

**Omsorg eller formål**  
Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen

Anita Berg-Olsen

*A dissertation for the degree of Philosophiae Doctor*

**UNIVERSITY OF TROMSØ**

**Faculty of Social Sciences**

Department of Education

August 2008

ISBN: 978-82-91636-95-5

Universitetet i Tromsø  
Det samfunnsvitenskaplige fakultet  
2008

## Sammendrag

Avhandlingen setter fokus på pedagogisk praksis i fådelte skoler i Norge. Et gjennomgående anliggende i hele forskningsarbeidet har vært begrepet *forskjellighet*. Det teoretiske grunnlaget for avhandlingen er forankret i sosiokulturell teori om læring og kunnskapsutvikling. Hensikten har vært å forstå hvordan ulike sosiokulturelle forhold og strukturelle betingelser i relasjon til lærernes grunnlagsforståelser, meningsdanning og handlinger konstituerer den pedagogiske praksis i slike små skoler som *forskjellig fra* det generelle bildet som gis av norsk skole. Gjennom tre casestudier av små fådelte grunnskoler (størrelse 20 – 40 elever) i ulike rurale miljø i Nord-Norge, er data innhentet ved bruk av intervju og observasjon av lærere og elever. Det empiriske materialet angår data om relasjoner mellom a) skole, samfunn og kultur, b) undervisning og pedagogisk praksis og 3) læring og kunnskap. Men utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk analysestrategi viser studien hvordan mening om disse skolene konstrueres ved at lærere og elever handler i og skaper kunnskap om det spesifikke miljøet de er situerte i. Studien peker på at konteksten har stor betydning for hvordan forskjellighet konstitueres. Denne konteksten er skapt av eksisterende og strukturerte diskurser og kunnskap om henholdsvis ruralitet og urbanitet, og er med på å klassifisere og plassere den rurale skolen som forskjellig fra det som oppfattes som det normale (den fulldelte skolen). I denne situasjonen oppstår visse særtrekk i den pedagogiske tilnærmingen som virker som *dilemmaer* i den praktiske og didaktiske virksomheten. Disse styres av de *doble relasjonene* som knytter lærerne og skolen til *stedet* der de virker, til oppfattelsen av egen lærerrolle, og til rollen skolen generelt har i forhold til læring og undervisning. Dilemmaene handler om *tilpasning og standardisering* til det som oppfattes som det normale – den fulldelte skolen, og *lokalitet og motstand* knyttet til stedsidentitet og tilhørighet i den lokale kulturen. Positive aktiviteter og relasjonsbygging mellom skole og sees på som en integrert del av elevenes utvikling og sosialisering. *Omsorg som pedagogisk form* handler om å hjelpe elevene i å oppnå mestring og kulturell kompetanse gjennom strukturene i elevenes hverdagsliv i den lokale kulturen. Det kan også betegnes som en pedagogisk strategi for å opprettholde det sosiokulturelle livet på stedet. Studien bidrar til forståelse og innsikt om fådeltskolen som berører forhold om hvilken betydning slike små pedagogiske miljøer kan ha i en overordnet samfunnsdiskusjon om hvilke samfunn, hva slags kunnskap, og hvilke individer som trenges i en globalisert verden for å kunne utvikle demokratiske og bærekraftige lokalmiljø. Studien bidrar dermed til en bredere forståelse av kontekstuell og sosial virkning på læring og identitetsbygging.

ISBN: 978-82-91636-95-5

Universitetet i Tromsø  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
2008



## FORORD

Denne avhandlingen ville aldri blitt skrevet uten hjelp fra alle dem som jeg har erfart, levd og arbeidet sammen med gjennom et etter hvert langt liv. Idèen til dette arbeidet er inspirert av sambygdinger som har lært meg det meste av det jeg kan, de mange elevene jeg selv har vært så heldig å få lede, undervise og følge opp, kolleger som har ledet og lært meg opp. Troen på at liv som leves har så mange ulike fasetter, muligheter og begrensinger – alt etter hvor i verden du tilfeldigvis skulle havne – har vært en drivkraft til å gjøre dette store arbeidet. Bildene som tegnes opp i denne avhandlingen framstår som forskjellige, og løftes fram i dette arbeidet – nettopp fordi de fortjener det. Jeg vil takke alle lærerne og elevene ved de tre skolene jeg har tegnet for at de ville vise meg en bit av deres liv. Uten dem ville jeg aldri kommet dit jeg er nå. I tillegg vil jeg takke for forskningsfellesskapet jeg har vært så heldig å være i gjennom de årene jeg har strevd med dette arbeidet. Først og fremst gjelder dette Karl Jan Solstad som har vært en inspirator gjennom sitt mangeårige arbeid med små skoler i små samfunn. Som leder for prosjektet *Skole og oppvekst i spredtbygde områder* der dette arbeidet inngår som et delprosjekt, har han vært mentor og en ”kritisk venn” gjennom hele forskningsprosessen. Forskningsprosjektet har vært finansiert gjennom Norges Forskningsråd og Høgskolen i Nesna, der bevilgningene er gitt gjennom Statagisk Høgskoleprogram. Jeg takker daværende rektor Arna Meisfjord som gav meg en anledning til å gå i gang med dette arbeidet. Takk også til kolleger ved høgskolen som har vært så velvillig og fleksible ved å hjelpe meg med å tilrettelegge min arbeidssituasjon slik at jeg fikk tid og stunder til å gjennomføre arbeidet. Søster Yvonne Langfors har vært en god samtalepartner, og har også bidratt med kritisk vurdering og korrekturlesning. Jeg takker også min beste venn og ektemann som har forsaket en god del ved å støtte meg i dette arbeidet. Jeg takker også mine tre barnebarn – Ingrid Lovise, Synne Margrethe og Åsa Kristin - som stadig har forstyrret meg og minnet meg på hva som er det viktige i livet. En spesiell takk rettes til veileder Asle Høgmø ved UiT. Hans kunnskaper og erfaringer, kritiske vurderinger, perspektiver og oppmuntringer til å stå på, har vært til stor hjelp i prosessen fram mot et endelig avsluttet arbeid.

Bardal 11.08.2008  
Anita Berg-Olsen



# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>1</b>
<b>FORORD</b>	<b>3</b>
<b>INNHold</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUKSJON</b>	<b>11</b>
FÅDELTSKOEN SOM EN FORSKJELLIGHET	11
BEGREPET FÅDELTSKOEN	12
DEN FÅDELTE SKOLEN SOM KONTEKST	14
PEDAGOGIKK SOM KONTEKSTUELL PRAKSIS	16
PROBLEMSTILLING – HENSIKT OG MÅL	18
AVHANDLINGENS OPPBYGGING	20
<b>2</b>	<b>22</b>
<b>GRUNNLEGGENDE ANTAKELSER</b>	<b>22</b>
PROBLEMORIENTERING	22
TEORIENES BETYDNING FOR ANTAKELSER OM VIRKELIGHETEN	25
UTDANNINGENS RASJONALITET	26
ULIKE TEORETISKE TRADISJONER OM MENNESKETS LÆRING OG UTVIKLING	28
EN SOSIOKULTURELL TILNÆRMING TIL LÆRING OG MENINGSDANNING	31
<i>Læring som sosial praksis</i>	32
<i>Læring som situert praksis</i>	33
<i>Læring som mediering</i>	35
<i>Språket og kommunikasjon som meningsskapende</i>	36
<i>Sosial mediering av individuell læring</i>	37
OPPSUMMERING AV DET SOSIOKULTURELLE LÆRINGS- OG KUNNSKAPSPERSPEKTIVET	39
<b>3</b>	<b>41</b>
<b>KONSTRUKSJON AV FORSKJELLIGHET</b>	<b>41</b>
DISKURSER OM DET RURALE OG DET URBANE	41
<i>Den rurale-urbane diskursen</i>	43
<i>Ruralitet som regressivitet</i>	44
<i>Ruralitet som gemeinschaft</i>	45
<i>Ruralitet som relasjon og interaksjon</i>	46
<i>Ruralitet som valg av verdier</i>	46
KUNNSKAP SOM OMSORG	48
KUNNSKAP SOM FORMÅL	49
	5



KUNNSKAP SOM KONTEKSTUELL PRAKSIS	51
FÅDELTSKOEN SOM HISTORISK DISKURS	52
<i>Folkeskole for by og land</i>	53
<i>Sentralisering og skolenedleggelse</i>	54
<i>Folkelig motstand</i>	55
<i>Desentralisering og lokal tilrettelegging</i>	56
<i>Nyliberalisme og markedstenking</i>	57
<i>Likeverdighet eller segregering?</i>	58
FÅDELTSKOEN SOM EN DISKURSIV FORSKJELLIGHET	59
<b>4</b>	<b>60</b>
<b>FORSKNING SOM KONSTRUERENDE PRAKSIS</b>	<b>60</b>
SENTRALISERING OG SKOLENEDLEGGELSER	61
KVALITET OG ØKONOMI	63
LIKEVERDIGHET OG LIKHET	64
LÆRING OG LOKAL KUNNSKAP	66
<i>Lofotprosjektet</i>	67
<i>Rødøyprosjektet</i>	69
SOSIAL LÆRING OG TRIVSEL	71
FORSKNING SOM EN DISKURSIV PRAKSIS	72
<b>5</b>	<b>73</b>
<b>FORSKNINGSPROSESSEN - STRATEGI, METODE OG TOLKING</b>	<b>73</b>
OVERVEIELSER OG VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING	73
<i>En kvalitativ tilnærming</i>	74
<i>Kasusstudie som strategi for feltarbeid</i>	75
<i>Kasus som teori</i>	77
AVGRENSNING AV FORSKNINGSFELTET	77
VALG AV FORSKNINGSENHETER	78
METODER I DATAINNSAMLINGEN	79
GJENNOMFØRINGEN AV FELTARBEIDET	80
<i>Informasjon til skolene</i>	81
<i>Intervjuene</i>	82
<i>Observasjonene</i>	84
<i>Artefakter</i>	86
DATABEARBEIDING, ANALYSE OG TOLKING	87
<i>Databearbeidingen</i>	87
<i>Mot en analysemodell</i>	89
<i>Tolkning</i>	92
<i>Analyse som meningskonstruksjon</i>	94

FORSKERROLLEN SOM KONTEKST	96
VALIDITET SOM SOSIAL KONSTRUKSJON	100
REFLEKSJONER	105
BILDER AV TRE FÅDELTE SKOLER	106
<b>6</b>	<b>107</b>
<b>LILLEØYA SKOLE – KASUS 1</b>	<b>107</b>
SAMFUNN, KULTUR OG SKOLE (KULTURNIVÅ)	107
<i>Presentasjon av Lilleøya skole</i>	107
<i>Sammenheng skolestørrelse og læringsmiljø</i>	110
<i>Fådeltskolens usynlighet</i>	112
<i>Bred lærerkompetanse</i>	113
<i>Differensiering og tilpasset tilrettelegging som struktur</i>	116
<i>Fagdelt undervisning på ulike nivå</i>	118
<i>Nærhet, fleksibilitet og lokalitet som didaktiske muligheter</i>	119
<i>Sentral styring og standardisering</i>	120
UNDERVISNING OG PROFESJONELL PRAKSIS (SAMHANDLINGSNIVÅ)	121
<i>En samfunnsaktiv skole</i>	121
<i>Sosial læring i et trygt miljø</i>	123
<i>Lærerrolle – ildsjel og pedagog</i>	125
<i>Respekt og gjensidighet som grunnlag for autoritet</i>	126
<i>Faglig og sosial læring viktig for identitet og anseelse utad</i>	130
<i>Fådeltpedagogikk – differensiering og tilpasning</i>	132
<i>Undervisningssituasjoner</i>	134
<i>Sosial læring på tvers av alder</i>	137
<i>Skoleutvikling som teamarbeid og kulturutvikling</i>	139
LÆRING OG KUNNSKAP (INDIVIDNIVÅ)	142
<i>Aldersblanding som sosial læring</i>	142
<i>Læring som situert praksis</i>	144
<i>Læring som sosial praksis</i>	145
<i>Sosial nettverksbygging som kompetanse og identitetsbygging</i>	147
<i>Sosial preferanse og felles interesser som utgangspunkt for vennsksapsrelasjoner</i>	149
<b>7</b>	<b>151</b>
<b>SKOGSBYGDA SKOLE – KASUS 2</b>	<b>151</b>
SKOLE, SAMFUNN OG KULTUR (KULTURNIVÅ)	151
<i>Presentasjon av Skogsbygda skole</i>	151
<i>”Gammeldagslæreren” som relasjonsbygger mellom skole og samfunn</i>	154
<i>Organisering og tilrettelegging for læring</i>	155
<i>Forskjellsbehandling av distriktet kontra byen</i>	158

<i>Lokal forankring, identitet og kompetanse</i>	161
<i>Lokal kultur som visjon for læring og identitetsutvikling</i>	164
UNDERSVISING OG PROFESJONELL PRAKSIS (SAMHANDLINGSNIVÅ)	167
<i>Ulike grunnsyn – ulik pedagogisk praksis</i>	167
<i>Fådeltlærerrollen som tilpasning til kontekst</i>	168
<i>Undervisningssituasjoner</i>	171
<i>Lærer og elevrelasjoner preget av nærhet og respekt</i>	175
<i>Tette elevrelasjoner på tvers av alder</i>	176
<i>Lokal kunnskap som grunnlag for et positivt foreldresamarbeid</i>	178
<i>Fra aktiv initiativtaker til deltakende medspiller i lokalsamfunnet</i>	180
LÆRING OG KUNNSKAP (INDIVIDNIVÅ)	183
<i>Aldersblanding – gjensidig læring gjennom samhandling</i>	183
<i>Læring av selvstendighet, struktur og samarbeid</i>	186
<i>Felles identitet og læring i fellesskap</i>	188
<i>Meningsfull læring i en naturlig sammenheng</i>	190
<i>Stedet som begrensning</i>	192
<b>8</b>	<b>195</b>
<b>STEIN SKOLE – KASUS 3</b>	<b>195</b>
SKOLE, SAMFUNN OG KULTUR (KULTURNIVÅ)	195
<i>Presentasjon av Stein skole</i>	195
<i>Skolesammenslåingen – en tilpasning av to kulturer</i>	198
<i>Sosiale møteplasser som forutsetning for relasjonsbygging</i>	200
<i>Tilpasning til den sentrale læreplanen</i>	202
<i>God organiseringen en forutsetning for planlegging i fådeltskolen</i>	203
<i>Fådeltkompetanse som selvlæring og utveksling av erfaringer</i>	206
UTDANNING, UNDERVISNING OG PROFESJONELL PRAKSIS (SAMHANDLINGSNIVÅ)	208
<i>Vurdering og individuell læring som skolens pedagogiske fundament</i>	208
<i>Fådeltlærerrollen – en bred kompetanse for helhet og sammenheng</i>	211
<i>Undervisningssituasjoner</i>	214
<i>Fellesskap, medvirkning og individuell tilpasning som relasjoner</i>	219
<i>Elevrelasjoner – samhandling og fellesskap på tvers av alder</i>	221
<i>Utvikling av skolekultur - forutsetning for en vellykket sammenslåing</i>	223
<i>Sosiale møteplasser som forutsetning for relasjonsbygging</i>	224
<i>Entreprenørskap som kulturlæring</i>	227
LÆRING OG KUNNSKAP (INDIVIDNIVÅ)	229
<i>Aldersblanding som miljøskapende trivelsfaktor</i>	229
<i>Ansvar for egen læring som målsetting for identitetsbyggingen</i>	231
<i>Hverdags erfaringer som læringsmiljø</i>	232
<i>Lokal identitet versus framtidsmuligheter</i>	234

<i>Læringsmuligheter og begrensninger</i>	235
<b>9</b>	<b>238</b>
<b>TRE SKOLER – TRE VIRKELIGHETER</b>	<b>238</b>
LILLEØYA SKOLE – LOKAL IDENTITET, KULTURBYGGING OG HØY AKADEMISK FORVENTING	239
SKOGSBYGDA SKOLE – KULTURELL LÆRING VERSUS AKADEMISK KUNNSKAP	242
STEIN SKOLE - NYE STRUKTURER OG NYE RELASJONER	244
RELASJONEN MELLOM SOSIOKULTURELLE STRUKTURER OG STRATEGIER, MEDIERENDE PROSESSER OG MENINGSDANNING	246
<i>Ytre rammer som struktur for den pedagogiske virksomheten</i>	246
<i>Størrelse som ramme for den pedagogiske virksomheten</i>	248
<i>Relasjoner skole – lokalsamfunn som ramme for pedagogisk virksomhet</i>	252
FÅDELTSKOLENE SOM KONSTRUKSJONER	260
<b>10</b>	<b>263</b>
<b>TILPASNING OG MOTSTAND SOM RASJONALITET OG DILEMMA</b>	<b>263</b>
GRUNNLAGSFORSTÅELSER OG MENINGSDANNING I FÅDELTSKOLEN	264
<i>Fådeltskolen som en konstruert forskjellighet</i>	264
<i>Doble intensjoner og dilemmaer i fådeltskolen</i>	267
<i>Tilpasning og standardisering</i>	268
<i>Lokalitet og motstand</i>	269
MEDIERENDE LÆRING- OG UNDERVISNINGSPROSESSER I FÅDELTSKOLEN	271
<i>Stedsidentitet og kulturell livskraft som pedagogisk strategi</i>	271
<i>Omsorg som innebygget pedagogisk form</i>	273
<i>Kunnskapsformer og undervisningsdilemmaer</i>	274
FÅDELTSKOLEN SOM LÆRINGSKONTEKST	276
<i>Situert læring i et læringsfellesskap</i>	276
<i>Aldersblanding som læring og sosialisering</i>	280
<i>Fådeltskolen som identitetskapende kontekst</i>	283
<b>11</b>	<b>286</b>
<b>FÅDELTSKOLEN SOM KONSTRUKSJON - NOEN SLUTTBETRAKTNINGER</b>	<b>286</b>
ERKJENNELSEMESSIGE IMPLIKASJONER: FORSKJELLIGHET SOM KULTURELL OG PEDAGOGISK GRUNNLAG	287
ETISKE OG MORALSKE IMPLIKASJONER: LIKEVERDIGHET I FÅDELTSKOLEN FORUTSETTER EN FORSTÅELSE AV FORSKJELLIGHET	288
POLITISKE IMPLIKASJONER: FELLESKAPSTENKING SOM FUNDAMENT FOR LÆRING OG BÆREKRAFTIG UTVIKLING	290
PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER: LOKAL KUNNSKAP (HER-OG-NÅ) SOM UTGANGSPUNKT FOR PEDAGOGISK ENGASJEMENT	292

REFLEKSJONER OMKRING STUDIENS BIDRAG	294
<b>REFERANSER</b>	<b>297</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>306</b>
VEDLEGG 1    INFORMASJONSSKRIV TIL SKOLENE	306
VEDLEGG 2    INTERVJUGUIDE LÆRERNE	308
VEDLEGG 3    INTERVJUGUIDE ELEVENE	312

## Introduksjon

*”Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner. Et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskenes muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter.” (St.meld. nr. 16. (2006-07))*

### Fådeltskolen som en forskjellighet

På den 25. Interskola konferansen i 1992 stilte Alan Smith (1992:304) spørsmålet ” *What makes rural teaching different?*” Implisitt ligger det en påstand om at undervisning i rurale skoler er *forskjellig fra* undervisning og pedagogikk i store urbane skoler. *Rural teaching* og *rural education* er et område for vitenskapelig forskning i mange land, der denne forskningsmessige interessen også bekrefter behovet for å utvikle kunnskap om dette spesifikke feltet av utdanning og pedagogikk. Bestemte rammefaktorer gjør at man kan se på disse skolene og den pedagogiske praksis som foregår her som et avgrenset og særpreget pedagogisk fenomen. Geografi, natur, bosettingsmønstre, kultur, avstander, næringsgrunnlag, infrastruktur er faktorer som spiller inn i antakelsen om at visse forutsetninger gjør at fådelte skoler er forskjellige fra fulldelte byskoler. Slike betingelser skaper begrensninger og muligheter for den pedagogiske praksis i fådeltskolen. Fordi det finnes lite systematisk forskning som er gjort i Norge om fådeltskolen og hva som faktisk skjer innenfor dette meningsfeltet, vil en påstand om at dette skoleslaget er *forskjellig fra* i stor grad bygge på en ”common sense”- forståelse, en hverdagslivets doxa eller en ”tatt-for-gitt”- kunnskap.

Begrepet *forskjellig fra* (difference) har innenfor utdanningsteori gitt et begrepsmessig grunnlag for å diskutere og aktualisere etiske spørsmål omkring likeverdig utdanning og læring for ulike sosiale og kulturelle grupper. Formålet har vært å utvikle læreplaner som vektlegger likeverdighet i utdanning uansett rase, klasse, kjønn eller seksualitet. Kritiske, feministiske, postkoloniale og antirasistiske pedagogiske retninger har vært spesielt opptatt av å analysere konstruksjonen av forskjellighet, for å kunne overskride det som skaper sosial urettferdighet og utnyttelse.

Utdanningsinstitusjonene i den vestlige verden har tradisjonelt ikke anerkjent subjektive forskjeller i elevmassene. Skolens funksjon har vært å reproducere den kulturelle kapitalen og de eksisterende verdier og normer i samfunnet eller kulturen. Dermed skapes en forestilling

om relative homogene læringsfellesskaper, som arbeider ut fra en idè om at akademisk utmerkelse er definert i forhold til standardiserte kunnskapsnivåer og kompetanseoppnåelser. Skoler er med på å rekonstruere eksisterende sosiale og økonomiske hierarkier i samfunnet gjennom utvelgelse av innhold, og måten dette innholdet organiseres og formidles på. Skoler ser på middelklassens kulturelle kapital som noe naturlig, og bruker den som om alle elever har lik tilgang til den (Bourdieu og Passeron 1990). Ved å se på alle elevene som likeverdige og samtidig indirekte favorisere dem som allerede har tilegnet seg lingvistiske og sosiale kompetanser for å kunne takle middelklassekulturen, tar de for gitt noe som er en sosial gave, altså kulturell kapital (Dale 1976:4).

Men kulturell kapital er fordelt ulikt i samfunnet og avhenger i stor grad av arbeidsdelingen og maktfordelingen. Denne fordelingen virker på samme måte som vi tenker oss økonomisk kapital. På samme måte som dominante økonomiske institusjoner er strukturert slik at de som besitter økonomisk kapital gjør det bedre, slik er det også med den kulturelle kapitalen. Når så utdanningssystemet bygges opp rundt en middelklassekultur, så er det med på å reprodusere maktfordelingen i samfunnet (ibid). For å forstå skoler og deres virksomhet, hvem som lykkes og hvem som ikke lykkes, må ikke kultur forstås som noe nøytralt som nødvendigvis bidrar til sosial framgang og utvikling. Kultur må sees på som noe som bevares i skoler, noe som forventes av skolene, og som bidrar til ulikhet utenfor institusjonene (Apple 2004:31). Elever som kommer fra familier med en kulturell kapital som passer med skolens kulturelle kapital, har bedre forutsetninger for å kjenne spillet, og de har en sosial og kulturell bakgrunn som gjør dem i stand til å spille skolens spill. Skoler bygger på akademisk kapital, og er steder for konstituering og veksling av sosial kapital. Det å gå på en spesiell skole har sin egen verdi i markedet for utdanning både for lærere og elever. Solstad (1978: 171) argumenterer for at skolen generelt retter seg etter og arbeider på bysamfunnets og middelklassens premisser, og virker aktivt til å endre holdninger og verdioppfatninger til elever og ungdom i rurale skoler i en urban retning. Konsekvensen er blant annet at elevene og de unge blir orientert bort fra lokalsamfunnet (ibid:144).

### **Begrepet fådeltskolen**

Utviklingen av begrepet den rurale skole, fådeltskolen, bygdeskolen, eller grendeskolen er en historisk definisjon eller betegnelse på en type skole som organiserer elever i spredtbygde rurale strøk der ulike aldersgrupper går sammen i små enheter. Det som gjør disse skolene

interessante i en teoretisk sammenheng, er at de opptrer som naturlig oppståtte tilfeller der størrelsen er en funksjon av geografiske, demografiske, og historiske omstendigheter, og ikke som resultat av noen slags reformatorisk intervensjon. De ”bare er slik” som institusjoner i en rural kontekst. De er på mange måter en kulturell setting, der de som gir skolen legitimitet tar dens mening for gitt. De deler symboler, skaper og koordinerer de rettigheter og forpliktelser som rammer inn praksiser som en måte ”å skole på” med referanse til ”en skole som er liten i størrelse” (Swidler 2004: 10). Den kulturelle og historiske betegnelsen som betegner feltet for denne avhandlingen, er først og fremst begrepet *fådelte skole*. Dette begrepet er ikke entydig. Melheim (1998:5) definerer begrepet som: ” *Ein fådelte skule er ein skule der elevane frå to eller fleire årssteg går i same klasse.*” Denne definisjonen forklarer fådeltebegrepet ut fra en teknisk-organisatorisk klassifisering. Historisk sett er det denne betegnelsen som har representert den offentlige og offisielle betydningen. Men fra og med 01.08.2003 er klassesdelingsreglene i skoleverket opphevet, og ettersom benevnelsene udelte og fådelte skoler nettopp går på klassesdeling, kan det synes som om disse begrepene ikke lenger er hensiktsmessige, og det er behov for å finne andre benevnelser som beskriver dette skoleslaget.

Fådeltskole som begrep sier lite om de kvalitative aspekter som skiller denne skoletypen fra en fulldelt skole, annet enn at to eller flere alderstrinn undervises samtidig i samme gruppe. Også andre betegnelser er brukt for å beskrive denne type skoleslag. Som en konsekvens av opphevelsen av klassesdelingsreglene har Landslaget for fådelte og udelte skoler (LUFSS) gått over til å bruke *nærmiljøskolen* som betegnelse på denne type små skoler i små samfunn. Innføringen av dette begrepet prøver å si noe om relasjonen mellom skole og miljø, der nærhet og miljø blir beskrivende metaforer på denne relasjonen. Imidlertid brukes denne betegnelse også om store fulldelte skoler som ligger i den umiddelbare nærheten til elevenes hjem uten at disse skolene oppfyller på samme måte den funksjonen som slike små skoler ofte har i sitt nærmiljø. *Utkantskoler og grendeskoler* plasserer skoletypen geografisk, sosialt og kulturelt, og sier noe om samfunnsmessige og politiske forhold. I alle disse begrepene ligger ulike verdier implisitt i forståelsen av hva de representerer, og kategoriserer en viss type skoler som forskjellige fra den fulldelte skolen. Disse begrepene impliserer også mer enn bare forståelse av skoletype ettersom de knyttes opp til steder og miljøer, og dermed forskjellige måter å leve på. Det tradisjonelle begrepet ”skole” utvides til å bety noe mer, på samme måte som vi snakker om livssynskoler, Montessori-skoler, Steiner-skoler, osv. Den måten språket



brukes på er med på å betegne og konstruere forståelser og mening som på å understøtte forskjeller i hva fådeltskolen framstår som.

I dette arbeidet velger jeg å bruke *fådeltskole* som betegnelse ettersom det er et historisk begrep som over tid har strukturert en spesifikk forståelse av den skoletypen som jeg er opptatt av å studere. Ulike diskurser har konstituert en avgrenset mening som de fleste kan være enige om og har en felles forståelse av. For variasjonens del vil jeg også bruke betegnelsen små skoler og rurale skoler, men da med den samme betydning.

## **Den fådelte skolen som kontekst**

Fådelte skoler i sine lokalsamfunn lever og eksisterer innenfor de nasjonale politiske og økonomiske strømningene som preges av den post-industrielle og globaliserte samfunnsutviklingen. De ligger som oftest i veldig små, marginaliserte utkantsamfunn med et ensidig næringsliv, der primærnæringen er den dominerende leveveien. Slike bygder har historisk sett vært oppfattet som bærekraftige og levedyktige samfunn med en sterk identitet. I en verden som preges av forandring opplever imidlertid disse små samfunnene nedgang i folketall, nedbygging av primærnæringene som de lever av, forgubbing, nedleggelse av offentlige velferdsgoder og flukt fra bygdene. På mange måter kan man snakke om en krise innenfor det rurale livet, som dermed også får konsekvenser for den lille rurale skolen. Kommuner er i en presset situasjon på grunn av demografiske endringer over lang tid, med påfølgende konsekvenser. Lave fødselstall og fraflytting er med på true rekrutteringen til skolene. Landbruk og fiske, som er de viktigste næringsveiene i distriktene, er utsatt for rammefaktorer som tvinger dem som lever av det til å legge ned virksomheten og til å flytte for å kunne overleve. Dette bildet er med på å identifisere utkantskommuner som marginaliserte områder. Mange av disse småsteder prøver å overleve i en hårfin balanse mellom motstand til og sameksistens med den dominerende nasjonale kulturen. En viktig strategi er å vedlikeholde og styrke en sterk lokal identitet, som brukes for å hevde og forsvare lokal og kulturell mening.

Utkantkommunene er utsatt for sterkt press fra sentrale myndigheter om sammenslåing i større regionale enheter for å kunne bli mer effektive. Kravet om effektivisering fører også til omrokking av den offentlige støtten til offentlige tjenester og servicetilbud. Dette får også konsekvenser for bevilgningene til den offentlige skolen. Rammebevilgningene som

kommunene får til å drifte skoler er beregnet ut fra kriterier som fastsetter en optimal teoretisk skolestruktur, istedenfor å ta hensyn til hvordan skolestrukturen egentlig er. Dette tvinger utkantkommuner til å legge ned skoler. I tillegg ligger det også underliggende antakelser i den nåværende politikken om at små skoler ikke klarer å ivareta den samme kvaliteten som større fulldelte skoler (Kvalsund 2004 b:9).

Betydningen slike forhold har for den enkelte, for lokalsamfunnene og for samfunnsutviklingen i utkantene kan ha en segregerende effekt, noe som kan knyttes opp mot konflikten mellom senter-periferi. Denne konflikten har lange historiske røtter – en konflikt mellom ”vanlige folk” og ”maktelite”. Disse strukturelle endringene påvirker også den kulturelle meningen om hvordan det er å leve og hvordan det er å gå på skole i slike små samfunn (ibid:10).

Den lille rurale skolen og dens kontekstuelle praksis er situert historisk, sosialt og kulturelt. Med dette som utgangspunkt har jeg tatt et standpunkt om at *meningsskaping er situert*. Å studere kontekstuell meningsskaping betyr å gi nær og systematisk oppmerksomhet til det som skaper mening i den lokale konteksten. I dette tilfelle gjelder det lærere og elever i den lokale skolen i det lokale nærmiljøet, der jeg forholder meg til de konkrete særegenhetene som karakteriserer deres liv og praksis i denne konteksten. Som forsker forutsetter jeg at dem jeg studerer lever i *spesifikke* sammenhenger, med *spesifikke* opplevelser og livssituasjoner. De er påvirket av den konteksten de opptrer i, og der de igjen gjensidig påvirker konteksten. Å prøve å forstå den rurale skolen uten å ta i betraktning den livssituasjonen de som virker der er i, er å frata dem og deres handlinger en mening. Michael Cole (1996:136) foreslår å tenke på kontekster som et vevende metafor:

*“An ”act in its context” understood in terms of the weaving metaphor requires a relational interpretation of mind; objects and contexts arise together as part of a single bio-social-cultural process of development.”*

Et slikt bilde av sammenvevingen mellom subjekt, objekt og kontekst krever en situert, kompleks og relasjonell form for undersøkelse. Det forutsetter en interesse for spesifikke individer. Forskningsfokuset må være lokalt, der forskeren zoomer inn et bilde av det situerte individet som i sin kontekst låner liv til det bildet som forskeren skisser opp. Som Cole (ibid: 130f) sier: “... *all human behavior must be understood relationally, in relation to “its*

*context*” as the expression goes”. Wentworth (referert i Cole 1996: 142) definerer kontekst som:

*“...a culturally and historically situated place and time, a specific here and now. It is the unifying link between the analytic categories of macrosociological and microsociological events: The context is the world as realized through interaction and the most immediate frame of reference for mutually engaged actors. The context may be thought of as a situation and time bounded arena for human activity. It is a unit of culture.”*

Utgangspunktet mitt for denne avhandlingen er da at fådeltskolen som kontekst er en sammenveving av relasjoner som skaper og blir skapt av individer, ressurser, intensjoner og idèer i spesifikke sammenhenger innenfor en bestemt tidsramme – en situasjon som også setter rammer for handling. Den er konstituert av oppfatningen som de som handler der har om den *her og nå*, der disse oppfatningene endrer seg avhengig av dem som fysisk er til stede. Konteksten konstitueres av *når og hvordan* individet handler. Mennesker i handling opptrer som miljø for hverandre, der sosiale kontekster utgjør gjensidig bekreftede og konstruerte omgivelser (Mehan 1980:136). Den lille rurale skolen som kontekst forstås da som den arena og sosiale sammenheng undervisning og læring forekommer i, og forholdene i og omkring skolen som pedagogisk handling og aktivitet foregår innenfor. Dette kan dreie seg om *ytre rammefaktorer* som skolen driver sin virksomhet innenfor: sentrale lovverk og læreplaner i tillegg til økonomiske, sosiodemografiske og sosiokulturelle forhold som virker inn på skolen (Sørli & Nordahl 1998:84). I tillegg til disse rammefaktorene inneholder denne veven *skoleinterne kontekstbetingelser* som omfatter elevsammensetning, lærersammensetning, forutsetninger hos disse, lærerkompetanse, kulturelle og sosiale forhold i nærmiljøet, skolens beliggenhet, tradisjoner og verdier, holdninger og innholdet som formidles i undervisningen (ibid:66). Slike kontekstbetingelser må nødvendigvis ha både en sentral og en lokal karakter, der de sentrale betingelsene som lovverk og instruksjoner, overordnet samfunns- og skolepolitikk og nasjonal identitet blir tolket innenfor en lokal ramme av interne betingelser. Skolens kontekst kan da forventes å ha stor betydning for hvordan ulikhet og forskjellighet konstitueres, og hvordan pedagogisk praksis utøves på ulike måter.

## **Pedagogikk som kontekstuell praksis**

Utdanning, undervisning, læring og utvikling må forstås innenfor rammen av vitenskapsdisiplinen pedagogikk. Definisjoner om hva pedagogikk er kan være mange og varierende, men det som går igjen i alle, og som på et abstrakt plan synes å være uten tvil, er

at pedagogikk handler om mennesket. På den ene siden kan vi snakke om pedagogikk som en vitenskapelig disiplin som studerer, beskriver og forstår hvordan individet blir til. Pedagogikk som teori er opptatt av prosesser som er involvert i dannelsen av mennesket, og som gjør at det kan kjennetegnes av visse spesifikke egenskaper, personlighetstrekk, intensjoner, følelser, og identiteter. Teori problematiserer forhold om hva som er god praksis for å kunne gi profesjonelle lærere en kunnskapsbase for å kunne imøtekomme barns ulike behov når det gjelder oppdragelse, ulike problemer og vansker de kan ha. Helt sentralt er det normative i å skjelne mellom det som er passende og det som er mindre passende for barn, og hva som er gode måter å undervise på for å hjelpe og assistere barn i det å vokse opp (van Manen 1999:14).

Pedagogikk er også en praktisk aktivitet som innebærer undervisning, oppdragelse, dannelselse eller mer generelt – det å leve sammen med barn og unge som innebærer å handle praktisk i konkrete situasjoner og i spesifikke relasjoner (Van Manen 1998: 2). Pedagogikk handler om hvordan voksne er oppmerksomme i forhold til barn og deres opplevelser, og hvordan de forholder seg til dem på en passende måte. Pedagogikk handler mer generelt om oppdragelse, opplæring, utdanning, og overføring av kunnskap og kultur som alle samfunn må ivareta. På et overordnet nivå handler det om kunnskaper om samfunnets selvforståelse og mestringsgrunnlag, mens det på individnivå bygger på individets selverkjennelse og mestrings- og identitetsutvikling. Det normative skal bidra til kvalitet i læringsmiljøet og tar utgangspunkt i to perspektiver: *sosialiseringperspektivet* og *kvalifiseringperspektivet* (Aasen 1997:38). Sosialiseringperspektivet retter oppmerksomheten mot de forhold som individet lever under, de forutsetninger og betingelser som finnes der, og som får betydning for det pedagogiske arbeidet. Kvalifiseringperspektivet handler om hvordan vi setter individet i stand til å leve opp til de krav som samfunnet stiller. En oppgave for utvikling av pedagogisk teori blir da på den ene siden å finne svar på hvordan et menneske er blitt slik det er. På den andre siden må den forsøke å besvare hvordan et individ lærer å overta sin egen livshistorie og dermed blir slik det vil være (ibid).

I en slik forståelse av pedagogikk erkjennes et spenningsforhold mellom individ og samfunn som gir implikasjoner for pedagogisk praksis. Mennesket kan bare forstås i lys av relasjonene mellom seg selv og ytre betingelser. Identitets- og kompetanseutvikling knyttes opp mot materielle, sosiale og kulturelle betingelser som utgjør rammer for handlingsrommet.

Individet påvirkes og påvirker selv i et stadig pågående vekselspill med andre mennesker og miljøet der det til enhver tid opptrer. Og fordi disse kontekstbetingelsene kan være veldig forskjellige i rom og i tid, åpner dette perspektivet også for forskjellighet.

For å kunne forstå og vurdere hva som foregår i fådeltskolefeltet og hvilken betydning dette arbeidet kan ha i en større pedagogisk sammenheng, må forskning i større grad være opptatt av hvordan det sosiokulturelle miljøet konstituerer *mening, kunnskap* og *handling* om undervisning og læring i små skolemiljøer. I en forskningsmessig sammenheng må undervisning og læring i små skoler i små samfunn forklares ut fra den diskursive, kulturelle, sosiale, politiske og historiske konteksten disse fungerer i for å kunne bidra til en nærmere forståelse og avklaring av hva denne type skole er, og hva som konstituerer den som fenomen.

### **Problemstilling – hensikt og mål**

Det er behov for viten om andre sider ved den fådelte skolen som også bekrefter en tanke om at det finnes en mer kompleks virkelighet, en viten som er tilslørt og tildekt, og som tillater at noen dominante sider i samfunnsdiskursen skaper og legitimerer identitetsskapende forestillinger og kunnskap om dette skoleslaget. Forskning og kunnskapsutvikling generelt har utvilsomt vært aktivt med på å strukturere de spesifikke, historiske og politiske linjene i denne diskursen på godt og ondt. Mye av faglitteraturen og forskning relatert til dette skoleslaget kan kritiseres for å sette ensidig fokus på kvaliteter og særpreg ved skolen som er preget av romantisering og idyllisering. På den andre siden har tilnæringer til studier om slike skoler ofte fokusert på å beskrive og forklare tilsynelatende objektive og faktabaserte funksjonelle og strukturelle endringsprosesser av økonomisk, politisk og sosial karakter, og om hvordan og hvorfor ting endres og struktureres som en slags objektiv virkelighet. Det kan være grunn til å hevde at den bredere sosiokulturelle konteksten disse skolene opptrer i, i større grad bør være faktorer som også vurderes for å utvide forståelsen om det som foregår her. Det å utvide oppmerksomheten og perspektivet omkring den fådelte skolen kan også fortelle oss noe mer om ruralt liv slik det leves og endres. Det er viktig og betydningsfullt for å kunne forstå globaliserende prosesser som makt, motstand og hegemoni. Det å gjøre studier av det som er "*forskjellig fra*", kan tydeliggjøre prosesser som handler om endring, men også om det som består tross påvirkning utenfra. Å studere den rurale skolen og den pedagogiske virksomheten som foregår der bidrar til et mer balansert syn idet det også stilles spørsmål

omkring mening som er skapt gjennom dikotomiene rural/ urban, tradisjonell/ moderne, utkant/ sentrum (Reed-Danahay 1996:20f) i tillegg til forskjellighet/ likhet/ likeverdighet.

Denne avhandlingen setter fokus på pedagogisk handling i fådelte skoler i Norge, der jeg er ute etter å forstå hvordan ulike sosiokulturelle forhold og strukturelle betingelser i relasjon til lærernes persepsjon, vurderinger og handlinger konstituerer den pedagogiske praksis i slike små skoler. Undervisning i fådeltefeltet er grunnlagt i og opprettholdes av aktørenes og institusjonens interesse for den pedagogikken som praktiseres der, samtidig som feltet selv produserer en pedagogisk interesse og sin egen logikk. Dette arbeidet omhandler empiriforankrete undersøkelser og diskusjoner i den hensikt å bidra til en større forståelse av visse aspekter ved små skoler i små samfunn. Avhandlingens hensikt og mål presenteres nærmere i kapittel 5, men i en forenklet form kan det sies at studien handler om hva undervisning og skole kan være i fådelte skoler, og hvordan *mening konstrueres* om læring og undervisning i sosiokulturelle miljø.

På denne bakgrunn har jeg formulert følgende hovedproblemstilling som omfatter både forståelse og handling i fådelte skoler:

- *Hva karakteriserer forskjellighet i pedagogisk virksomhet og læring i fådelte skoler?*

Med utgangspunkt i denne problemstillingen har jeg formulert følgende delspørsmål:

- *Hvilke forståelser om undervisning og læring ligger bak pedagogisk handling i fådelte skoler?*
- *Hva er karakteristisk for organisering og gjennomføring av lærings- og undervisningsprosesser slik de framtrer i fådeltskoler?*
- *Hvilke læringskontekster skapes gjennom den måten pedagogisk praksis forstås og praktiseres på i fådeltskolen?*

Fokuset er på samfunnet vi lever i ved begynnelsen av det 21. århundre i Norge. Denne studien handler om pedagogisk handling utført av spesifikke grupper i spesielle kontekster. Målet er å utvide forståelsen om pedagogisk arbeid i fådelte skoler både hos lærere, lærere i lærerutdanningen, hos studenter og hos politiske beslutningstakere. Men like viktig er målet

om å tilføre pedagogisk forskning et bidrag om læring, undervisning og organisering av disse innenfor et sosiokulturelt perspektiv.

### **Avhandlingens oppbygging**

Etter denne introduksjonen innledes denne avhandlingen med et kapittel (kap.2) som setter rammene for mitt kunnskapsteoretiske ståsted, og som danner grunnlaget for utviklingen av en forskningsstrategi og metode som jeg bygger forskningen min på. Her ser jeg nærmere på læring i et sosiokulturelt perspektiv, der dette teoretiske ståstedet blir sentralt for å analysere forståelsen og meningsdanningen som senere framtrer i det empiriske materialet. I kapittel 3 setter jeg fådeltskolen som fenomen inn i en diskursiv sammenheng. Her ser jeg på utviklingen av en forståelse av fådeltskolen i lys av historiske og sosiologiske forståelsesrammer. I kapittel 4 redegjør jeg for forskning som søker å belyse fådeltskolens plass innenfor skolesystemets historiske framvekst, og hvordan fådeltskolen framstår på en utviklingslinje preget av humanistiske idealer som likeverdighet og sosial likhet.

I kapittel 5 angis vilkårene for den forskningsstrategien jeg utleder, ved å innta et sosialkonstruktivt og sosiokulturelt standpunkt for den videre forskningsprosessen. Her diskuterer jeg ulike analysestrategiske overveielser, og trekker tråder inn mot eget prosjekt. Her beskrives og begrunnes de valg jeg gjorde angående planleggingen og gjennomføringen av studien, datainnsamlingen og analysen. Det reflekteres omkring egen forskerrolle, foretas en diskusjon omkring sikringen av studiens validitet, i tillegg til drøftinger omkring etiske sider ved studien.

Kapitlene 6, 7 og 8 gir en utfyllende og beskrivende framstilling av de tre skolene som ble gjort til gjenstand for undersøkelsen i denne studien av hvordan lærere og elever tenkte og arbeidet. Hensikten er å få fram mønstre og særtrekk i den pedagogiske virksomheten. I kapittel 9 videreføres analysen av de tre skolene med en mer inngående og utdypende tolkning, der alle tre skolene behandles under ett og på tvers av hverandre. Denne analysen viser likheter, og også ulikheter mellom de tre skolene, og viser hvordan de framstår som egne kontekstuelle virkeligheter. Kapittel 10 analyserer og drøfter nærmere hovedfunn som kom fram i kapitlene 6-8 i en større teoretisk sammenheng. Kapittel 11 avslutter med noen betraktninger over fådeltskolen som en forskjellighet i norsk skole, om implikasjoner for

læring og kunnskap, med noen refleksjoner til slutt over studiens bidrag til det fådeltpedagogiske feltet.



## Grunnleggende antakelser

*"Human development is a cultural process. As a biological species, humans are defined in terms of our cultural participation. We are prepared by both our cultural and biological heritage to use language and other cultural tools and to learn from each other."*  
(Rogoff 2003:3)

### Problemorientering

I dette kapitlet utvikler jeg studiens kunnskapsteoretiske perspektiv, der jeg fokuserer på sosiokulturell kunnskapsteori som en teoretisk forutsetning for å forstå det pedagogiske miljøet og konteksten som en betingelse for utvikling og oppfattelsen av det å være menneske. Dette perspektivet vil danne grunnlaget for forståelse av spesifikk pedagogisk handling, og for forståelse av hva som gjør læring og antakelser om utdanning og undervisning forskjellige.

Innledningsvis åpnet jeg med et spørsmål om hva som gjør undervisning i fådelt skoler forskjellig. Forskjellighet definert som *ulikhet* innenfor sosiologien viser til at mennesker vurderer og klassifiserer fenomener gjennom stadig samhandling. Denne målingen foregår i forhold til visse standarder, og kriteriene kan variere fra gruppe til gruppe. Resultatet kan være at noen forskjeller betegnes som sosial ulikhet. Ulikhet forklares i forhold til den vertikale samfunnsstrukturen og institusjonaliserte fordelinger av makt, status, posisjoner og goder, og skyldes en graderingsprosess som følger etablerte prinsipper innen den sosiale organisasjon. (Øyen 1994:12f). Utdanningssystemet betegnes som en slik institusjon som er med på å reprodusere og distribuere ulikhet ved at det virker på ulike måter for ulike deler av befolkningen slik at ulikhet skapes. Ulikheter i utdanning vil med dette være en form for sosial ulikhet i den grad de kvalifiserer for ulike posisjoner. Men ulikhet kan også forklares med en dypere historisk og kulturell forståelse av hvordan kunnskap oppstår og bidrar til konstruksjonen av *forskjellighet*.

Med utgangspunkt i det som løftes fram i de forutgående kapitlene, argumenterer jeg for at utdanning og pedagogisk virksomhet i en rural kontekst oppfattes og forstås som forskjellig sammenlignet med eksempelvis en mer urban kontekstsammenheng. Dette gir grunnlag for å stille to typer spørsmål, hver på forskjellige abstraksjonsnivå. Det første er av mer

allmennpedagogisk karakter og handler dypest sett om *hvordan mennesket og miljøer blir til*, og om hvilke prosesser som former og forandrer menneske og miljø til å inneha visse egenskaper. Dette spørsmålet kan stilles på bakgrunn av at sosiale og kulturelle strukturer i miljøet generelt og i skolemiljøet spesielt påvirker og bidrar til å forme dem som virker der. Slik sett har det sosiokulturelle miljøet en pedagogisk virkning. Det at mennesket påvirkes av det miljøet det ferdes i er vel de fleste enige om. Men det kan være vanskelig å fastslå i hvilken grad og i hvilken utstrekning denne påvirkningen skjer. Å kunne si noe om dette spørsmålet, forutsetter et vitenskapsfilosofisk ståsted som gir en viss forforståelse av hvordan mennesket lærer og dannes, om hvordan kunnskap oppstår, hva slags kunnskap som oppstår, og om pedagogikkens allmenne eller systematiske oppgave.

Det andre spørsmålet er av mer spesifikk karakter og handler om den *fådelte skolens forskjellighet* i betydningen av likhet innom og ulikhet mellom sosiale miljøer i skolesystemet. Det handler også om hvilke konsekvenser denne forskjelligheten har for den praktiske pedagogikken, og dermed også for skolens pedagogiske og dannende virkning. Avhandlingen er opptatt av forskjellighet som en effekt av kontekstuelle faktorer, men setter også fokus på hvordan disse virker inn på danningen av mennesket – altså et pedagogisk aspekt. Her er hensikten å belyse den pedagogiske virksomheten i små rurale skoler, og hvilke strukturer og relasjoner som påvirker lærerne til å mene det de mener og til gjøre det de gjør. Dette vil kunne være med på å forklare hva som karakteriserer den pedagogiske virksomheten som bedrives i slike skoler, og hvilke konsekvenser det kan få for elevene og deres læring, utvikling og dannelse.

Det finnes ulike teorier som prøver å besvare det allmennpedagogiske spørsmålet om hvordan virkeligheten framstår slik den gjør for den enkelte, og hvordan mennesket blir slik det blir. Disse avspeiler ofte motsetningsfylte bestemmelser av forhold som angår nettopp dette spørsmålet. Grunnen er at de bygger på ulike ontologiske bestemmelser av mennesket, og gir ulike ontologiske antakelser om virkeligheten. Disse antakelsene og måtene å vite på er ”tatt-for gitt”, og bestemmer hvordan man engasjerer seg for å forstå verden. Også innenfor forskningsmiljøene finnes ulike oppfatninger av hva som er gyldige problemstillinger. Ulike paradigmer egner seg til ulike nivå i forskningen, og dette krever at den som går inn i et forskningsprosjekt må redegjøre for og begrunne sitt forskningsmessige ståsted. Et betimelig spørsmål vil da være: Hvordan kan jeg best oppnå vitenskapelig kunnskap ut fra min

problemstilling? Svaret på dette spørsmålet handler ikke først og fremst om hvilken spesifikk metode jeg velger meg, men om hvilke vitenskapsfilosofiske og vitenskapsteoretiske antakelser, eller hvilket paradigme jeg bygger min forskning på.

Den videre framstillingen tar for seg *læring*: hvordan mennesket lærer, og hvordan kunnskap, kompetanse og ferdigheter utvikles – både manuelle og intellektuelle. Begrepet læring er sentralt i forståelsen av hvordan mennesket blir formet, og dette beskrives og studeres innenfor mange vitenskapelige områder. Når jeg trekker læring fram som viktig i denne avhandlingen, er det fordi jeg knytter begrepet særlig opp mot oppdragelse, undervisning og kunnskapsformidling – altså læring i lys av pedagogiske spørsmål. Læring er et naturlig og nødvendig aspekt ved menneskelig virksomhet. Alt sosialt samvær mellom mennesker bygger på at de alltid har lært og delt kunnskaper med hverandre. Den hverdagslige samtalen er den viktigste komponenten i bygging av kunnskap. Den åpner for innsikt og kunnskap som mennesket tar til seg og formes av. Denne kunnskapsoverføringen er en ”tatt-for-gitt” prosess uten at vi tenker over hensikten med aktiviteten. I skole og utdanning derimot blir kunnskapsoverføring hovedhensikten med virksomheten. Utgangspunktet for aktivitetene vil alltid ligge i visse antakelser og idèer om hvordan læring skjer, og om hva slags kunnskap som skal overføres. Den pedagogiske virksomheten bygger på visse antakelser om hvordan kunnskaper skal kunne formidles og kommuniseres for at noen skal kunne ta til seg nye innsikter og ferdigheter. Dette forholdet gjelder selv om den som underviser har en bevisst eller ubevisst forestilling om hva som gjelder. Spesifikke antakelser om hvordan læring skjer kan etter hvert bli så sterkt innebygd i hele skolens virksomhet, at det kan være vanskelig å se at det kan finnes alternative måter å forstå læring på. Skolesystemets tradisjoner for hvordan utdanning, undervisning og læring skal forstås er med på å definere sin egen virkelighet (Säljö 2001:48). Visse forestillinger og teorier som lanseres av vitenskapen og forskere innarbeides i vår hverdagstenking, og blir etter hvert så overbevisende at de blir usynlige.

I skolens historie har det til ulike tider vært dominerende antakelser om læring og om hvordan læring foregår, noe som har gjort det vanskelig å se at det kan finnes andre måter å forstå dette på. Den mest dominante forestillingen handler om at kunnskap og ferdigheter overføres fra en som kan (læreren) til den som ikke kan (barnet eller eleven). Mitt utgangspunkt er at læring er et aspekt av all menneskelig aktivitet. Dewey (1966) sier: ”*The very process of living together educates*”. I dette tolker jeg at læring ikke kan reduseres til bare å være

spørsmål om teknikk eller metode. Skolen har skapt et bilde av at kunnskapsbygging og undervisning går foran læring. Selv om skolen har fått en viktig rolle i hvordan kunnskap reproduseres i et samfunn, er det ikke kun i skolen og i undervisningen at læring skjer. Ifølge Dewey er det like viktig å erkjenne at hverdagslige praksiser i alle de kommunikative og fysiske aktiviteter og praksiser som samfunnet utgjør også inneholder en pedagogikk.

## **Teoriens betydning for antakelser om virkeligheten**

Teori og praksis om læring og utdanning er fundamentert i en modernistisk tradisjon. Utdanning er redskapet som skal realisere og styrke idealene som ligger i opplysningstidens prosjekt – idealer om kritisk tenkning, humanistisk individuell frihet og positiv utvikling. Lyotard (1992:97) hevder at modernitetsprosjektet er dypt forbundet med utdanning i troen på at utvikling på alle områder vil frigjøre:

*” ...the whole of humanity from ignorance, poverty, backwardness, despotism ...thanks to education in particular, it will also produce enlightened citizens, masters of their own destiny”.*

Moderniteten som samfunnsmessig epoke utviklet en grunnleggende kunnskapsteori om at verden er oppbygd i henhold til regelmessige og lovmessige mønstre med bestemte årsaks- og virkningsforhold. Det fantes en grunnleggende orden som var overordnet hverdagens tilsynelatende kaos og uorden, og det var vitenskapens oppgave gjennom opplysningsprosjektet å systematisere, klassifisere og kategorisere alt som syntes irrasjonelt og motsigelsesfullt. Ifølge Zygmunt Baumann (1991:4) er trangen til orden, som en motsetning til uorden eller kaos, det som gjør moderniteten til det den er. Moderniteten beskrives som en forskyvning i retning av allmenne universelle prinsipper og abstrakte generaliseringer. Ett mål var å løsrive alle spørsmål fra det lokale og tidsbundne, og formulere dem som uavhengige av konkrete omstendigheter og sammenhenger. Gjennom ulike kunnskapsprosjekter skulle vitenskapen frembringe den sanne kunnskapen om verden, dens beskaffenhet og fenomenenes betydning. Ved hjelp av nye redskaper kunne menneskene lære å kjenne og beherske verden. Slik sett fikk det moderne mennesket et nytt forhold til naturen som *”the masters and possessors of nature”* (Shotter 1990). Menneskets sanseapparat åpner opp for å observere verden rundt oss, og i tillegg bruker vi språk, begreper, kategorier, symboler og teorier for å oppdage og beskrive de mønstrene og lovmessighetene verden består av. Menneskets bevissthet fungerer som naturens speil, og det er forskerens oppgave å pusse speilet slik at det blir klart (Gergen 1992:27).

Innenfor dette verdensbildet og kunnskapssynet ligger hovedsaklig psykologien og samfunnsvitenskapene, og det er innenfor disse forståelsesrammene vi finner spørsmål om bl.a. læring, utvikling, oppdragelse, danning, utdanning, og undervisning. Verden der ute kunne oppdages og beskrives, likeså mennesket/barnet som ble synliggjort og omgjort til et observerbart og analyserbart objekt (Rose 1995:187). I kjølvannet av opplysningstidens prosjekt oppstod nye økonomiske strukturer som førte til store samfunnsforandringer. Ulike institusjoner dukket opp for å imøtekomme samfunnsmessige utfordringer i forhold til omsorg, helse, og utdanning. Dermed oppstod det en ny offentlighet som hadde behov for et profesjonelt kunnskapsfundament, en terminologi og en felles forståelsesmåte for å kunne imøtekomme behovene i de respektive virksomhetene (Siegel & White 1982:248). Kunnskapen som etterspurtes måtte være generell og uavhengig av tid, rom og sted. Innenfor det rådende kunnskapssynet ble målet å skape bilder av denne prosessen uavhengig av menneskets tenking og ulike oppdragsformer. Troen på lovmessighet og universelle prinsipper om læring og utvikling kom tydeligst til uttrykk i psykologien gjennom *utviklingstenkingen*. Denne tenkingen har dominert forskningen og kunnskapen om mennesket og dets utvikling, og har sett på mennesket som en naturskapning uavhengig av økonomiske, sosiale og kulturelle verdier og historie (Hultqvist & Petersson 1995: 13). Teoriene som ble utviklet bygde på vitenskapelige metoder som skulle gjøre det mulig å finne fram til menneskenaturens lovmessighet gjennom eksakte og objektive data for å kartlegge mennesket. Hensikten var å skape teorier som overskridet de kulturelle forestillinger om det.

Selv om opplysningstidens vitenskapelige tenkemåte har hatt en enorm positiv innvirkning på det å skape vilkår for å leve bedre liv, har den også skapt store utfordringer for utviklingen av verden videre. Miljøødeleggelser, kriger, etniske og religiøse konflikter får stadig flere til å spørre seg om denne utviklingen er den mest tjenlige. Dermed stilles det også kritiske spørsmål til dette virkelighets- og kunnskapssynet som har dominert den vestlige verden, og som har hatt stor innvirkning på hele verden. Dette synet blir nå utfordret av andre kritiske vitenskapelige tradisjoner som sår tvil om hvilke muligheter kunnskap om verdens lovmessigheter har til å bære oss fram i en kontinuerlig prosess mot en bedre verden.

## **Utdanningens rasjonalitet**

Skolens begrunnelse innenfor modernismens tenking er basert på den humanistiske idè om subjektet som selvmotiverende og selvregulerende, og som er i stand til å handle og velge på

selvstendig grunnlag. Pedagogikkens oppgave har vært å hjelpe til med å realisere den enkeltes potensial slik at subjektet oppnår full autonomitet og gjøres i stand til å handle fullt ut i tråd med egne innebygde forutsetninger. Utdannelse spiller en nøkkelrolle i dannelsen av subjektivitet og identitet. Og det er formidlingen av vitenskapelig rasjonell - og dermed sann - kunnskap som er utdanningens essens. Den modernistiske diskursen om det frie subjektet produserer en tenkning og handling om at subjektet alltid utgår fra en streben og lengting etter frihet. *Frihet* har blitt en styringsstrategi for hele den vestlige moderne samfunnsutvikling. Ikke minst har dette synet påvirket de pedagogiske institusjonene der overordnede mål nedfelt i læreplanene beskriver humanismens selvregulerende individ som tar et eget ansvar i forhold til det som er et sant, helt og essensielt selv. Men det er først via humanismens dannelses at individet blir ”menneske”. Frigjøring, autonomitet og frihet oppnås ved at det rasjonelt tenkende subjektet gjennom dannelsen gjør seg uavhengig av omverdenen. Subjektet virkeliggjør sin natur ved hjelp av fornuft og rasjonalitet gjennom en konstruert etikk og kultur som på en foreskrivende måte er lik for alle, men som oppvurderer noen kvaliteter og nedvurderer andre (Lenz Taguchi 2000: 38).

En modernistisk virkelighetsorientering refererer til at pedagogikken i utdanningssystemet retter seg mot fornuft og rasjonalitet, og hva som er frigjørende kunnskap og dannelses. Eleven lærer seg til hva som er viktig for å kunne ta ansvar for egen læring og utvikling. I en slik *formålsrasjonell* tenkning er pedagogens oppgave å tilrettelegge en pedagogisk praksis i tråd med vitenskapelige teorier for å kunne ta rasjonelle og fornuftige beslutninger om hva som er til det beste for elevene i henhold til overordnede mål for utdanningen. I en foucaultsk forstand skal utdanning hjelpe den som lærer å ta ”makten” over sin egen praksis. Den som har tilgang på vitenskapelig kunnskap eier makt, og denne kunnskapen er med på å befri både eleven og pedagogen ved at den legger grunnlaget for rasjonelle beslutninger (ibid:42). Å oppnå autonomitet krever en eliminering av forskjelligheten. Det er en frigjøring fra avhengighet av noe utenfor en selv eller noe som er annerledes eller forskjellig fra fornuften. Slik forskjellighet kan være mange ting: andre mennesker, overtro, mening, tro, religion, kultur og språk. Det som betegner forskjellighet er en autoritet som er påtvunget selvet, og som ikke er i samsvar med fornuft. For å bli utdannet og dannet kreves det at man underlegger seg pedagogene og pedagogiske normer. Denne sosialiseringen innebærer at individet forberedes for samfunnslivet ved å bli både tvungen og autonom – frigjort innom det sosiale rammeverket. Å leve etter diktatet om fornuften innebærer å akseptere en velregulert frihet.

Utdanning blir da ikke en virkelig tvang, men en rettfærdig tvang som er bra for en – en makt som er positiv og som ikke ekskluderer. Lærerne, fordi de er sosialt konstruerte som ”de som vet”, eier en autoritet som uansett hvordan den utføres, er til elevens beste. Utdanning blir da en eliminering av forskjellighet. En slik beskrivelse viser utdanning som en diskursiv praksis som på den ene siden både sperrer inne og frigjør, som er undertrykkende men samtidig aktiv, og som nådde sin virkeliggjørelse i masseutdanning og standardisering av skolens form og innhold (Usher & Edwards 1994:138f).

### **Ulike teoretiske tradisjoner om menneskets læring og utvikling**

To tradisjoner har dominert den vitenskapelige forståelsen av læring, nemlig behaviorismen og konstruktivismen. *Behavioristiske teorier* har sine røtter tilbake til antikken, og har hatt stor innflytelse på hvordan læring skulle forstås langt inn i vår egen tid. Dette perspektivet oppfatter den ytre atferden som kan observeres som reelt, konkret og virkelig, og tilhører en empiristisk idètradisjon. Læring defineres her i termer av ytre, observerbar atferd, og bygger på de fysiske erfaringene som individet gjør. Mentale prosesser som tenking og refleksivitet kan ikke observeres, og antas da som om de ikke eksisterer, eller som noe vitenskapen ikke kan si noe om, fordi de ikke er tilgjengelige for objektive studier og metoder. Behavioristen ser på sammensatte atferdsmønstre som en kjede av kompliserte betingingsprosesser der menneskets reaksjoner er resultat av stadig mer avanserte former for betinging. Læring og utvikling blir oppfattet som en betingings- og forsterkningsprosess som forklarer hvordan forandring i atferd skjer som et resultat av erfaringer. Innenfor behaviorismen blir kunnskap sett på som noe som finnes utenfor individet. Den er avgrenset i enheter, og bygges opp hos individet bit for bit fra det enkle til det kompliserte. Individet tilpasser kunnskapen til sitt tidligere atferdsrepertoar, og der kunnskap oppfattes som kvantitativ (Säljo 2001:52f). Denne teoretiske retningen kan knyttes an til navn som Pavlov, Skinner, Thorndike og Watson, og har hatt betydning for å forstå hvordan levende vesener blir påpirket av egne erfaringer. Svakheterne ligger i at teoriene ikke kan forklare komplekse menneskelige atferdsmønstre som språk og evnen til å kommunisere bare ved å henvise til forsterknings- eller betingingsprosesser. Språk- og kommunikasjonskompetanse kan ikke utvikles bare gjennom de erfaringene som gjøres, eller gjennom imitasjon. Dette perspektivet dominerte vitenskapen om læring fram til slutten av 1950-tallet, og gav forklaring på læringens natur. Det skapte også et bilde av hva som skulle oppfattes som viktig og sentralt. Denne tradisjonen lever i beste velgående i dag gjennom metoder for læring som involverer assosiering,

språkinnlæring, og bruk av læremidler som bygger på systematisk og umiddelbar forsterkning av elevenes responser.

*Kognitivismen* er den andre dominante retningen innenfor det vitenskapelige studiet av læring, der kognitive teorier beskriver og forklarer menneskets kognitive utrustning og mentale prosesser. Kognitivismen gjør et skarpt skille mellom kropp og intellekt. Det antas at det finnes en grunnleggende mekanisme som utgjør tenkingens sentrum, og at tenkingen og dens prosesser kan studeres separat. Retningen ser på mennesket som et informasjonsbehandler vesen som ”innhenter, behandler, lagrer og søker” informasjon. Begrepsbruken er tydelig inspirert av datateknologien (Säljö 2001:56f). Forskning inspirert innenfor denne retningen har studert områder som problemløsning, beslutningstaking, begrepsdanning og hukommelse, og hvordan informasjonsbehandlingen foregår. Den er mer opptatt av å studere kognitive mekanismer som ligger bak tenking og handling enn kulturelle og sosiale forskjeller mellom menneskers forestillinger. I dette rasjonalistiske perspektivet er intellektet i seg selv studieobjektet (ibid). Læring forstås som noe som angår det indre i mennesket. Den er prosessorientert og relaterer seg til *forståelse*.

Innenfor denne tradisjonen hører sveitseren Jean Piaget som har hatt stor innflytelse på den måten læring og tenking har blitt forstått innenfor vestlig undervisning og læreplanarbeid. ”*Barn som aktive*”, ”*oppdage på egen hånd*”, ”*sturt av egen nysgjerrighet*”, ”*læring som en prosess*” er begreper som finnes i de senere læreplanene, og som er influert av Piagets idèer om kognitiv utvikling. Han var opptatt av å studere og finne ut av hvorfor barn tenkte som de gjorde ved å prøve å finne ut av hvordan de resonnerer, og hvilke forestillinger som lå bak tankene deres. En grunnantakelse i hans konstruktivistiske teori er at kunnskap ikke er noen indre kopi av en ytre verden, men blir konstruert av individet gjennom manipulering av objekter og ved å oppdage relasjonene mellom disse. Mennesket har en medfødt og gitt forutsetning for tenking og rasjonalitet. Dette intellektet modnes og utvikles mot stadig høyere grader av abstraksjon, og det er omgivelsene og verden utenfor som skal oppdages og forstås. Egen aktivitet, observasjoner og konklusjoner fører til nye oppdagelser og former for forståelse. Det er barnet som er aktivt, mens omgivelsene er passive, og fungerer som objekter for barnets aktivitet. I denne prosessen er det tenkingen som er grunnleggende. De kognitive strukturene utvikles uavhengig av språket, som oppfattes som en funksjon som utvikles rundt



toårsalderen. Språket som funksjon gir oss muligheter til å ta imot informasjon (assimilering), men bare i den grad informasjonen stemmer med våre kognitive strukturer (Säljö 2001:68).

Piaget og hans teorier om det selvstyrte barnet har påvirket filosofien og grunnsynet til mange innenfor utdanningssystemet, både lærere og læreplanforfattere. Et induktivt syn på læring innebærer at barn først skal gjøre erfaringer, for siden å lære å utvikle seg. Piaget var ikke opptatt av sosiale og kulturelle forskjeller og forutsetninger og hvilken betydning disse kunne ha for resultatet av læring. Hans generelle uttalelser om menneskets utvikling viste at han var universalist, og oppfattet læring som enhetlig uavhengig av kontekst. Konstruktivismen kan slik sett betegnes som individualistisk.

Kritikken mot kognitive teorier har kommet fra en av kognitivismens største navn - Jerome Bruner. På sine eldre dager tok han avstand fra denne måten å forklare læring og utvikling på, og hvordan denne tradisjonen reduserte mening, forståelse og betydning til et spørsmål om hvordan mennesket behandler informasjon. Etter hans syn førte begrepsbruken og informasjonsbehandlingsmetaforen til et begrenset syn på tenking og mentale prosesser som algoritmiske og mekaniske. Kritikken har gått på at den har en for ensidig individsentrering, og fokuserer for ensidig på den mentale siden ved læringen. Og nettopp med en nedtoning av sosiokulturelle erfaringer, er denne retningen med på å skape en forestilling om en verden der alle kan lære å utvikle seg i tråd med egne forutsetninger (ibid:64). Likeledes har denne rasjonalistiske tenkingen vært med på å skape en felles forståelse av at en skole som tar utgangspunkt i elevens indre forutsetninger, kan skape en rettferdig og likeverdig skole der alle får utnyttet sine forutsetninger.

*Konstruktivismen* – et element innenfor kognitivismen fokuserer på hvordan mennesket konstruerer aktivt sin egen forståelse om seg selv, og verden rundt. Forståelse er ikke automatisk, men et resultat av aktiv søking og informasjonsbehandling. I dag har det utviklet seg forskningsmiljø på feltet som ser mer tverrfaglig på studiet av samspillet mellom mennesket og artefakter i læringsprosessen. Slike miljø er sterkt påvirket av sosiokulturelle perspektiver på tenking og læring. *Sosialkonstruktivismen* knyttes ofte til Lev Vygotsky som delte mange av Piagets teser om hvordan individet lærer. Han vektla imidlertid betydningen av den sosiokulturelle konteksten i læringsprosessen (Kroksmark 2006: 313).

## En sosiokulturell tilnærming til læring og meningsdanning

Den bærende idèen i et sosiokulturelt perspektiv er at læring og kognitiv utvikling er avhengig av individets deltakelse i aktiviteter og praksiser i de sammenhenger der utviklingen skjer. Disse aktivitetene og praksiser er hovedsakelig organisert av kulturen, og de mer erfarne medlemmer av kulturen spiller avgjørende roller i bestemmelsen og organiseringen av den lærendes deltakelse i disse aktivitetene og praksiser. Sosiokulturell teori om kunnskap er ingen entydig teori. Dysthe (2001a:34) viser til at det finnes ingen klart definert sosiokulturell læringsteori, men at denne består av ulike retninger og vektlegginger, og framstår som et alternativ til og som en videreutvikling av kognitive teorier. På samme måte kan man også si at et sosiokulturelt perspektiv også har felles likheter med en postmoderne tankegang i måten språk og diskurser vektlegges som konstituerende for hvordan vi snakker om og forstår virkeligheten og ulike praksiser. Et sosiokulturelt perspektiv på læring, som også benevnes som kulturhistorisk, sosiohistorisk, sosiointeraktivt og situert, har sin historiske bakgrunn i ulike retninger og innsikter fra amerikansk pragmatisme ved Dewey og Mead, til den kulturhistoriske tradisjonen med Vygotskij, Luria og Leontjev. De har sitt utspring i psykologien, men er blitt supplert av antropologer, sosiologer og pedagoger som var opptatt av å studere kulturelle og kontekstuelle vilkår for læring. Uri Bronfenbrenner lanserte i *The Ecology of Mind* (1979) grunnlaget for en kontekstuell orientert utviklingspsykologi. Det er likevel Lev Vygotskij som i *Mind in Society* (1978), viste hvordan amerikanske idèer om kontekst og psykens heterogenitet, og russiske tanker om hvordan psykologiske funksjoner både hadde et sosialt opphav, og var historiske av natur. Her lanserte han også hvilken betydning *kulturell mediering* har for de psykologiske prosessene. Interdisiplinaritet er et kjennetegn ved sosiokulturell forskning, og bygger på antakelsen om at det er umulig å overse kulturelle kontekster dersom man ønsker å forstå læring, utvikling og handling, og det er individet i sitt sosiokulturelle miljø som er analyseenheten i denne type forskning (Dysthe 2001a:34).

Sosiokulturell teori er opptatt av *interaksjon og samhandling*. Dewey og Meads pragmatiske syn på kunnskap er at den konstrueres gjennom praktisk aktivitet i samhandling i et kulturelt fellesskap. Bakhtin som var litteraturteoretiker og språk- og kulturfilosof, var opptatt av den dialogiske funksjonen i forståelsen av eksistens, mennesket og språket, og hvordan ”monologiske” tendenser i samfunnet skapte ensretting og autoritære uttrykk som stengte for dialog og refleksjon. Et grunnleggende aspekt ved det sosiokulturelle kunnskapssynet er at all

kunnskap er avhengig av den kulturen den er oppstått fra og er en del av. Den er alltid situert, som betyr at den aldri eksisterer i et vakuum, men er uunngåelig innvevd i en historisk og kulturell kontekst. Det samme gjelder språket som kunnskapen formidles gjennom (Dysthe 2001a:36). Cole (1996) mener at det er alltid nødvendig å studere den historiske sammenhengen for å forstå den kulturelle konteksten som mennesket handler ut fra. Jeg vil nå se nærmere på sentrale aspekter ved det sosiokulturelle perspektivet på læring.

## Læring som sosial praksis

I motsetning til en kognitiv konstruktivistisk forståelse av læring understreker en sosiokulturell tilnærming den rolle som sosiale og kulturelle opplevelser og erfaringer spiller i tilegnelsen, organiseringen og bruken av kunnskap. Dette perspektivet plasserer læring i en kontekst som omhandler våre opplevde erfaringer som deltakelse i verden. Læring blir sett på som en del av menneskets natur, og like viktig som det å sove og spise. Læring er med på å opprettholde livet, og er derfor uunngåelig. Læring er et grunnleggende fenomen som reflekterer menneskets sosiale natur ved at det er i stand til å inneha kunnskap (Wenger 2005: 3). En sosiokulturell teori om menneskets utvikling forstår menneskelige samfunn og deres individer som gjensidig konstituerende. Derfor kan vi også si at en sosiokulturell teori har et konstruktivistisk syn på læring. I dette ligger forståelsen av at intellektuell utvikling er resultatet av individets aktive bestrebelser på å forstå verden omkring seg, og hvordan disse bestrebelsene koordineres med de mulighetene for læring som tilrettelegges i den sosiale og kulturelle sammenhengen. *Kultur* spiller en rolle i utviklingen av individets tenking og forståelse, og individets tanker og handlinger er med på å opprettholde eller endre det kulturelle miljøet. Säljö (2001:30) forklarer kultur som:

*”...den samlingen av idèer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser vi erverver gjennom interaksjon med omverdenen. I kulturen inngår også alle de fysiske redskapene – artefaktene - som vår hverdag er fylt av - ulike verktøy, instrumenter for måling, veiing og lignende, ulike former for informasjons- og kommunikasjonsteknologi, framkomstmidler og annet. Kulturen er altså både materiell og immateriell, og egentlig er det et intimt samspill mellom disse dimensjonene.”*

I denne sammenhengen spiller også historien en viktig rolle. Kunnskap og ferdigheter som utvikles over tid må, for å overleve, føres videre til nye generasjoner ved å bygge opp miljøer og kommunikative situasjoner som sikrer at informasjon, kunnskap og ferdigheter bevares. Viktig kunnskap for oppholdelsesdriften av et samfunn har vært avhengig av å iverksette

interaktive situasjoner (for eksempel undervisning) for å formidle videre den innsikten den eldre generasjonen besitter til de som er yngre. Slik overføring har bidratt til at livet har blitt mer forutsigbart og oversiktlig. Slik reproduksjon av kunnskaper er noe som foregår til alle tider og i alle kulturer, under ulike sosiale og historiske vilkår (Saljö 2001:40). Denne kunnskapen som er blitt bygd opp over lang historisk tid formidles videre gjennom interaksjon med andre. I lek, arbeid og problemløsning i fellesskap vil måten individene tenker, snakker og handler på, og de idèer som oppstår, ordene som brukes, og de redskapene som tas i bruk bli kroppsliggjort i et akkumulert sett av kulturelle verdier og overbevisninger som har blitt konstruert og foredlet gjennom tidligere generasjoner. Gjennom aktivitet overføres vaner og holdninger fra de mer erfarne og "lærde" – venner, familie, lærere eller kolleger. Ved å delta i felles aktiviteter innføres individet i måter å tenke på. De overtar verdier, ferdigheter og kunnskaper som gjelder i kulturen, og gjør dem til sine egne (Wells og Claxton 2002).

Sosiokulturell konstruktivisme skiller seg fra kognitiv konstruktivisme i måten utvikling oppfattes på. Forskjellen ligger først og fremst i synet på menneskets relasjon til omgivelsene og fellesskapet, i betydningen av språkets og kommunikasjonens rolle, og i antakelsen om den rolle som artefakter spiller i menneskets utvikling, læring og handling. I samspillet mellom kollektive ressurser for tenking og handling og individets læring, blir omverdenen tolket for oss i felles og kollektive menneskelige virksomheter. Mennesker er født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Allerede fra begynnelsen av gjør vi våre erfaringer sammen med andre. Disse medaktørene hjelper oss – ofte helt utilsiktet - å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås (Säljö 2001:67).

### Læring som situert praksis

I et sosiokulturelt læringsperspektiv handler mennesket innenfor rammen av praktiske og kulturelle sammenhenger og i samspill med hverandre. Menneskelig tenking forstås som deler av, integrert i, og bidrag til sosiokulturelle praksiser, og bidrar til å reprodusere en bestemt sosial praksis. Læring forstås som en sosialisering til handlinger, forestillinger og kunnskaper som er kulturelle, og som eksisterer gjennom kommunikasjon. Dette betyr at læring og kunnskap er forskjellige i ulike samfunn og i ulike miljøer. I dette perspektivet oppfattes læring som et integrert og uatskillelig aspekt ved sosial praksis, og at all *læring er situert*. Ved å snakke om læring som situert praksis, tar det sosiokulturelle perspektivet utgangspunkt i at

det er en nær sammenheng mellom kunnskap og den praksisen og situasjonen som den forholder seg til. Begrepet *situert* viser til en plassering av noe, et avgrenset sted som defineres i tid og rom, og når vi sier at praksis er situert, mener vi at praksis foregår innenfor en sammenheng av relasjoner. Denne sammenhengen kan være en situasjon, en virksomhet, en relasjon, en tid, en kultur, eller et samfunn (Havnes 1999:139). Den fysiske og sosiale konteksten der læring skjer er en integrert del av aktiviteten, og aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer (Dysthe 2001a: 43). Med dette som utgangspunkt kan vi ikke skille mellom kunnskap på den ene siden, og anvendelsen av den på den andre. Kunnskap framstår da som situasjons- og praksisavhengig. Vi lærer på grunnlag av praksis, og selve det vi lærer er praksis (Havnes 1999:139). Å se på mennesket som en sosial skapning og læring som sosial praksis, gir større rom til den sosiale meningsdanningen. Det er ikke omgivelsene som danner individets personlighet. Ved å gå i ulike situasjoner og gjennom forskjellige sammenhenger og miljøer på ulike vis, blir personligheten til gjennom nye væremåter i nye situasjoner, i relasjon til de mulighetene, begrensningene, normene og verdiene som gjelder i de respektive miljøer og aktiviteter. Mennesket som sosial skapning kan aldri sees, høres eller forstås utenfor en sosial sammenheng. Et slikt utgangspunkt gir muligheter for å kunne se og forstå handlinger og individets ressurser som kontekstuelle eller situerte.

Dette gir også implikasjoner om at kunnskap er kontekstuell. Det som blir lært er en kombinasjon av hvordan mennesket lærer og situasjonen der det lærer. Jeg har tidligere gjort rede for begrepet kontekst som viser til at en forståelse av at alle deler mennesket inngår i, er integrerte, vevde sammen, og at læring foregår innenfor denne veven. Derfor kan vi si at menneskelig handling er situasjonsbestemt. Vi handler alltid innenfor situasjonens rammer, og ved hjelp av tidligere erfaringer vet vi hvordan vi skal handle. Derfor er handlinger avhengige av hvilke forutsetninger som oppfattes som relevante i en gitt situasjon. Men det er ikke slik at konteksten påvirker individet. I et sosiokulturelt perspektiv blir vi ikke påvirket av konteksten, fordi all vår praksis og forståelse er deler av kontekster. Det finnes ikke først en kontekst og så en handling. Konteksten skapes av våre handlinger der deler og helheter definerer hverandre. Konteksten kan sees på som det som vever en sosial praksis eller virksomhet sammen og gjør den til en identifiserbar helhet (Cole 1996:131f).

## Læring som mediering

Begrepet *mediering* (formidle gjennom medium) innebærer at vi ikke står i direkte og umiddelbar forbindelse med omverdenen (Säljö 2001:83). Kunnskapsoverføring skjer ved at verdenen fortolkes for individet gjennom ulike fysiske og intellektuelle redskaper i ulike former for samspill med personer i omgivelsene. Måten vi observerer, beskriver og handler på og måten vi lærer på, er avhengig av de tolkingene og tankemønstre som omgivelsene rår over og bruker. I dette relasjonelle forholdet mellom individ og miljø er den lærende i en helt grunnleggende og eksistensiell forstand avhengig av andre som er mer kompetente, og der tenking utøves av mennesker som handler i sosiale praksiser ved hjelp av artefakter. Det vil si gjenstander, verktøy eller ressurser som mennesket framstiller innenfor kulturen, og som vi utvikler for å bearbeide og utvide omverdenen. Wertsch (1998:485) beskriver individer som *"agents-acting-with-mediational-means"*. Artefakter kan ikke bare sees på som døde objekter, men som noe vi samspiller med når vi handler, og som har innebygd i seg menneskelig kunnskap, innsikter, konvensjoner og begreper (Leontiev 1981). Bateson (1973) gir et godt eksempel på hvordan praktiske redskaper integreres med menneskelige funksjoner: En synshemmet person bruker en stokk ikke bare for å forflytte seg. Det som tilsynelatende er et dødt objekt, brukes for å orientere seg og interagere med omverdenen. Gjennom stokken kan personen "lese" omgivelsene som han ikke kan se ved hjelp av følelse og lyd. Signalene som stokken gir han, hjelper han til å avgjøre hvordan underlaget er og hvor han befinner seg. Den døde stokken i kombinasjon med et tenkende individ blir et følsomt redskap til å kunne kommunisere med omverdenen. Slik kan en artefakt bli del av svært komplekse sosiale og intellektuelle praksiser, og der tenking kommer i kontakt med omverdenen via et redskap (Säljö 2001:83). Disse praksisene reflekterer både mentale og fysiske redskaper som individet har adgang til, og formidler i hvilken grad vedkommende behersker og forstår situasjonen hun/han er i. Forståelsen av aktivitet og handling utført av en gruppe mennesker i fellesskap avhenger ikke bare av å få tak i meningen i de individuelle kunnskapene og ferdighetene disse besitter, og ikke bare av deres evne til å samhandle. For å forstå fullt ut må man også se på hvilke redskaper de bruker, og hvordan de brukes i miljøet. Disse artefaktene som brukes og skaper måten individet tenker på, er ikke bare fysiske eller teknologiske objekter. Like viktig er meningsdannende redskaper som medierer kommunikativ og refleksiv handling, for eksempel tegninger, bilder, grafer, teorier, litteratur, bøker, dataprogrammer, og matematiske regler. All felles aktivitet krever ulike redskaper – enten fysiske eller mentale – for å kunne koordinere deltakernes handlinger, og for å konstruere og formidle videre forståelsen av

prinsippene som er involvert i handlingene (Wells og Claxton 2002:4). Og det er språket i alle sine former som er hovedredskapet, fordi det er gjennom diskursen at mening skapes og erfaringer struktureres og organiseres som kunnskap.

I læringsprosessen handler ikke individet helt alene, men er som en slags lærling i sosiale samspill med erfarne utøvere. Lave og Wenger (2005: 31) benevner dette sentrale kjennetegnet ved læring som *legitim perifer deltakelse*. De lærende deltar uunngåelig i praksisfellesskaper og beveger seg mot full deltakelse i de sosiokulturelle praksisene i fellesskapet. Legitim perifer deltakelse handler om den prosessen der individet blir en del av et praksisfellesskap, og angår relasjoner mellom den som lærer og den som utøver, om aktiviteter, identiteter, artefakter, og kunnskaps- og praksisfellesskaper. I en slik tenking innebærer mediering at tenking og forestillinger er vokst fram av og er farget av vår kultur og dens fysiske og intellektuelle redskaper. Dette synet står i motsetning til en ren kognitivistisk tenking som oppfatter intellektet som rasjonelt, og som ligger under våre handlinger i de konkrete hverdagsaktivitetene (Säljö 2001:83).

### Språket og kommunikasjon som meningsskapende

I tråd med den modernistiske tenkemåten finnes mening og fenomenenes betydning *i* fenomenene i seg selv. Vitenskap og kunnskap skal kunne avdekke denne meningen slik at den kan formidles til omverdenen. Et sosiokulturelt syn vil heller si at vi legger betydningen *til* gjennom de meningene vi legger i ord eller kategorier som vi tar i bruk. Ord har ingen betydning i seg selv, det er vi som *gir* dem betydning. Dette betyr at ord gis forskjellig innhold til ulike tider, innen forskjellige kulturer, samfunn, klasser og praksiser. Denne nye måten å forstå språkets funksjon på kalles gjerne *den lingvistiske vendingen*, og innebærer at språket sees på som et vitens- og kunnskapsredskap der språk, begreper, kategorier og klassifiseringer blir redskaper for å observere, beskrive og konstruere fenomenene i verden. Dette synet understreker at mennesket ikke kan skape mening om verdenen uten at det språklig kan sette ord på og tenke på det vi ser, hører og føler. Mening dannes kun ved hjelp av de tegn eller ordene som språket rommer for oss, eller som vi oppfinner og konstruerer, og som føyes til språket vi har fra før. Uten å ha et tankeredskap eller språk lar det seg ikke gjøre å tenke eller snakke om noe. Ord og språklige utsagn medierer verden for oss, og gjør at den framstår som meningsfull. Derfor må det kulturspesifikke språket komme først. Dette synet innebærer at virkeligheten og kunnskap må tenkes om på en ny måte. Kunnskap og viten kan

ikke forstås innenfor dette synet som et virkelighetstro bilde på verden. Viten og kunnskap kan ikke beskrives som noe faktisk en gang for alle. Å vite noe betyr heller å gi og skape betydninger. I et slikt perspektiv blir ikke ontologien (læren om det som er) skilt fra epistemologien (læren om det vi vet), men utgjør en enhet. Virkeligheten blir skapt i og gjennom kunnskapsredskapene – språket, kommunikasjon og diskurs.

## Sosial mediering av individuell læring

Forholdet mellom individuell og kollektiv eller sosial læring er et område som opptar ulike læringsteorier. Kognitive syn legger vekt på individet som subjekt for læring, at læring er kunnskapstilegnelse, og at kognitive ferdigheter er overførbare. Det sosiokulturelle perspektivet ser på læring som en kollektiv deltakende prosess der kontekst og interaksjon spiller aktivt med individet i denne prosessen. Legitime spørsmål vil kunne være hvordan en kan beskrive kunnskapen et individ sitter inne med, eller hvordan kunnskapsutviklingen foregår. I dette synet utvikler ikke de høyere mentale funksjoner seg kun som et resultat av individuell læring eller som intellektuell modning. Denne utviklingen er avhengig av måten kulturelt skapte semiotiske representasjonssystemer (språk, kunstneriske representasjoner, prosedyrer) mestres interaktivt i aktiviteter sammen med andre deltakere i kulturen (Wells og Claxton 2002:4).

Ifølge Vygotsky utvikler mennesket seg og lærer hele tiden. Menneskelig bevissthet utvikles først i et fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte mennesket. Han har formulert følgende generelle lov for utvikling:

*“Every function in the child’s cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level: first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological).” (Vygotsky 1978:57).*

Vi har mulighet til å ta til oss kunnskaper fra andre i ulike samspillsituasjoner. Vi innhenter oss nye kunnskaper, mønstre og muligheter gjennom de intellektuelle og praktiske redskapene vi behersker. I henhold til dette læringssynet tilegner mennesket seg hele tiden aktivt nye redskaper med støtte i det som det kan fra før. Redskapene for de høyere psykiske prosessene er ikke utviklet av barnet selv, men er deler av den kulturen som omgir barnet. Barnets utvikling er derfor avhengig av at det lærer seg å bruke disse redskapene sammen med noen andre. Vygotskys begrep *“den nærmeste utviklingszone”* kan brukes for å forklare denne



typen sosialt mediert individuell læring. Han skiller mellom barnets faktiske utviklingsnivå som uttrykker hva barnet faktisk kan mestre på egenhånd, og dets potensielle utviklingsnivå som uttrykker hva barnet kan gjøre under voksen veiledning, eller i samarbeid med en mer kompetent jevnaldrende. Avstanden mellom disse to nivåene er så ”den nærmeste utviklingssone” (Vygotsky 1978:86). Med hjelp fra omgivelsene kan vi klare å utføre oppgaver eller løse problemer som vi ville hatt store vansker med på egen hånd.

Overføring av kunnskaper og ferdigheter skjer ved at vi utsettes for handlinger og resonnementer i sosiale praksiser. Vi lærer å gjennomskue dem, blir fortrolige med dem, og til slutt kan vi kanskje gjennomføre dem selv. Det interessante fra et psykologisk perspektiv er at den nærmeste utviklingssone på den ene siden viser den kompetansen individet allerede sitter inne med, og på den andre siden hva som er utviklingspotensialet i forståelsen og måten det handles på. Begrepet vektlegger forskjellen mellom den lærende på den ene siden, og den som lærer på den andre siden, og der de to aktørenes ulike kunnskaper og forutsetninger fungerer som en betingelse for at en bevegelse innenfor rammen for utviklingssonen kan oppstå. ”*Det er den mer kompetente som veileder den mindre kompetente*” (Säljö 2001:125). Man kan se på dette forholdet som at barnet eller den mindre kompetente blir guidet inn i en kulturs måte å oppfatte et fenomen på. Læring vil alltid skje innenfor rammene for de ulike praksisene og individets nærmeste utviklingssone. Derfor vil de sosiokulturelle betingelsene utgjøre det *miljøet* som utvikler individet. Samtidig er det omgivelsene som legger til rette de opplevelser og aktiviteter som styrer utviklingen i bestemte retninger. De sosiale praksisene spiller en avgjørende rolle som arena for kognitiv og sosial utvikling. Utvikling blir i dette perspektivet sosiokulturelt produsert, men der individet er en aktiv aktør i å skape sin egen utvikling innenfor de rammene som det sosiokulturelle miljøet tilbyr.

I motsetning til et kunnskapssyn som ser kunnskap som noe individene besitter som et indre lager man har ervervet seg utenfra, - altså en reproduksjon av noe som er skapt av andre, er et sosiokulturelt syn på kunnskap noe som man anvender i hverdagslig handling. Kunnskap er en ressurs som tas i bruk for å løse problemer, og for å takle kommunikative og praktiske situasjoner på en hensiktsmessig måte. Dette innebærer også å kunne ”lese” en situasjon for å finne en mulig løsning, for så å komme videre. Kunnskap er altså noe man bruker og som uttrykkes i handlinger. Bruk av kunnskap er en aktiv og kreativ prosess der mennesker skaper hendelser og problemer som eksempler på noe de allerede kjenner eller har erfaring med.

Kunnskap er en ressurs for å kunne se og handle i konkrete situasjoner. I en slik situasjon må vi finne ut av hvilke redskaper vi skal bruke og som er egnet for å løse problemet, og så må vi vite hvordan disse skal brukes. Denne oppfatningen gir uttrykk for at menneskelig handling gir rom for kreativitet og rom for forandring. Det ligger en kulturell dynamikk i dette kunnskapssynet som åpner for at hver gang kunnskap blir brukt, skjer det i en ny situasjon. I den nye situasjonen ligger alltid muligheten for nye og kreative elementer som endrer på kunnskapens form eller redskapens natur. På den ene siden er læring en sosiokulturell styrt prosess som skal bevare de kunnskapene og ferdighetene som allerede er skapt. På den andre siden ligger også forståelsen av at individet også har et betydelig rom for å skape sin egen utvikling. Det er en aktiv deltaker i den sosiale praksis, og bidrar gjennom handling til å gjenskape og skape nye sosiokulturelle mønstre (Säljö 2001:130).

### **Oppsummering av det sosiokulturelle lærings- og kunnskapsperspektivet**

I dette kapitlet har jeg presentert det sosiokulturelle og konstruktivistiske lærings- og kunnskapssynet som utgjør det kunnskapsteoretiske grunnlaget for avhandlingen. På den ene siden har jeg kortfattet presentert dominerende kunnskapstradisjoner om læring og utvikling som vår tids forståelse og grunnlag for å tenke pedagogikk og skole bunner i. Jeg har også prøvd å vise hvordan disse tradisjonene er utviklet innenfor den modernistiske tenkingen som ser individet som utgangspunktet for all læring og meningsdanning. I kontrast til denne posisjonen har jeg valgt å presentere læring fra et alternativt perspektiv - det sosiokulturelle – et syn som åpner nye rom for kunnskap om det som skjer i skoler, klasserom og andre læringsmiljøer, og hva dette gir av konsekvenser for en annen måte å betrakte læring på. En oppsummering av dette kunnskapssynet kan i korthet fattes slik:

Den verden eller virkelighet vi lever i, er skapt av oss. Det vi ser og beskriver avhenger av de tids- og kulturbundne redskaper som vi har utviklet for å hjelpe oss å se, tenke og handle. Denne måten å se virkeligheten på er skeptisk til at det finnes en underliggende lovmessighet og en universell orden. Fenomenene har ingen betydning uten at vi tillegger dem betydning. Slike betydninger er kulturspesifikke, og avhengig av hva vi legger i dem. Det betyr at det er vanskelig å skille mellom subjektet som skaper kunnskap, og objektet som det skapes kunnskap om. Fenomener kan bare forstås i relasjon til de kontekstene de opptrer i, og til de sosio-historiske diskursene som har skapt betingelsene som gjelder i konteksten de opptrer i. De kunnskapsredskaper, språk og begreper vi tar i bruk for å skape mening, er med på å

konstruere det vi oppfatter som virkelig. Språk, teorier og praksis har makt, og utgjør forutsetningene for og bestemmer hva vi er i stand til å tenke på, snakke om, og de handlinger vi utfører. Det gjør at vi oppfatter og erfarer verden på spesifikke måter.

Kultur defineres ikke som en statisk struktur, men som en pulserende dialogisk diskurs mellom partnere som konstituerer hverandre. Dette gir to forskjellige utgangspunkter for analyse. Læring som diskurs og dialog forutsetter meningsdanning og meningsutveksling. *Forståelse* og *mening* framstår som grunnleggende pedagogiske og psykologiske nøkkelbegrep der analyse av språklig kommunikasjon i hverdagslivs-situasjoner kan hjelpe til med å forstå læring som en integrert meningsskapende prosess styrt av et individ som befinner seg i en konkret oppgavesituasjon. Sosiokulturelle teorier omkring læring vektlegger at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. I denne sammenhengen blir også begrepene *interaksjon* og *samhandling* helt grunnleggende.

I denne avhandlingen får dette perspektivet betydning på den måten at det hjelper meg til å forstå hva fådeltskolen beskrives som, og hvordan og hvorfor fådeltskolen og den pedagogiske virksomheten som foregår der, oppfattes og beskrives slik det blir gjort av dem som handler her.

## Konstruksjon av forskjellighet

*“...how discourses of urbanness and ruralness are part of an amalgamation or scaffolding of discourses about teaching, learning, and managing the child. The scaffolding and ideas, I argue, forms a grid to give intelligibility through the categories, differentiations, and distinctions that normalizes the urbanness and ruralness of the child in the schools.”*  
(Popkewitz 1998:9)

Mening er aldri nøytral. I tråd med det sosiokulturelle perspektivet jeg presenterte i forrige kapitell er den alltid sosialt, kulturelt, historisk og politisk situert, og opererer innenfor forståelsesmåter som innebærer ulike former for sosial praksis (Tejeda, Espinoza & Guterriez 2003:11). I arbeidet med å finne meningen som skaper praksis i den fådelte skolen, må det stilles spørsmål omkring forståelsesmåter eller ideologier som kan forklare spesifikke forestillinger om den. I dette kapitlet presenterer jeg ulike teoretiske tilnærminger som kan være med på å avdekke mening, handling og effekter som definerer fådeltskolen som *forskjellig fra* eller ulik den tradisjonelle og generelle oppfatningen av begrepet ”skole.” Hensikten er å vise hvordan slike dominante ideologier er dypt grunnlagt i måten vi rammer inn og skaper våre vaner og dagligdagse rutiner og forventninger, og er aktive i hvordan vi konstruerer identitet og normer som styrer måten vi handler på.

### Diskurser om det rurale og det urbane

I sine beskrivelser av diskursive regimer og diskursive praksiser har Michel Foucault (1974) vist hvordan meningsbærende diskurser og dominante kulturelle praksiser bærer i seg dominerende forestillinger. Hans tenking kan hjelpe til å forstå hvordan ulike diskurser styrer forståelsen av hva som skaper forestillingen om begrepet ”skole”, om den fådelte skolen, om likeverdighet i skolen, og om hvilke verdier og normer slike forestillinger bygger på. Disse forestillingene viser seg igjen i måten subjektene - i dette tilfelle aktører i fådeltskolefeltet - forstår seg selv i forhold til pedagogisk virksomhet på ulike nivå. Deres praksis viser seg i måten de forholder seg til en overordnet samfunnsstenking, til den rådende skolepolitikken, i læreplanutviklingen, i organiseringen av undervisningen, og i relasjonene som de skaper til elevene og miljøet omkring.

Foucaults’ teorier blir ofte forbundet med begrepet *makt*. Han bruker begrepet for å forklare hvordan mennesket på ulike måter blir subjekt, og hvordan det selv konstituerer dette

subjektet. Han viser hvordan de store fortellingene i modernismen gjennom diskursive praksiser blir til et slags tegnsystem som produserer "sannhet" om ulike sosiale forhold. Maktbegrepet, slik Foucault bruker det, er ikke en tradisjonell makttenking om at makt er undertrykkende gjennom sanksjoner eller forbud, at det er noe som eies av individer, klasser, kjønn. Makt strømmer heller ikke fra en sentralisert kilde fra oven til botn. Makt er i følge Foucault, ikke nødvendigvis en negativ kraft som trykker ned og forhindrer oss fra å gjøre det som vi burde ha gjort. Makt i hans forstand er et aktivt og produktivt nettverk av relasjoner som løper gjennom hele det sosiale liv. Makt arbeider gjennom kunnskap som en strukturerende kraft, og skaper subjektet som forstår sin egen subjektivitet. I denne prosessen underkaster subjektet seg former for makt. Maktkunnskapen ligger i diskursen og diskursive praksiser, som igjen konstruerer meningsregimer. Diskursen definerer det som tenkes og sies, og legger grunnen for det som kan vurderes som sant. Foucault beskriver diskursen som et system av muligheter som gjør kunnskap mulig. Dette er årsaken til at diskurser systematisk former objektet som de snakker om. Diskurser handler ikke om objekter - de skaper dem. Foucault sier at for den som snakker, er diskursen gitt – den opererer i det skjulte. Det stilles ikke spørsmål til den, men den stiller selv spørsmål. Gjennom denne prosessen skaper diskursen objekter som samtidig skjuler sin egen opprinnelse. Diskursen tillater visse røster å tale, og ved at noen får tale, bringes også noen til taushet – i hvert fall gjøres noen stemmer mindre autoritative. En diskurs er derfor ekskluderende (Foucault 1974: 49).

Foucault viser til at dette forholdet er historisk. Konsekvensen blir at forskere så vel som lærere alltid må stille seg kritisk og spørrende til alle diskursive praksiser uansett hvor menneskeligjørende og frigjørende de framstår. En slik stillingstaken åpner for en annen måte å se utdanning og undervisning i den fådelte skolen på, der den framstår som et sosialt konstruert objekt, og der dens praksis er en sosial praksis. Dette innebærer å se annerledes på de undervisningsmessige og læringsmessige prosesser, og å se på muligheten av andre kunnskapsformer, og måten de organiseres og formidles på (Usher og Edwards 1994:27f).

For å oppnå en større forståelse av fådeltskolen som produkt av ulike diskurser, må den sees i den generelle diskursen om samfunnsutvikling, forskning og kunnskapsutvikling, og skoleutvikling og utdanning. Med dette ønsker jeg å vise hvordan historien har vært med på å konstruere forskjeller mellom det rurale og det urbane, som igjen har hatt betydning for diskursen om fådeltskolen som forskjellig.

## Den rurale-urbane diskursen

Opplysningsprosjektets mål var altså å opplyse og utdanne allmennheten for å skape et bedre samfunn. Et viktig innslag i opplysningstenkingen var å tenke i termer av dualismer som former dikotomier som redskap for å forstå hvordan ulike forhold utvikler seg slik de gjør. I en søken etter et fundament å bygge visshet og sannhet på, har den modernistiske diskursen en innebygget lengsel etter en rasjonell og absolutt visshet. For å forstå den virkeligheten som råder om utdanning og pedagogikk i den fådelt skolen, blir det viktig å forstå hvordan modernitetens dikotomier også har vært med på å skape fundamenter og forestillinger vi har om forholdet *rural/urban*, *likhet/forskjellighet*, *moderne/tradisjon*, *natur/kultur* som igjen er med på å stadfeste forestillinger om forskjellige måter å være i verden på, og hvordan ulike liv skapes og leves.

Til alle tider har det eksistert en distinksjon mellom by og land. Byen var bildet av samfunnet i seg selv, og ingen unik form av samfunnet. Byen var kultur. Landet var synonymt med natur. Men det var først og fremst opplysningstiden, moderniteten og Den Industrielle Revolusjon som førte til en sosiologisk debatt omkring fordelene og ulempene ved de to sidene ved samfunnet. Raske endringer i samfunnssystemet førte til teoretiseringer og forskning omkring rurale og urbane ulikheter. Forståelsen av rural gikk fra å være ”forskjellig fra” (natur, skjønnhet, mystisk, dyrisk) samfunnet (byen) til å bli et annet slags samfunn (tradisjonell, rural). *Forskjellighet* ble nå forstått som en alternativ måte å leve på. Denne nye måten å tenke på, førte med seg andre spørsmål som angår valg, vurdering og endring. Den moderne diskursen brakte inn forskjellighet som en sosial organisering, og hevdet at ethvert samfunn som representerte en annen måte å leve på, måtte sammenlignes med en annen måte å leve på for å bli forstått. Denne diskursen oppstod i en vurdering av hva som konstituerte det beste samfunnet, eller den beste måten å leve på. Her i ligger også opptakten til en vurdering av ulike sider ved måten livet skal tilrettelegges på: f.eks. hvilke verdier som skal styre, hva som er et godt liv, hva som er utvikling, hva som er kvalitet i utdanning, hvor er det best å oppdra barna sine osv. For å kunne gi noe svar på slike spørsmål, kreves det en forståelse av hva som er meningen med *rural* som en måte å leve på. Begrepet har ingen entydig definisjon, men er knyttet til ulike konnotasjoner brukt på ulike måter av ulike mennesker. Noen ser på det rurale som tilbakeskuende, isolasjon, stagnasjon, smått osv. Andre ser det som fellesskap, tradisjon, idyll og stabilitet (Bonner 1997:13f). Slike mekanismer er med på å konstruere mening om den rurale skolen i det rurale samfunn, og er

med på å forklare dermed også oppfattelsen av forskjellighet. I denne sammenhengen kan det være interessant å se på hvordan vitenskapen aktivt har vært med på å strukturere spesifikke kulturelle, historiske og politiske linjer i den rurale/urbane diskursen.

### Ruralitet som regressivitet

*Karl Marx* var en av de første sosiologene som satte fokus på forskjeller mellom land og by. Han forklarer ruralt liv som en underdanighet til natur. Dets forhold til produksjonen er primitivt, og han ser denne underkastelsen til natur som en primitiv form for samfunn – et tidlig trinn i utviklingen av kapitalismen. Her er forholdet mellom menneske og natur en utveksling, der bondens arbeid er et produkt i naturens tjeneste. Hverdagskunnskap – ”bondevett” er tilstrekkelig for å takle livets krav. Byen derimot er et resultat av sivilisasjonen og utviklingen av staten. Byens eksistens gir mulighet til å tenke uavhengig av natur fordi penger og arbeid som produkt er frigjort fra underkastelsen til natur. Byen gjør uavhengighet til en mulighet, mens det er underdanigheten overfor natur og hverandre som dominerer det rurale, og som synes naturlig og nødvendig. I lys av modernitetens humanisme der verdier som frihet, autonomitet, likeverd blir sett på som frigjørende, framstår ikke rurale verdier som gode verdier som bør formidles videre til de unge. Ruralitet som en måte å leve på kan tolkes som en likegyldighet eller en blindhet til individuelle og kollektive muligheter. Det rekonstruerer og reproducerer umerkelig de sosiale mønstre fra tidligere generasjoner som legitimerer patriarkatet, hierarki og undertrykkelse generelt. Dette livet eier en innebygget antipati mot det nye. Det rurale framstår som noe som vi som mennesker ikke må bli. Innenfor dette teoretiske rammeverket må forskjellighet overskrides etter hvert som fellesskapet utvikler en sann bevissthet om situasjonen. (ibid:15f).

Denne marxistiske teorien formulerer det rurale i lys av *mangler* med utgangspunkt i hva mennesket kunne hatt, men som det ikke har. Det innbefatter frihet, rikdom, det generelle og det universelle. Et kritisk blikk på denne teorien ville påpeke at kompleksiteten og mangfoldet i menneskelig aktivitet er fraværende i denne teoretiske analysen. Først og fremst er denne begrepsliggjøringen om det rurale sett i et urbant perspektiv. Selvfølgelig som ligger i den rurale erfaringen er fraværende. Denne ensidig teoretiske forståelsen av historie og samfunn åpner ikke for det spesielle i menneskelig erfaring. Marx begrepsliggjør det rurale som tilbakeskuende, og gir et teoretisk grunnlag for å betegne den rurale personen som en bondeknøl og heimføding.

## Ruralitet som gemeinschaft

*Ferdinand Tonnies* forklarer det urbane og rurale som to motsatte sosiale systemer basert på to motsatte måter å leve på. *Gesellschaft* (virksomhet) er konstituert gjennom vareutveksling og handel der relasjonene mellom mennesker er regulert gjennom kontrakter og valuta, og styres av en rasjonell vurdering omkring individuelle fordeler. Kompetanse og mobilitet dominerer denne måten å leve på. Med *gemeinschaft* (fellesskap) mener Tonnies en sosial orden som er bundet sammen i et naturlig skapt fellesskap grunnet på familiens eller sosiale institusjoners frie valg, og representerer en harmoni som blir opprettholdt gjennom religion, nærhet og kontakt. Tonnies ser på det rurale livet som opprettholdelse av relasjoner mellom mennesker, som går på å etablere og vedlikeholde felles bånd. Den nære sammenhengen mellom ruralt liv og *gemeinschaft*, er familiebåndene. Byen vedlikeholder relasjoner med andre på grunn av sitt fokus på konkurranse og individuell belønning. I motsetning til Marx mener Tonnies at den rasjonelle viljen som preger holdningen i *gesellschaft* til slutt vil underminere den genuine bindingen mellom menneskene og samfunnet. Dette forholdet blir et kriterium for å vurdere de to ulike samfunnsordningene. Tonnies argumenterer for at ruralt liv er bedre fordi familiens mål også er samfunnets mål. Den genuine bindingen til andre begynner i familien og overføres etter hvert til samfunnet. Denne holdningen står i direkte opposisjon til den individualistiske konkurransementaliteten i *gesellschaft*-relasjoner. I motsetning til Marx blir rural en referanse til en bestemt måte å leve på istedenfor en måte å forholde seg til natur på.

Kritikken mot Tonnies teori om forholdet mellom det rurale og urbane går på at kategoriene han har utviklet, ikke representerer nøytrale instrumenter for empirisk analyse, men fungerer som en avstandstaking av en måte å leve på, og et forsvar av en annen måte. Tonnies forsøkte gjennom sin begrepsliggjøring av *gemeinschaft* og *gesellschaft* å bringe inn en kritisk metode for å analysere modernismens intellektualisering og vitenskapeliggjøring av sosialt liv. Men Tonnies kritiseres for idealisme der *gemeinschaft* representerer en romantisk drøm. Samtidig som han selv kritiserer de prinsipper som ligger i *gesellschaft* som et produkt av modernismen, så ender han opp med å bruke det som en vitenskapelig rasjonalitet for å fordømme en sosial organisering som tillater vitenskapelig fornuft å dominere fellesskapets ånd (Bonner 1997: 25). Selv om Tonnies var fanget i den modernistiske diskurs, kan man si at hans bidrag til vitenskapen representerer en gryende *motstand* til moderniteten, der rural blir forskjellig fra det moderne urbane samfunnet.



## Ruralitet som relasjon og interaksjon

For *Georg Simmel*, i motsetning til Tonnies, er byen helt sentral for utvikling av mennesket. Det er i byen at muligheten til individualitet og frihet ligger. Å utvikle nettopp disse egenskapene krever fornuft og intellekt istedenfor ånd og følelser. Enhet, fellesskap og solidaritet som kjennetegner landsbyen eller bygda, har en negativ side ettersom individet har kun et avgrenset område for å kunne utvikle egne kvaliteter og individualitet, og for å kunne utfolde seg i frie aktiviteter. Byen derimot er fri, i motsetning til trivialiteter og fordommer som holder individet nede i små samfunn. Byen åpner for fri utfoldelse og mulighet for utvikling av det særegne, spesielle og usammenlignbare som hvert individ innehar. Dette modernistiske ståstedet forstår da relasjonen mellom individet og samfunn som *interaksjon*. Simmels bidrag til debatten rural/urban bringer inn en større kompleksitet i forståelsen. Han viser at interaksjon og relasjoner mellom individ og miljø skaper spenninger mellom fornuft og ånd. Det er i disse spenninger at det finnes muligheter for å vurdere ulike prinsipper om det rurale og det urbane, hvilke forestillinger forskjelligheten bygger på, og hvilke verdier som gjelder i disse forskjellige konstruksjonene. Simmel viser at spørsmålet om det rurale eller det urbane ikke handler om enten-eller, men dreier seg om å forstå grunnlaget for hvordan ulike antakelser oppstår, og ikke minst de verdier man bygger denne antakelsen på. Dette mer komplekse bildet av den rurale/urbane debatten reiser spørsmål om hvordan ulike fundamentale *verdier* må forstås og evalueres. Forståelsen av det rurale versus det urbane må involvere tilsynelatende ulike fundamentale verdier (ibid:26).

## Ruralitet som valg av verdier

*Max Weber* var en av de første til å forutse en gradvis forsvinning av skillet mellom et uavhengig urbant samfunn og et separat og distinkt ruralt samfunn. Vekst i nasjonalstaten, kapitalismen som en internasjonal orden, og en byråkratiserende rasjonalisering av flere og flere sider av samfunnet fører til at distinksjonene mellom rural og urban stadig viskes mer og mer ut. Ifølge Weber vil det som gir relevans i spørsmålet om noe er by eller land være knyttet til muligheten for å sosialisere en unik karakter og samfunn. Et ruralt samfunn med en sosiologisk betydning vil da være et samfunn som klarer å opprettholde en alternativ kultur til kapitalismen som opptrer i byen. Og ettersom ei bygd, en landsby, en bonde, og en småby ikke nødvendigvis representerer et slikt alternativ til en urban måte å leve på, så vil det heller ikke nødvendigvis representere en utfordring til en kapitalistisk etos om den moderne urbane levemåten. Han hevder at det ikke er noe signifikant forskjell mellom en bonde eller en

forretningsmann i den vestlige industrialiserte verden. Forsvinningen av et genuint ruralt samfunn betyr en forsvinning av motstanden mot kapitalismens dominans. Dersom jordbruk drives etter profittmotiv, eller at mennesker identifiserer seg med sin klasse eller yrke istedenfor en tradisjonell måte å leve på, så finnes der ingen sosiologisk relevans til det rurale. Det rurale eksisterer ikke som forskjellig fra det urbane. Forskjellighet eksisterer bare ” *in the thoughts of dreamers*” (Weber1946:363). Moderniteten har visket ut skillene fordi valget mellom enten det ene eller andre, er som valget mellom det ene varemerke framfor det andre. Saken handler egentlig om konsum, og hvordan det moderne forbrukersamfunnet skaper preferanse for enten det ene eller det andre. Dette handler om valg av verdier. Det som må forstås, er det moderne samfunnet i seg selv, og hvordan det legger grunnen for forståelsen av det rurale og urbane. (ibid: 30f).

Disse fire klassiske teoriene om det rurale og det urbane har identifisert også den lille rurale skolen innenfor de begrepene som de selv har utviklet. Et kritisk blikk på denne teoretiseringen ville påpeke at kompleksiteten og mangfoldet i menneskelig aktivitet er lite anerkjent i disse teoretiske analysene. Rurale så vel som urbane erfaringer er ikke anerkjent som fenomen i kraft av seg selv, og åpner ikke for det spesielle i menneskelig erfaring. Det å forstå det rurale og dermed også den rurale skolen, ligger innenfor en forståelse av moderniteten – altså å forstå strukturelle endringer som skjer i samfunnet og de endringer dette fører til for den kollektive bevisstheten omkring disse forholdene. Det moderne vitenskapelige perspektivet på verden ligger nedfelt i den rurale/urbane diskursen på en slik måte som viser at diskursen er selv fanget i de historiske og kulturelle påvirkninger som den prøver å overskride. Denne diskursen er historisk og kulturelt betinget, og hviler på en forståelse av en dikotomi (rural/urban) som avslører seg som historisk spesifikk innenfor det moderne vestlige samfunnet, og som er kulturelt betinget innenfor en spesifikk vitenskapelig tradisjon. Å oppdage og erkjenne denne historiske og kulturelle dimensjonen åpner for å kunne sette lys på tvetydigheter og spenninger som har fått utviklet seg i den rurale/urbane diskursen.

En kritikk av modernismens ”grand narratives” utfordrer de eksisterende begreper, strukturer og hierarkier som disse teoriene representerer. Et alternativt perspektiv minner oss på at vi konstruerer vår verden gjennom diskurs og praksis, og at vi med en annen diskurs også har mulighet til å se virkeligheten på flere måter, og at forskjellighet kan bli synlig på en annen

måte. Fådeltskolen er ikke noe entydig begrep, men må forstås på bakgrunn av de ulike erkjennelsesmessige, samfunnsmessige og pedagogiske verdier som den bygger på. Alle skoler er ikke like, og de kan heller ikke vurderes på en enhetlig måte. Det har vært en tendens til å beskrive fådeltskolen enten som positiv eller negativ. Ulike diskurser har vært med på å skape et urealistisk bilde av fådeltskolen som sådan, idet de skjuler visse antakelser som trenger å komme fram. Og det er i interaksjonen mellom skole og samfunn at man finner de fundamentale verdiene som skolen bygger på. Disse vil være forskjellige fra skole til skole, fra samfunn til samfunn, avhengig av de verdiene som gjelder.

### **Kunnskap som omsorg**

Historien viser at til nesten alle tider har mennesket som fenomen eksistert og levd sitt liv innenfor en gitt lokalitet, og har vært avhengig av dette stedet og av de andre som også har delt den samme lokaliteten. Theobald (1997:7) benevner denne relasjonen som *intradependence*, og forklarer begrepet som ” *to exist by virtue of necessary relations within a place.*” Han viser til hvordan jordbrukssamfunnet til ulike tider var preget av *fellesskapets* interesser, hensynet til andre, samarbeid, ansvarlighet og gjensidighet. Fellesskapets levedyktighet var avhengig av gjensidig ansvar, omsorg og opptatthet for *stedet* som de delte med hverandre, noe som krevde en *kollektiv orientering* til hvordan livet måtte leves. Denne gjensidige avhengigheten innenfor stedet skapte mening til dem som levde her, og resulterte i opprettholdelsen av samfunnet og en økologisk balanse dominert av jordbruk. Over tid utviklet denne måten å leve på normer og sanksjoner som preget og strukturerte disse samfunnene. De som levde i et gitt fellesskap, utviklet en etos som inkluderte en umiddelbar oppmerksomhet og omsorg for de spesifikke behovene til fellesskapets medlemmer. Denne ansvarligheten overfor hverandre var nødvendig for å kunne ivareta opprettholdelsen av og omsorgen for stedet. Selv om denne beskrivelsen er historisk og langt tilbake i tiden, kan vi se at slike verdier lever i beste velgående i mange rurale miljøer ennå i dag. Når bruer og samlingshus skal bygges, trår bygdefolk til med ressurser og arbeidskraft for at nødvendige fellesskapsoppgaver skal fungere. Når løfter om bredbånd til alle steder i landet ikke følges opp, tar folket saken i egen hand. De graver grøfter og legger kabler slik at de også får ta del i de generelle samfunns-goder. Folket selv starter egen barnehage og skole når ikke storsamfunnet kan skaffe dem det som de ser på som likeverdige samfunnsrettigheter. Naboer stiller opp med hjelp når en bonde blir syk, og han trenger assistanse for å kunne fortsette

driften inntil han klarer det selv. Dette fenomenet eksisterer i liten eller mindre grad i urbane områder.

En virkelighetsforståelse som preges av ”intradependence”, står i kontrast til det liberalistiske paradigmet som har makt og kontroll som overordnet mål, og som legitimerer og premierer egeninteresse, individualisme, makt og konkurranse. Nyere forskning, og da gjerne feministisk forskning, velger å se på denne virkelighetsforståelse som et alternativ til et mekanisk, hierarkisk, teknisk/ instrumentell rasjonalitet, og kaller det for omsorgstenking, eller *omsorgsrasjonalitet* (Skjønsberg 1995). Løvlie (1993:34) beskriver omsorg ”... *som ikke en ting, men snarere et forhold som må leses ut av en sosial kontekst*”. Omsorgsrasjonalitet er situasjonsbestemt og åpen i sin grunnstruktur, og er forankret i et sett av verdier og holdninger som manifesterer seg i en verdi- og holdningsrasjonell praksis. Skjønsberg (ibid:66f) beskriver det utvidete omsorgsbegrepet som ikke bare situasjons- og kontekstbestemt eller situasjonsorientert. Den er også overskridende, der omsorgsrasjonaliteten plasserer det situasjonsbestemte inn i en universell og etisk ramme. Det handler om en måte å være i verden på, og er et vesenskjenntegn ved det å være menneske. Den universelle dimensjonen baserer seg på ansvar, samarbeid og gjensidighet, og hvordan dette spiller en rolle i forhold til andre, naturen og framtiden. Den etiske dimensjonen innebærer å ivareta fellesskapets integritet og livsmuligheter. Denne måten å forstå verden på konstituerer en helhetsforståelse, og er i en slik sammenheng ikke bare et middel, men også et mål i seg selv. Det å *bry seg om* er ikke bare et ytre forhold som berører bare objektet. Det berører også det handlende subjektet, som ikke kan forholde seg omsorgsrasjonelt uten selv å bli påvirket av forholdet. Gjensidigheten som ligger i omsorgsrasjonalitet konstituerer vår verden gjennom den betydning den får for våre erfaringer og verdier, og gir retning til våre handlinger. Omsorg er nært knyttet opp mot læring gjennom tilrettelegging av trygghet og kontakt, og meningsfulle arbeids- og læringssituasjoner.

## **Kunnskap som formål**

Tradisjonelt blir skolen betraktet som et sted der man forsøker å maksimere elevenes prestasjoner ut fra ulike hensikter. Læreplanene kan leses som uttrykk for rådende idealer og forståelser i samfunnet. De gjenspeiler med andre ord ulike tiders ulike perspektiver, fortolkninger og normer om hva som vektlegges for utviklingen av individet og samfunnet. Læreplanene representerer den offisielle kunnskapen som samfunnet skal bygge på, og som

skal skape likeverdighet og sosial utjamning som overordnet samfunnsmessig mål. Denne kunnskapen er ordnet i logiske, hierarkiske, og tidsuavhengige og nøytrale objekter. Sammen med andre normaliserende diskurser er formelle læreplaner med sine fagprioriteringer og angivelser med på å strukturere og regulere elevenes produktivitet og kompetanse. Lik rett og lik behandling har vært underliggende idealer i læreplanene, uansett bakgrunn eller sosial gruppe. I bestrebelsen etter å oppnå disse idealene, har vurderingene vært først og fremst rettet mot individet, og mindre mot de ulike delkulturene og deres rett til å overleve og utvikle seg på egne premisser. Dette handler med andre ord også om hvilke samfunns-/ kunnskaps-/ og læringssyn som råder til en hver tid. En modernistisk diskurs om likeverdighet – på tross av en frigjørende intensjon – besitter en dimensjon av makt som kan gi segregerende og undertrykkende konsekvenser.

Læreplanene anerkjenner bare en liten del av all mulig kunnskap som offisiell kunnskap. Det er den kunnskapen som blir sett på som spesielt verdifull og viktig til enhver tid, og som må formidles videre til kommende generasjoner. I følge Bernstein (1977) er læreplaner ideologiske konstruksjoner som henger sammen med maktrelasjoner, der kulturell kontroll spiller en sentral rolle. Utvelgelsen av innhold og form er ofte basert på de dominerende gruppers kulturelle former og målestokker (Bourdieu og Passeron 1977). Legitim kunnskap er da den kunnskapen som støtter de dominerende samfunnsgruppers kultur, og dem som er bærere av denne kulturen. Men samtidig er læreplanenes form et resultat av forlik mellom mange grupper, og skyldes ikke bare dominante interessegruppers innflytelse. Apple (1994:221f) hevder at utdanningssystemet generelt i den vestlige verden er utsatt for en utdanningskrise (nivåsenking, norm- og tradisjonsoppløsning) som har ført til at læreplaner organiseres mer og mer ut fra prinsipper knyttet til effektivitet, samfunnsøkonomiske analyser, kostnadsbesparelser og resultatansvar, ferdighetsmål, standardiserte prøver og en retorikk som setter individet i sentrum. Teknifisering av læreplaner og undervisningspraksis, økende oppmerksomhet mot basisfag, elevenes kunnskapsnivå, og sammenhengen mellom samfunnets behov og undervisningens form er økende. Han knytter denne utviklingen opp mot den framvoksende sosiale krisen i den kapitalistiske økonomien. Næringslivets vektlegging av ”økonomisk nyttig kunnskap”, ferdigheter og disiplin, og en læreplan knyttet opp mot næringslivets behov, sammen med behovet for større vektlegging av ”tradisjonelle” (middelklassens) verdier og kunnskaper, legitimerer det han kaller for en teknisk/administrativ kunnskap. I utdannings- og kvalifiseringssammenheng utgjør denne

kunnskapen en form for kulturell kunnskap som kan gi fordeler. Innenfor en slik formålsrasjonalitet blir legitim kunnskap betraktet som en økonomisk ressurs og kapital som kan innveksles i ulike goder som økt produksjon, økt konkurranseevne, større muligheter i arbeidsmarkedet, mer innflytelse, høyere lønn osv. (Aasen 1994:298).

### **Kunnskap som kontekstuell praksis**

Konstruktivistiske og formålsrasjonelle tilnærminger til læring og kunnskap har ifølge Bower (2005:67) en innebygget *forutinntatthet* mot alle former for *intergenerational knowledge*, som kan forstås som tradisjonell kunnskap som formidles mellom generasjoner. Han påstår at konstruktivistiske utdanningsreformer og tilhengere av en barne- og elevsentrert utdanning har feilet i utviklingen av sine teorier ved ikke å anerkjenne at også andre tilnærminger til kunnskap og læring kan være like relevante og brukbare i visse situasjoner. Fordi kontekster kan være forskjellige mellom ulike kulturer, vil det også være behov for ulike måter å forstå og tilnærme seg læring og utvikling på. Ved å ikke anerkjenne at de fleste av dagliglivets aktiviteter baserer seg på tradisjoner, blir den moderne myten om utvikling og framskritt synonymt med endring. Dermed blir denne diskursen en dominerende karakteristikk på hvordan mange tenker og handler. Konsekvensen av en pedagogikk som ikke anerkjenner kunnskap og læring som del av elevenes hverdagsliv, blir at elevene ikke utvikler et språk som redskap for å kunne uttrykke tydelig de hverdagslige begrepene og handlingsmønstre som er nødvendige for å kunne vurdere hvilke tradisjoner som trenges å fornyes og videreføres i den enkeltes identitetsoppbygging. Skolen har fått en viktig rolle i hvordan kunnskap reproduseres i et samfunn, men det er ikke kun i skolen og i undervisningen at læring skjer. I et sosiokulturelt perspektiv er læring et aspekt av all menneskelig aktivitet. Dewey (1966) sier: *"The very process of living together educates."* I dette ligger en forståelse av at hverdagslivet har innebygget i seg en særskilt pedagogikk. Denne pedagogikken karakteriseres av det Bower benevner som *intergenerational knowledge* formidlet mellom generasjoner og av individene i hverdagslige praksiser.

I fådeltskolen er aldersblanding det mest uttalte spesifikke kjennetegnet. Historisk sett har aldersblanding vært den mest naturlige og vanlige læringsmåten, mens aldersdelt skole og undervisning skole og undervisning er av nyere dato. Aldersblanding må forstås i lys av den historiske tradisjonen der tradisjonell undervisning og kunnskapsoverføring var det som ble utført innen familien og i det lokale fellesskapet, der barna lærte og utviklet visse ferdigheter

og kunnskaper i aldersblandete sammenhenger. Denne formen for læring er like gammel som menneskehetens eksistens. Modernismens innflytelse på vestens forståelse av læring og individet i det tjuende århundre, har derimot styrket forestillingene om at skoler, klasser og læreplaner bør organiseres hierarkisk, og at elevene bør følge denne progresjonen for å få best lærings- og utviklingsmessig utbytte. Den mest effektive organiseringsformen i skolen er da at elever i samme alder går i samme klasser eller grupper, og blir undervist av en lærer. De nasjonale læreplanene har vært bygd opp etter en tenking der innhold og pensum er fastsatt etter en aldersbestemt progresjon. Lærebøker og tekstbøker utarbeides av større skolebokforlag, og samsvarer med aldershomogene klasser/grupper i tråd med læreplaninndelingen. Nasjonale tester og eksamensoppgaver utarbeides i henhold til bestemte aldersinndelinger. Lærerutdanningene forbereder nye lærere til undervisning i fulldelte skoler. Aldersblanding som læringsprinsipp blir da et avvik fra den normaliserte forståelsen i skolen av hva som utgjør et godt læringsmiljø og god læring, og er med på å konstruere et bilde av fådeltsskolen som *forskjellig fra*.

### **Fådeltsskolen som historisk diskurs**

Utviklingen av skolesystemet i Norge har sin bakgrunn i en gradvis samfunnsutvikling som har ført til at kompetanseoppbygging og identitetsutvikling ikke lenger skjer i naturlige kontekster, men gjennom innføring av tilrettelagte tekster (Aasen 1994:270). Skolens historie over 250 år viser en utvikling der formell utdanning var noe som var forbeholdt de privilegerte i samfunnet, til dagens situasjon der utdanning er en allmenn utviklings- og kvalifiseringsarena for alle norske borgere. Utviklingen av den moderne standardiserte skolen bygger imidlertid ikke bare på en tilpasning til den generelle samfunnsutviklingen. Ulike motiver ligger til grunn for denne utviklingen. *Utviklingsmotivet* vil tilby en skole som hjelper den enkelte til å utvikle sine evner og muligheter, og ligger i troen på mennesket som aktivt, skapende og meningssøkende. Her legges vekt på at læring skjer best når den er erfaringsbasert og tilpasset elevens behov og forutsetninger. Lærerens rolle er å legge til rette for at barnet får utvikle sine forutsetninger så langt det lar seg gjøre. *Frigjørings- og utjevningssmotivet* vil ha en skole som setter individet og grupper i stand til å bedre sin egen posisjon i samfunnet gjennom deltaking i politiske prosesser. Målet er politisk frigjøring, sosial og økonomisk utjevning og utvikling av et demokratisk samfunn. I dette ligger kravet om lik utdanning for alle. *Effektivitets- og konkurransemotivet* innebærer et nytteperspektiv

som går på at en og hver skal bli ” gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn”, og som henspeiler på nasjonal vekst og internasjonal konkurranseevne (Solstad 2004:16f).

Helt fra skolens spede opprinnelse har de offisielle skoleforordningene lagt til rette for forskjeller mellom skole i byen og skole på landet. Skoleloven fra 1827 – loven om allmueskolen på landet - skulle være en skole for den fattige delen av befolkningen. Omgangsskole var den naturlige innretningen på landet fordi den lettere kunne tilpasses naturhusholdningens økonomi. I byen hadde de fastskoler med større fagkrets og lengre skoleår. Mens landsskolen var organisert som udelt skole, der undervisningen foregikk samtidig for alle elevene i aldersblandete grupper i samme rom, ble det vanlig å organisere skolen i byene som aldershomogene klasser. Fulldelte klasser ble sett på som et viktig framskritt. Den samme utviklingen skjedde ikke i allmueskolen på landet, og dermed ble skolen her liggende etter. Det var også store forskjeller mellom tilbudet i sør- og øst-Norge sammenlignet med Nord-Norge. Det ble gjort forskjell mellom kvalitet i byskolen og landsskolen, og Solstad (1978:9) viser til at denne første utviklingen av skolen sier noe om hva skolen skulle være og for hvem. Moderniseringen og industrialiseringen av samfunnet førte til økende krav om forandring og en ny form for kompetanse, og dermed økt satsing på skolen. Det var først og fremst i byene moderniseringsprosessen var tydelig, og det var her at skoleutviklingen også skjøt fart. Skillet mellom det rurale og urbane i kultur og levemåte var som to ulike verdener (Tønnesen 2004:53)

### Folkeskole for by og land

Enhetsskoletanken som fikk gjennomslag i 1880-årene var et aktivt virkemiddel for å fremme endring av samfunnet mot større sosial rettferdighet og likestilling. Men selv om *Folkeskoleloven av 1889* fastslo retten til skolegang for alle barn av alle samfunnslag, med tilnærmet felles lærestoff, og sju års obligatorisk skolegang, hadde landet to ulike lover – en for by og en for land – på grunn av det som ble ansett som store forskjeller mellom livsforholdene i byen og på landet. Det ble ikke sett på som realistisk å stille de samme kravene til landsfolkeskolen som for byskolen. Det var først og fremst klassesdelingen som ble lagt til grunn for denne tenkingen, der full klassesdeling ble ansett som det beste. På grunn av elevgrunnlaget på landet, var det ikke sannsynlig at klassene kunne bli fulldelte. Årsaken til dette synet finner man trolig i den tids læringssyn og læringsideologi der intelligens ble sett på som den viktigste faktoren i intellektuell utvikling. Oppdeling i årsklasser og



aldershomogene grupper ble sett på som den beste måten å organisere undervisningen på for å imøtekomme den enkeltes behov for intellektuell utvikling og framgang (Bell og Sigsworth 1987). Finere klassesdeling ble vurdert som et viktig virkemiddel for en bedre skole på landet, og fullstendig klassesdeling ble idealet. I utkastet til ny lov om folkeskolen på landet ble det påpekt (Den parlamentariske skolekommissjonen 1922-1927) at skyss av skolebarn på landet kunne gjøre det mulig å få til større skoleenheter, og dermed finere klassesdeling og bedre kvalitet også for landsskolene.

I 1936-loven og Normalplanen av 1939 ble veien fram mot enhetsskolen og en sterkere standardisering ytterligere styrket ved at det ble fastsatt samme krav til fagkrets og faglig nivå for alle skolene. Dette var i tråd med politiske intensjoner om at sosial og geografisk utjevning gikk gjennom enhetsskolen. Høyere utdanning skulle bygge på 7-åring obligatorisk skolegang. Denne var sentralt styrt og lik over hele landet. Før krigen var stort sett alle de høyere skolen lokalisert i byene. Solstad (1978:18) peker på at disse skolene – middelskolen - videreførte tradisjonene fra borgerskolene videre. Også gymnaset som fungerte som en forberedelse for universitetet, var sterkt forankret i en bysamfunnstradisjon. Disse skolene var innrettet mot akademiske yrker, og ivaretok i liten grad yrkesbehov som gjaldt primærnæringene i rurale strøk. Fordi folkeskolen skulle oppfylle kunnskapskravene innenfor høyere utdanning, måtte den bli en skole som i liten grad fastsatte sitt innhold ut fra lokale behov eller preferanser. Skolen måtte innordne seg en tilpasning som imøtekom de behov som byen eller industrialiseringen satte. Ved folkeskoleloven av 1959 ble landsfolkeskolen endret på byskolen sine premisser da skolelovene ble samlet til en felles lov. Dette innebar en større standardisering mot en middelklasse-orientert skole både i form og innhold. Skolelover, reglement og læreplaner ble utformet i forhold til byfolkeskolen der landsfolkeskolen måtte tilpasse seg slik at den ble mest mulig lik byskolen. Ved innføringen av denne loven kan vi si at utjevningen mellom by og land var gjennomført, i alle fall på det formelle planet.

### Sentralisering og skolenedleggelse

For å kunne gi landsungdom de samme muligheter som dem i byen, ble det gjennomført en storstilt sentralisering av små fådelte skoler over hele landet. Skolekretser ble slått sammen, det ble bygd store fulldelte skoler, og elevene fra de små skolene ble skyttet inn til sentrumsskolene. Dermed ble det lettere å nærme seg idealet om fulldeling av klasser, og det tilbudet som ble gitt i byene (ibid:19). Innføringen av 9-årig obligatorisk grunnskole i 1969

var ikke bare en forlengelse av skoleplikten, men en forlengelse av det politiske strevet mot en felles skole for alle, der skolen skulle utgjøre fundamentet for all annen utdanning. I denne tiden levde tanken på at ”stort er vakkert”. For grissgrendte strøk førte sentraliseringen til at mange små fådelte skoler ble nedlagte. Fra 1950 til 1970 ble tallet på skoler i landkommuner redusert med over 50 % (ibid: 31f).

Men etter hvert bredte det seg en allmenn, politisk og faglig kritikk av denne sentraliseringen. Bygdene opplevde at de mistet skolen som et kultursentrum. De mistet læreren som ofte opptrådte som en kulturell samlingspunkt på ulike arenaer i samfunnslivet. Foreldrene mistet kontakten med skolen. En stadig voksende misnøye og motstand utviklet seg mot at barna skulle fraktes lange avstander i buss, ofte på dårlige veier. Dette førte til i mange tilfeller til aksjoner og skolestreik. Forskning og ulike forsøk på desentralisering førte til en oppbremsing i sentraliseringen. Siden har politikken vært å opprettholde et relativt desentralisert skolemønster. Likevel har nedgangen i antall fådelte skoler fortsatt. I en ti-års periode fra 1977 til 1987 ble ca. 4 % av udelte og tredelte skoler lagt ned. Det neste tiåret gikk inn i en ny sentraliseringsbølge, og i denne perioden ble de fådelte skolene redusert med 47%. Denne utviklingen har fortsatt inn i det nye årtusenet. Fra 1997 – 2002 har tallet blitt ytterligere redusert med 37% ( Solstad og Andræ Thelin 2006:47).

### Folkelig motstand

Utviklingen av enhetsskolen framstilles ofte som å gi de underprivilegerne grupper de samme muligheter som var forbeholdt noen få i samfunnet. Historien viser til skolen som et redskap for oppdragelse og opplysning, framgang og sosial og materiell utvikling i samfunnet. Men samtidig viser den samme historien en sterk grad av motstand mot denne utviklingen. Denne motstanden har ofte tatt utgangspunkt i spenninger mellom allmuens egen forståelse av egne interesser, og myndighetenes forståelse av hva som er deres eget beste. Motstanden mot skolen kan også forstås i lys av en mer ideologisk karakter der allmuen gjør mer eller mindre opprør mot skolen som de opplever som klart undertrykkende, og der denne motstanden kan forstås som et uttrykk for stolthet og forsvar av egen kultur og identitet (Tønnesen 2004:32). I det politiske spillet har befolkningen i utkantene og rurale områder hatt liten innflytelse på hva skolen skal være, eller hvem den skal være for. Samfunnsutvikling har vært knyttet opp mot verdiskapning i byene, og det har vært denne kulturen og interesser her, som har blitt framhevet i den politiske diskusjonen. På den andre side er det nettopp den teoretiske

akademiske skoleringen som har gitt tilgang til makt og status i samfunnet. Den har vært forbeholdt det øverste sosiale laget i befolkningen. Adgang til makt og prestisje har altså gått gjennom en skole som har gitt et innhold og en kulturell kapital som de privilegerte i samfunnet besitter. Dermed har det også oppstått en ambivalens mellom allmuens forståelse og verdsetting av egen livssituasjon, og de muligheter skole og utdanning gir for framtidige muligheter på bysamfunnets kulturelle premisser.

Den utviklingsmessige prosessen skolesystemet har gjennomgått, kan oppsummeres gjennom begrep som utvidelse, standardisering, uniformering, harmonisering, sentralisering og urbanisering. De folkelig-nasjonale idealene og liberalistiske idèene om at det lokale folkestyret skulle ha rett til å definere målene for arbeidet i skolen som lovene av 1889 til dels bygde på, og som skulle ivareta lokale variasjoner, har måttet vike for en målestokk som definerer likhet og likestilling som muligheten til videregående utdanning. Solstad (1978:21) beskriver denne skolen som: *”en utprega standardisert skole med omsyn til innhald (jfr. eksamenssystemet), ein skole med sterke tradisjoner, og ein skole utvikla av og for bysamfunnets over- og mellomklasse”*.

### Desentralisering og lokal tilrettelegging

På 1970-tallet vokste det fram et nytt skoleparadigme der det utdannings sosiologiske perspektivet la fram argumenter for at de rådende verdier som skolesystemet stod for, legitimerte urettferdighet som skapte forskjeller innenfor ulike kontekster (Aasen 1994:274). I denne diskursen tok man avstand fra den uniformeringen som enhetsskolen førte til på byskolens premisser. For mange elever ble kunnskapen som ble formidlet i skolen fjern og uaktuell. I en enhetsskole som skulle bygge på likeverdighet, var ikke den urbane middelklasseskulturen det rette grunnlaget for valg av innhold og stoff som skulle ivareta andre delsamfunn, subkulturer eller sosiale lag. Skolen ville være fjern for blant annet elever fra typiske utkantomiljø (Solstad 1984:91). En konsekvens av skolens funksjon var at elevene i slike marginale grupper ble sosialisert bort fra sitt opprinnelige miljø, eller at de utviklet en taperidentitet idet skolen gav inntrykk av at den boklige kulturen og middelklassekulturen var mer verdifull enn lokalkulturen. Både var disse tankene forankret i en samfunnsforståelse der skolen sin funksjon ble knyttet opp til en tenking som ikke bare satte likhetstegn mellom likeverdighet og likhet, men som anerkjente likeverdighet også som forskjellighet. En slik tenking medførte differensiering og lokal tilrettelegging. I tillegg brakte dette synet inn en

diskusjon ikke bare om kunnskap og legitim kunnskap, men satte lyset på læring i en kontekstuell sammenheng. Denne pedagogiske diskursen ble fornyet på 1990-tallet i lys av perspektiver om situert læring og praksisfellesskaper (Dale 2005:141).

*Desentralisering og integrering* ble de nye honnørordene. Nå ble slagordet: ” Smått er vakkert.” Små skoler ble bygd opp istedenfor store. Skolenedleggingen opphørte så å si. Den enkelte kommune og skole fikk større administrativ og pedagogisk frihet. Elever, ansatte og foreldre fikk større innflytelse i skolen gjennom nye samarbeidsorganer. Den nye læreplanen M-74 var en rammeplan som gav den enkelte skole og lærer en viss frihet til å tilpasse innhold og arbeidsmåter til lokale forhold og forutsetninger. Grensene mellom skole og lokalsamfunn skulle brytes ned (Aarsnes Baune 1995: 124). Det ble med andre ord utviklet alternative målestokker for den pedagogiske virksomheten som anerkjente kontekstuelle og relasjonelle forhold som viktige i sosialisering og læring. Det førte til at mange små skoler og lokalsamfunn fikk en annen selvbevissthet omkring egen rolle og funksjon både pedagogisk og samfunnsmessig.

### Nyliberalisme og markedstenking

Den sosiale og økonomiske krisen i 1980-årene førte til en ny diskurs om skolens funksjon og oppgave. Internasjonal konkurranse basert på kunnskapsproduksjon førte til andre krav til skolens innhold og faglig nivå. Utdanning skulle igjen være et instrument for en politikk som ønsket å fremme en sunn nasjonal økonomi gjennom styrking av konkurranseevne og å vinne markedsandeler. Inn i det nye årtuset er retorikken preget av kjerneverdiene i en liberalistisk tenking. *Effektivitet, utbytte og resultater* er blitt en del av det skolepolitiske språket. Valgfrihet, kvalitetsvurdering og finansieringssystemet er prinsippene som har formet skolesystemet inn i det nye årtuset. I og med den nye markedsliberalistiske trenden som har kommet til å prege skolepolitikken de siste tiårene, har mange av de verdiene som enhetsskolen er bygd opp rundt, blitt utsatt for et hardt press, og på mange måter kan man vel si at enhetsskolen slik den var tenkt, er alvorlig truet.

Skoleutviklingen fra 1970 og fram til i dag har ført til at barn og unge i spredtbygde strøk har fått et bedre skoletilbud i tråd med de politiske idealene som var lagt i enhetsskoletanken. Dette gjelder både utdanning på grunnskolenivå og i den videregående skole. Folk som bor i utkantene vil ha utdanning på lik linje med dem som bor mer sentralt. Likeverdig utdanning

uansett hvor en bor i landet er fremdeles viktige politiske prinsipper. Derfor er det paradoksalt at små skoler i utkantene legges ned i stadig større tempo. Dette kan riktignok skyldes nedgang i elevtall, men har også sammenheng med økonomiske prioriteringer i små kommuner der slike små skoler gjerne er lokalisert. Ved begynnelsen til et nytt årtusen kan det synes som om viktige politiske målsettinger som likeverdighet, sosial rettferdighet og desentralisering av innflytelse og ansvar må vike plassen for økonomiske vurderinger med krav om ressursutnyttning og effektivisering. Samtidig synes det som om den generelle distriktpolitiske profilen for statlige rammeoverføringer har blitt svekket. For små marginale kommuner kan det virke som om de etter hvert har fått større og større problemer med å finansiere et desentralisert skoletilbud (Solstad & Thelin 2006:41).

### Likeverdighet eller segregering?

Solstad drøfter i boka "*Riksskole i utkantstrøk*" (1978) den underliggende antakelsen om at skolen virker segregerende for de unge som går på de små skolene og/eller for slike små steder og samfunn. Han påpeker at forskningsinteressen og kunnskapsutviklingen i mindre grad har fokusert på *skolens funksjon* overfor de unge som vokser opp i spredtbygde strøk. Riktignok har skolepolitikken generelt vært opptatt av *likeverdighet* som et viktig prinsipp når det gjelder kjønn, individuelle forutsetninger, sosial, etnisk og geografisk bakgrunn. Den rådende forståelsen omkring utdanning har vært at et likeverdig skoletilbud bare kan sikres gjennom felles innhold og form. Konsekvensen av en slik forståelse har i praksis ført til at utvikling i skolen skulle være tilpasset den delen av samfunnet som har hatt mest vekst – altså det urbaniserte samfunnet. Denne dominerende diskursen har vært normgivende for tilretteleggingen av opplæring også i grissgrendte strøk, der resultatet har blitt en skole som ikke optimalt er tilpasset de behov og forutsetninger som slike små samfunn og skoler kan ha.

For å sammenfatte den historiske framveksten av skolesystemet i Norge, kan man si at skolepolitiske spørsmål som gjelder små skoler i utkantstrøk, har hatt to framtrædende hensyn. På den ene siden har det handlet om å heve nivået på utdanning generelt, og å jevne ut forskjeller mellom by og land for å gi like muligheter for alle. På den andre side har det handlet om å finne kompensatoriske løsninger, og å gi særbehandling for å motvirke negative konsekvenser av lang skolevei og konsekvenser dette kan ha for elevene. Det har vært et overordnet mål for skoleutbyggingen at alle skulle ha like muligheter uansett bakgrunn og bosted. Det kan være grunn til å spørre hvorvidt dagens situasjon er slik at forutsetningene for

slike målsettinger er til stede overalt. Spørsmål om skolens betydning for oppvekst og sosialisering, skolens betydning for stedet den fungerer i, skolens innhold og betydning for læring har fått mindre oppmerksomhet enn spørsmål som angår skolens organisering og økonomi (ibid:50).

### **Fådeltskolen som en diskursiv forskjellighet**

Det er mot denne bakgrunnen der virkeligheten framstår som mangfoldig og pluralisert, at jeg kan forstå hvordan antakelsene jeg og andre har om den fådelte skolen, strukturerer ulike diskurser og handlinger, og dermed konstituerer virkeligheten om den. Ulike diskurser differensierer, skiller og definerer lærere og elever i rurale skoler som forskjellige fra urbane skoler. Slike diskurser er historisk konstruerte, og er med på å kjennetegne praksis i disse skolene som en særegen praksis. Det er disse diskursene som produserer henholdsvis den rurale og den urbane skolen, og som gjennom kategoriene og distinksjonene beskriver den pedagogiske praksis, og dermed bestemmer *kvalitetene* ved de ulike skoletypene som *ulike* eller *forskjellige*. Og det er med bakgrunn i slike diskurser at lærere og elever i fådelte skoler opplever at de er forskjellige fra den fulldelte, urbane skolen.

## Forskning som konstruerende praksis

*"Who`s glasses do we look through analysing and comparing the situation in local communities - are they rural or urban, economic and structural reflecting the concept of the welfare state, focusing on cultural meaning, or primarily analytic and critical? There is in most cases a conceptual hegemony pertaining to important questions in society and culture. Are we as researchers able to analyse local communities and schools as anything else than deviant cases of what the rural schools and communities are said to be lacking - qualities of the urban centre or those funding the research project?" (Kvalsund 2004:12)*

I dette avsnittet presenterer jeg et utvalg av empiriske studier som på en eller annen måte har forsøkt å klarlegge forhold som angår den fådelte skolen. Fortrinnsvis er min interesse rettet mot studier som beskriver situasjonen i Norge. Forskningen jeg presenterer tar utgangspunkt i andre vitenskapsfilosofiske antakelser enn de som ligger til grunn for dette arbeidet. Å sammenligne resultater direkte vil derfor være vanskelig, nettopp fordi ulike forforståelser ligger til grunn for forskningsopplegg og de resultatene som foreligger, i tillegg til de konklusjoner som trekkes. Likevel kan det være relevant og betydningsfullt å vise hva annen forskning har generert av kunnskap på dette feltet. Først og fremst vil det være viktig for å belyse problemfeltet fra ulike perspektiv. Jeg velger å avgrense meg til forskning som angår den obligatoriske skolen på grunnivå, og setter spesielt fokus på forskning som omhandler pedagogisk virksomhet i dette skoleslaget. Jeg vil særlig vise til Lofotprosjektet og Rødøyprosjektet, og den betydning disse prosjektene har hatt for forståelsen av innholdet i små skoler, i tillegg til å problematisere likeverdighet i skolen generelt, og fådeltskolen spesielt.

Ved gjennomgangen av det som finnes av forskning på fådeltskolefeltet, viser det seg at det meste av forskningsarbeidet som foreligger, er gjort før 1982. Med få unntak er det forskningsmiljøet rundt Universitetet i Tromsø som har bidratt med forskning på temaer knyttet til lokalkunnskap og likeverdighet (Kvalsund 2004b:45). De siste 10-15 årene har det vært gjort lite empirisk forskning, med unntak av forskingsgrupper ved Nordlandsforskning, og forskningsmiljøet ved Høgskolen i Volda. Forskningsspørsmålene har i stor grad hatt sin bakgrunn i dagsaktuelle spørsmål og situasjoner som har dukket opp i kjølvannet av ulike skolereformer, og har vært med på å kaste lys over de konsekvenser disse reformene har fått for noen undergrupper i skolesystemet. Fordi disse gruppene har svært ulike behov og

forutsetninger, har også konsekvensene utviklet seg på ulike måter. Dette gjelder i stor grad for skole spørsmål i utkantområder med spredt bebyggelse. Det er først i den konkrete situasjonen som gjelder for den enkelte skole, at det vil være mulig å vite hvilke verdier som gjelder. Og det er når slik kunnskap finnes, at den lille skolen kan vurderes i forhold til den store fulldelte (Solstad og Andræ Thelin 2006:119).

Forskning på feltet fådeltskolen sammenfatter noen tydelige mønstre som er viktige for forståelsen av den fådelte skolen og den pedagogiske virksomheten som foregår der. Det bildet denne forskningen er med på skape bidrar også til konstruksjonen av en fådeltdiskurs, som også strukturerer den konteksten disse skolene er nedfelt i. Ved en gjennomgang av forskning som er utført fra slutten av 1960-tallet og fram til i dag, kan man si at det bildet som tegnes opp av fådeltskolen i samfunnet, forholder seg til ulike kategorier eller temaer som omhandler skolenedlegging, kvalitet og økonomi, vilkår for lærerne, sosial læring og trivsel, læring og lokal kunnskap.

### **Sentralisering og skolenedleggelser**

Denne kategorien tar for seg forskning som ser på konsekvenser av skolesentralisering, og omhandler forhold som angår skolestørrelse og skolelokalisering, og hvordan disse påvirker sosiale prosesser i skolen og lokalsamfunnet. *Grissgrendtprosjektet* (1969 -1972) så bl.a. på elevprestasjoner i ulike skolefag i små og store skoler. Det var det første forskningsarbeidet som sammenlignet resultater for elever i de ulike skoleslagene, og det var en allmenn oppfatning at elever i små skoler presterte dårligere enn elever i store skoler. I denne perioden foregikk det en omfattende sentralisering av skoler som medførte ofte lange skyssavstander og internering for elevene fra skolene som ble nedlagt. Undersøkelsen viste at det fantes ingen systematiske forskjeller mellom elever i henholdsvis store og små skoler i fagene norsk, matematikk og engelsk, eller mellom elever ved skoler med lav eller høg grad av sentralisering. Resultatene viste ellers en klar negativ sammenheng mellom skoleskyss og fysiske plager, holdninger til sammenhengen mellom skoleskyss og faglige prestasjoner, og forholdet mellom skyss og mindre fritid (Solstad 1978). En annen undersøkelse av Nilsson og Raundalen (1983-84) om skoleskyss i Troms og Hedmark viste de samme negative sammenhengene i forbindelse med skoleskyss som i Grissgrendtprosjektet, særlig blant de yngste elevene ( Nilsson og Raundalen 1985).



*Skulelokaliseringsprosjektet* (1989-92) ble igangsatt i kjølvannet av den store skolenedleggingsbølgen som kan settes i forbindelse med omleggingen av finansieringsordningen for den kommunale driften av skolene i 1986 (det nye inntektssystemet). Formålet var å undersøke ulike problemstillinger relatert til elevenes like rettigheter innenfor enhetsskolen, og omhandlet både økonomiske, sosiologiske og pedagogiske spørsmål knyttet til skolestruktur i kommuner med spredtbygde bosetting. Denne omfattende undersøkelsen viste at kontaktflata heim-skole var gjennomgående bedre ved de små skolene, spesielt når det gjaldt den uformelle kontakten. Undersøkelsen konkluderte også med at skolen kan spille en viktig rolle når det gjelder bosetting på stedet. Når det gjelder sosial læring, viste resultatene at små skoler gir vilkår som fremmer selvstendig samhandling på tvers av alder og kjønn. Der den fådelte skolen har en bred sosial integrasjon, har den fulldelte skolen på tilsvarende måte en størrelse og form som hindrer relasjonsdanning. Sosial differensiering og intimisering var det tydeligste sosialiseringstrekket mellom store og små skoler (Kvalsund 1994:364). Den økonomiske analysen viste at det var stor variasjon mellom de kommunene som brukte mest og minst på skole, der det var de aller minste skolene som var mest kostnadskrevende.

Løvik (*Skulesentralisering – eit spørsmål om økonomi*) (1992) studerte sammenhengene mellom nedlegging og ulike kostnadsfaktorer som ulike skolestrukturer, ledig kapasitet ved mottaksskolene, behovet for nye investeringer ved mottaksskolene, og skyssutgifter som resultat av de strukturelle endringene. Han konkluderte at små skoler ikke er dyrere fordi de er små, men de er dyrere når de har ledig kapasitet. Hagen (*Skulen og busettinga. Demografiske konsekvensar av ulike skulemønster*) (1992) studerte holdningene omkring skolenedleggelse i relasjon til fraflytting/tilflytting. Han viser til at skolenedleggelse ikke nødvendigvis fører til fraflytting med en gang, men at tilflytting på sikt vil stoppe opp mer og mer.

En nyere studie, *Skole og oppvekst i områder med spredt bosetting* (2004 -2008)<sup>1</sup> viser at det har skjedd en sterk sentralisering av barneskoler i spredtbygde kommuner. I en ennå

<sup>1</sup> Forskningsprosjektet *Skole og oppvekst i områder med spredt bosetting* inngår i *Strategisk Høgskoleprogram* ved Høgskolen i Nesna (2004 – 2007). Det er finansiert av Norges Forskningsråd og Høgskolen i Nesna, og har som hovedmål å generere ny kunnskap om skole og oppvekst i områder med spredt bosetting. Prosjektleder har vært Karl Jan Solstad. Prosjektet består av seks delprosjekter knyttet til ulike aspekter ved den fådelte skolen. (Jevnaldersosialisering, sosial kompetanse, pedagogikk og undervisning, skolenedleggelse, bruk av IKT, fådeltprosblematikk knyttet til et utviklingsland (Etiopia). Prosjektrapporter vil bli publisert i skriftserien til Høgskolen i Nesna i løpet av 2008.

upublisert kartleggingsundersøkelse av 142 kommuner - *Bygdeskulen i velstands-Noreg* (Karl Jan Solstad) - er tallet på slike skoler halvert siden kommunene fikk større råderett over grunnskolen på midten av 1980-tallet. Framtiden vurderes også som usikker for hver fjerde gjenværende skole, sett i et perspektiv på fem år. Spesielt gjelder dette de aller minste skolene med inntil 20 elever. Undersøkelsen viser også at det først og fremst er kommuneøkonomien som har drevet fram skolenedleggelsene, og det er påvist en rekke uheldige følger for skolemiljøet og det pedagogiske arbeidet for skoler som må leve på nåde fra år til år.

Statistikk (SBB) viser også at det har vært en stor økning i sentralisering og nedleggelse av små skoler de siste 10 – 15 årene. De fleste av disse skolene ligger i kystkommuner i rurale strøk i Vest- og Nord-Norge. Skolesentralisering skjer i kommuner som har vedtatt en desentralisert skolestruktur der foreldrenes interesser og stedets geografi har vært sterke begrunnelser. Med få unntak ligger disse skolen utenfor tettsteder og byer. Skolenedleggelse mobiliserer stor motstand spesielt blant foreldrene og lokalsamfunnene som blir berørt. På lengre sikt blir et lokalsamfunn uten skole mindre attraktivt for tilflytting og nyetableringer, som også betyr mindre skatteinngang og overføringer for kommunene. Nedleggelsen av den lokale skolen fører ikke umiddelbart til fraflytting, men over tid blir lokalsamfunnet gradvis mer og mer uttynnet, og befolkningstallet går betydelig ned (Kvalsund 2004b).

### **Kvalitet og økonomi**

Prosjektet *Skoleutvikling på brei front* (1988-92) skulle kartlegge faglige og økonomiske ressurser for drift av skolene i Nordland, og evaluere en strategi for skoleutvikling i samarbeid med skoledirektøren i Nordland, lærerutdanningsinstitusjonene i fylket og kommunene (Solstad 1991). Resultater fra prosjektet viste at den økonomiske situasjonen i skolene varierte mye fra kommune til kommune. Den opplevdes også vanskeligere etter innføringen av det nye inntektssystemet, der den nye økonomiske situasjonen for kommunene førte til mange skolenedleggelse. Prosjektet konkluderte med at kvalitet slik det ble definert, hadde sammenheng med skolestørrelse og lærergjennomtrekk. For de store skolene var stor gjennomtrekk mer negativt enn liten gjennomtrekk. I de små skolene derimot var situasjonen omvendt. En svært stabil lærerstab var det største hinderet for utvikling i skolen.

*Skolestrukturen i Malangen. Økonomi eller velferd?* (Sollund og Solvoll 2000) evaluerte den eksisterende desentraliserte skolestrukturen opp mot en mer sentralisert tenkt modell for

framtidig. Det ble også utarbeidet en lignende evaluering fra Skaun kommune i Sør-Trøndelag (*Skolestrukturen i Skaun. Sentralisert eller desentralisert?*) (Pettersen et al 2001). Selv om sentralisering kunne gi kortsiktige økonomisk gevinst, var likevel hovedkonklusjonene fra begge disse studiene at sentralisering ikke var løsningen dersom kommunene ønsket å opprettholde spredt bosetting og like vilkår for alle i kommunen.

Nordlandsforskning gjennomførte på oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet en studie av *Kostnadsfaktorer i fådeltskolen* (2000-2003) som skulle kartlegge kostnadsfaktorer og ressursbruk i fådelte skoler, vurdere pedagogiske begrunnelser for etablerte ordninger, og komme med forslag om ordninger som kunne gi innsparinger uten at det gikk utover kvaliteten på tilbudet. Studien konkluderte med at det nye inntektssystemet for kommunene hadde ført til en strammere økonomi for grissgrendtkommuner med mange små skoler, som igjen har ført til mange nedleggelse av små skoler, og flere elever som blir skyssset over lengre avstander med skoleskyss. Slike skolenedleggelse skjer ofte mot skolekretsens vilje, og utløser ofte stor lokal motstand.

Oppsummert viser forskningen at de økonomiske vilkårene for driften av de små rurale skolene er blitt gradvis forverret siden 1990-tallet. Ved innføringen av rammeoverføringer til kommunene, har distriktskommuner relativt sett kommet dårligere ut. Små skoler er dyrere i drift sammenlignet med større skoler, men små skoler er ikke dyre fordi de er små, men er dyre når de ikke makter å utnytte den fulle kapasiteten. Innsparinger ved skolenedleggelse er avhengig av materielle og bygningsmessige forhold og lærersituasjonen ved mottaksskolene, i tillegg til transportkostnader. Konsekvensen av skoleskyss reduserer elevenes fysiske tilstand og kondisjon, fører til ubehag og bilsyke for mange elever, innskrenker fritiden, og fjerner elevene fra sitt naturlige oppvekstmiljø. Større klasser på mottaksskolene gir mindre rom for differensiering og tilpasset undervisning. Driften av skoler ligger på kommunenivå, mens skoleskyss ligger på fylkesnivå. Disse faktorene blir ikke vist i samme regnskap, og derfor blir det totale bildet av eventuelle innsparinger og utgifter ved skolenedleggelse ikke synliggjort (Kvalsund 2004b).

### **Likeverdighet og likhet**

Denne kategorien viser til forskning som tar opp muligheter og begrensninger som finnes i skolepolitiske intensjoner slik de er blitt nedfelt i lover og læreplanverk, og forutsetningene

for realisering i konteksten skole–lokalsamfunn. *Grissgrendtprosjektet* (1969-1972) omfattet også problemstillinger som angikk elevers oppfattelse av skolens innhold og relevans. Konklusjonen oppsummerte at grunnskolen ble oppfattet som en teoriskole som forberedte først og fremst for yrker i tertiærnæringene, og at den var en skole for dem som enten var fra byen, eller for dem som planla å bosette seg i byen. Solstad (1978) gir i boka *Riksskole i utkantstrok* en historisk oversikt over skolesentraliseringen fra 1739 – 1978, og viser hvordan skolesystemet har utviklet seg mot en standardisering av en enhetsskole bygget på middelklassens og bysamfunnets premisser, og der den rurale skole tross i intensjonene om et likeverdig tilbud uansett sosial og geografisk ståsted, har endret seg mot den urbaniserte skolen.

Studiet *Likeverdig skole i praksis* (Solstad, Rønning og Karlsen 2003) som er en del av evalueringen av Reform 97, undersøker nærmere endringer i læreplanprinsippene om likeverdighet gjennom likhet, og likeverdiget gjennom ulikhet. Undersøkelsen viser generelt at lærere anser bruken av lokalbasert lærestoff som mer viktig for utvikling av identitet enn bestemmende for den generelle læringen. Holdinger blant lærere i store fulldelte skoler viser at det er viktig å holde seg til det fastsatte fellesstoffet, mens lærere i små rurale skoler vurderer bruk av lokalbasert lærestoff som en viktig forutsetning for en likeverdig og tilpasset opplæring oftere enn lærere ved urbane skoler. Det er lærere ved de mindre bygdeskolene som oftest rapporterer at de oppfyller læreplanens krav om lokalt lærestoff. Det er også lærerne ved små skoler som opplever at elevene er mer motiverte når de arbeider med tema- og prosjektarbeid. Tilrettelegging for å arbeide med lokalt lærestoff er klart bedre ved små skoler enn ved store.

Trippestad (1998), Stenersen-Hovdenak (1999) og Kvalsund (1999) har alle tre undersøkt sentrale politiske dokumenter, retningslinjer og prinsipper for skolereformene på 1990-tallet, og viser til at skoleutviklingen prioriterer i stor grad nasjonale instrumentelle verdier som går på å kvalifisere for framtidig arbeidskraft. Å utvikle og å ivareta den lokale identiteten har liten betydning. Slike politiske styringer er ikke avgjørende i seg selv, men er med på å tilsløre de problemene som små skoler og rurale samfunn opplever. Disse studiene dokumenterer historisk hvordan de sentrale myndighetene har en fjern strukturell forståelse av skolen som et nasjonalt system som bygger på urbane og instrumentelle forutsetninger som skolestørrelse, tid, og utvelgelse og organisering av skolefag (Kvalsund 2004b:18).

*Evalueringen av L -97* tar for seg mange forskjellige temaer, men fokuserer i begrenset grad på relasjonene mellom skolen og lokalsamfunn og kulturell mening for lærere, elever foreldre, kommunale politikere og administratorer (ibid:28f). Evalueringen er i stor grad orientert mot forholdene mellom selve læreplanene, klasseromspraksis og læring innenfor de ulike fagene og for ulike elevkategorier slik det ble opplevd av lærere og rektorer. Den sammenligner i liten grad de mindre skolene med større urbane skoler. Det synes som om begrepet *skole* oppfattes entydig på tross av store variasjoner i den rurale så vel som i den urbane skolekonteksten. Selv om slike variasjoner nevnes, blir de ikke analysert systematisk i forhold til dimensjonene struktur –mening og rural–urban. Slike variasjoner forklares som tilfeldig eller utilsiktet.

Når det gjelder likeverdighet i skolen, har det skjedd klare endringer i de sentrale skolepolitiske føringene fra å se på skolen som et instrument for å sikre likhet og rettferdighet for befolkningen, mot et system som skal levere effektive tjenester til kunder ved å kontrollere planlegging og styring gjennom målstyring og kvantitativ resultatrapportering. Utviklingsmønsteret i skolen som bygde på variasjoner i den lokale meningen og identitet, så vel som nasjonal felleskunnskap, har måttet vike for en ny tenking for strategisk handling som assosieres med prinsipper i New Public Management (ibid).

### **Læring og lokal kunnskap**

I sin doktorgradsavhandling "*Equity at risk*", analyserte Solstad (1994) hvordan den norske standardiserte og sentraliserte utdanningen kunne imøtekomme all typer samfunn. Avhandlingen fokuserer på skolekultur og organisering som en endringsstrategi der empirien beskriver finansielle, materielle og menneskelige ressurser, og på utdanning som tilbys på det lokale nivået. Han analyserer ulike modeller for likeverdighet som ivaretar det lokale miljøet i samsvar med M-87, samt begrensninger lokale aktører erfarte innenfor det desentraliserte utdanningssystemet.

Myklebust (1972) viser i sin studie *Skulen i lokalkulturen* hvordan atferdsformer, vurderinger og grunnleggende holdninger i samhandling mellom skole og lokalsamfunn, er viktige komponenter i den lokale kulturen. Studien viser også til hvordan sentrale aktører overser lokalsamfunn som sosiale og kulturelle enheter.

Prosjektet *Skolen som grendesentrum* (1995–98) skulle se nærmere på skolens i lokalsamfunnet, og arbeide fram argumentasjon og bevisstgjøring både hos skolefolk, lokalsamfunnet og politikere om små skolers berettigelse i lokalsamfunnet. Ved å etablere flere samfunnsmessige, sosiale og pedagogiske funksjoner i skolen, ville det styrke skolens rolle som grendesentrum og gi skolene flere bein å stå på. Prosjektet oppsummerte at fådeltskolen hadde fire funksjoner i lokalsamfunnet: skolen som kulturbærer, som samlingssted, som samfunnsaktiv aktør og som serviceinstitusjon. Det ble også utarbeidet en ekstern evaluering som tok for seg implementeringen av selv prosjektidèen og resultatene i de enkelte kommunene og skolene som deltok (Berg-Olsen og Knutsen 2001). Denne evalueringen konkluderte med at ansvaret for gjennomføringen i stor grad ble overlatt til skolene selv. Den kommunale interessen og oppfølgingen ble i liten grad ivaretatt, og illustrerer i tråd med Myklebust (1972) at sentrale aktører ignorerer de små skolene i små samfunn som kulturelle og sosiale enheter. Evalueringen oppsummerte likevel at de som var involverte, var blitt mer bevisste på sammenhenger mellom skole og lokalsamfunn, og på hvordan dette forholdet kunne styrkes og forbedres gjennom samspill og samarbeid.

Jeg vil videre sette et særskilt søkelys på to prosjekter som ble planlagt og gjennomført som en direkte konsekvens av den faglige og skolepolitiske tendensen som rådde på 1970-tallet. Denne tendensen var preget av desentralisering både geografisk og innholdsmessig, og rettet oppmerksomheten mot skolens funksjon i lokalsamfunnet utenom de tradisjonelle undervisningsoppgavene.

### Lofotprosjektet

*Lofotprosjektet* (1973–76) hadde som formål å utvikle en skole som var bedre tilpasset lokale og regionale forutsetninger både når det gjaldt innhold og organisering og bygde på forutsetningene om en likeverdig skole for alle (Høgmo, Solstad og Tiller 1981). Utgangspunktet var at skolen generelt ikke fremmet holdninger, ferdigheter og kunnskaper som var nødvendige for å opprettholde og utvikle næringslivet i utkantene, eller måten folk levde sine liv på. I dette lå det også implisitt at den allmenndannende skole ikke bare har fjernet seg fra arbeidslivets krav, men også fra de mer generelle krav som samfunnet setter til den enkelte. Dermed var det mange, spesielt fra rurale områder, som opplevde skolen som fjern og irrelevant (ibid:214). Prosjektets underbyggende læringssyn var at læring og kunnskapsutvikling alltid skjer innenfor en sosiokulturell ramme. Lokal og folkelig kunnskap

var nært knyttet til den sammenhengen den hadde sitt utspring i, mens skolekunnskap er eksplisitt kunnskap som kan formidles uavhengig av hvilken sammenheng den foregår i eller hva den skal brukes til.

Målet var å fremme utviklingen av en grunnskole som hadde en *lokal forankring* både i innhold og form. Begrunnelsen var forankret i både pedagogiske, sosiale og distriktpolitiske vurderinger. Ved å knytte læring til det å kunne arbeide med det nære, konkrete, kjente og aktuelle i elevenes hverdag, ville elevene kunne få økt kunnskap om sin egen situasjon, med positive virkninger for identitetsdannelsen, og utviklingen av en integrert og helhetlig personlighet. Dermed reduserte man også faren for fremmedgjøring fra sitt eget miljø. Prosjektet åpnet for alternative arbeidsmåter der elevene kunne få delta i det lokale næringslivet, i tillegg til at innholdet vektla den *lokale kunnskapen* og lokalt utarbeidet lærestoff og -midler. Denne utviklingen i skolen kunne fremme utvikling av interesser og holdninger som motiverte for arbeid og innsats også i elevenes nærmiljø (ibid:13f).

Et omfattende utviklingsarbeid ble gjennomført på sju ungdomsskoler i Lofoten der ulike aktører fra ulike faglige og politiske nivåer samarbeidet om prosjektet. I arbeidet med å legge om undervisningen i tråd med prosjektets intensjoner, ble det utarbeidet en god del undervisningsmaterieell for en lokalorientert undervisning tilpasset det lokale ved skolene i Lofoten. Lokalorientert undervisning kom til å bety en undervisning som tok utgangspunkt i tema som var hentet fra eller eksemplifisert ved lokale samfunn definert i et bredt perspektiv. En slik undervisning trengte ikke bare ha fokus mot det enkelte lokale samfunn, men også mot dette samfunnets relasjon til omverdenen, til andre lokalsamfunn, eller til dette samfunnets plass innenfor en større enhet. Slik kunne begrepet lokalsamfunnsorientert undervisning også være et relevant begrep så vel i en byskole som i en landsskole, og kritikken om en sneversynt og navlebeskuende undervisning avvises på et analytisk grunnlag.

Det viktigste resultatet av prosjektet kan man vel si var den faglige debatten prosjektet utløste, og som fikk innvirkning på hvordan man kom til å oppfatte enhetsskolen og likeverdig utdanning. Prosjektet virket også inn på arbeidet med M-87 som åpnet for en friere bruk av lokalt lærestoff, der *den samfunnsaktive skole* som begrep ble lansert som et viktig prinsipp for skolens arbeid. Lokalorientert undervisning, en samfunnsaktiv skole, utvidet opplæring i arbeid og samfunnsliv utenfor skolen er i dag aksepterte verdier innenfor pedagogisk og

didaktisk tenking i den norske skolen. Slik sett har dette prosjektet hatt stor betydning for utviklingen av en mer meningsfylt skole i Norge. Dette prosjektet har selv blitt gjenstand for forskning , og er også inkludert i det internasjonale profesjonelle litteraturen på feltet rural utdanning og skole-lokalsamfunn (Sher 1981).

## Rødøyprosjektet

*Rødøyprosjektet* (1975-1980) ble satt i gang som en oppfølging av et forsøk der alle fådelte barneskoler i øykommunen Rødøy i Nordland fikk opprettet desentralisert ungdomsskoletrinn, slik at elevene slapp å ukependle mellom kommunesenteret og hjemstedet over åpne havstykker og med strabasiøse reiser. Prosjektet tok opp sider ved innholdet i skolen, der opplæringen skulle tilpasses det kulturelle og sosiale livet i kystsamfunnet slik at elevene opplevde den som mer relevant. Prosjektet skulle se på forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet, og var motivert ut fra den aktuelle skoledebatten på den tiden og innvendinger fra faglig hold om skolens manglende *integrering* og *relevans* i bygde- og utkantstrøk (Solstad 1978). Inntil da hadde relevansproblematikken i liten grad vært gjenstand for oppmerksomhet i sosiologisk forskning i Norge. Prosjektplanen understreket behovet for å oppnå en bedre kontakt mellom skole og lokalsamfunnet, større interesse og støtte for skolen fra hjemmene, og en skole som bedre kunne fungere som en kulturfaktor i lokalsamfunnet.

I *Små skoler – små samfunn* (rapport nr. 8 fra Rødøyprosjektet) studerte Eilertsen (1979) skole og undervisning som en sosial og kulturell aktivitet innenfor samfunns- og lokalsamfunnsgitte rammer. I studiet av to små skoler i Rødøy belyste han hvordan sammenhengen eller diskontinuiteten mellom elevenes ulike delsituasjoner i hverdagen fikk vesentlig betydning for forløpet og resultatet av sosialiseringprosessen. Skolen ble betraktet som en arena for sosio-materielle og kulturelle prosesser som for en stor del var betinget av andre felter. I denne sammenhengen virket lokalsamfunnet som et sentralt handlingsfelt for skolen, der skolen og nærmiljøets interaksjonsmønster utgjorde en viktig ramme for elevenes situasjon, og satte lys på sammenhengen mellom sosialiseringsbetingelser i små utkantsamfunn, og skolens rolle i elevenes sosialisering. Intensjonene om en mer *lokalorientert skole* viste seg å være en komplisert og to-sidig prosess som ikke bare var avhengig av skolen og lærerne, men også av egenskaper ved lokalsamfunnet. Konklusjonen var at skolens innhold generelt ble oppfattet som en fremmed meningsverden for de som



bodde i disse utkantstrøkene, og understøtter argumentasjonen om skolen som en teoretisk skole bygd på urbane middelklasseverdier.

Intensjonen om en mer lokalorientert skole var avhengig av lærere som identifiserte seg med målsettingene for prosjektet. I den ene skolen som hadde større grad av stabile lærere (rektor) med lokal tilknytning, klarte skolen å ivareta en integrerende og aktiviserende funksjon i forhold til lokalsamfunnet ved å gi fagrepertoaret sterke innslag av emner og aktiviteter hentet fra det lokale arbeidslivet, teknologi, bruk av redskaper og arbeidsmåter. Når dette ikke var tilfelle i den andre skolen, skyldtes det demografiske, sosiale, og uformelle kulturelle gjennomslag i lokalkulturen som spilte seg ut i skolesituasjonen. I tillegg opplevde skolen stor lærergjennomtrekk, fortrinnsvis med ufaglærte lærere som i liten grad var opptatt av lokale forhold, og der motivasjonen for å gjøre seg kjent med lokalkunnskapen var minimal. Dette førte til en avstand mellom skole og lokalsamfunn, preget av store konflikter.

Når det gjaldt *sosialiseringsbetingelser*, konkluderte evalueringen med at sammenhenger mellom lokalmiljø og skolen hadde betydning for elevenes sosialisering og identitetsutvikling. Miljøer som bar preg av stor avstand mellom skolen og elevenes og lokalsamfunnets meningsverden, medførte negative konsekvenser for elevenes identitetsutvikling. Skoler med en gunstigere sosio-materiell ramme for elevenes sosialisering, var preget av en større grad av sammenheng og kontinuitet. Prosjektet konkluderte med at for å styrke skolens rolle og opplevelsen av relevans for elevene, burde arbeidsoppgaver og opplæring utenfor skolen også trekkes inn som en naturlig del av opplæringen, særlig på ungdomstrinnet.

Når det gjaldt faglige resultater, viste evalueringen at det var ingen forskjeller mellom faglige prestasjoner mellom elevene ved disse små ungdomsskolene sammenlignet med elever fra større skoler. I forhold til situasjonen før forsøksordningen, gjorde disse elevene det gjennomgående bedre enn elevene fra disse stedene som hadde gått på sentralskolen. Gjennom et aktivt samspill mellom skolen og lokalsamfunnet med et vidt spekter av aktiviteter, klarte prosjektet også å gjøre det enkelte lokalsamfunn kulturelt, sosialt og økonomisk mer livskraftig (Eilertsen 1979).

En oppsummering av forskning som omhandler læring i fådelt- og utkantskolen viser at den skolefaglige læringen er like god i små og større skoler. Lærere i små rurale skoler vurderer bruk av lokalt lærestoff som betydningsfullt oftere enn lærere i større skoler og i mer urbane settinger. De har et større og mer systematisert tilfang av slikt lærestoff til bruk i undervisningen. Erfaringen med lokalt lærestoff og samarbeid mellom skole og lokalsamfunn vurderes som positivt og verdifullt, ikke minst når det gjelder å skape et positivt bilde av bygda og hjemlassen, og for utvikling av lokal identitet og forankring (Kvalsund 2004b).

## **Sosial læring og trivsel**

Kvalsund har i ulike studier (1992, 1994, 2004a) sett på den uformelle sosialiseringen som skjer i friminuttene hos elever i fådelte og fulldelte skoler. I sine analyser vises det til at elever fra henholdsvis fådelte og fulldelte skoler har helt forskjellige former for kontroll når det gjelder spontan inter-aktivitet mellom barn. Det konkluderes videre med at de to ulike skoletypene legger til rette for dramatisk forskjellige forhold for selvforståelse og identitetsutvikling gjennom frilek i friminuttene. I små skoler samarbeider og leker elevene på tvers av alder og kjønn i aldersblandete grupper, mens det på tilsvarende vis er mer vanlig å samarbeide og leke i alders- og kjønnsdelte grupper i større skoler. Denne tendensen viser seg også å være tilstede i uformelle situasjoner utenom skoletiden. Skolesituasjonen krever at elevene i de små skolene medvirker aktivt. Miljøet fremmer selvstendighet, og også samarbeid mellom elevene på tvers av alder. Fordi de er så få, stimuleres de til bredere sosial kontakt på tvers av alder og kjønn. Trivsel, vennerelasjoner og sosial tilpasning vurderes som mer positivt ved de små skolene. De samme resultatene ble dokumentert i oppfølgende studier gjort av Kvalsund og Myklebust (1996, 1997).

I prosjektet *Skole og oppvekst i områder med spredt bosetting* som ennå ikke er publisert, fokuserer Hanne Davidsen i delprosjektet *Jevnaldersosialisering i spredtbygdsamfunn*<sup>2</sup> på hvordan jevnaldersosialisering skjer i miljø hvor det er svært få på samme alder innenfor det området som muliggjør daglig fysisk kontakt. Studien viser at for de yngste skjer slik sosialisering innenfor lokalsamfunnets rammer. Når disse kommer i tenårene, søker de mot annen ungdom og aktiviteter utenfor lokalmiljøet og på Internett. Ungdommens kulturelle

<sup>2</sup> Delprosjekt i *Skole og oppvekst i områder med spredt bosetting*. Jfr. fotnote nr. 1

integrering opprettholdes via deres bidrag til arbeidslivet og arbeidsrelaterte aktiviteter, mens deres sosiale integrering i lokalsamfunnet svekkes. Delprosjektet *Sosial kompetanse i fådelte skole*<sup>3</sup> (ennå upublisert) fokuserer Jan Birger Johansen på sosial læring og utvikling av sosial kyndighet i mindre miljø. Viktige betingelser for sosial læring som tilstedeværelse, spontan behovsivaretagelse og konfrontasjoner blir her tydeligere enn i større miljø. Studien tyder på at slike små miljø også preges av sosial likeverdighet mellom lærerne og andre voksne. Denne likeverdigheten synes å skape en mentalhygienisk klima i slike små miljø som er gunstig for de unges kraft og motivasjon for læring, sosialt og intellektuelt.

### **Forskning som en diskursiv praksis**

Forskningen som er presentert ovenfor på temaet fådeltskolen og rural utdanning, og da sett i relasjon til den rurale og urbane dimensjonen, viser at effektene av skoleplanlegging og skolepolitikk, på tross av intensjoner om likeverdighet og sosial utjevning, likevel har ført til segregasjonstendenser og ulikhet mellom rurale og urbane forhold. Men det kan påstås, slik som Kvalsund gjør, at det hele bildet av dette komplekse problemfeltet er vanskelig å få tak på. Den forskning som er gjort på feltet, og som er ment å reflektere sosial endring og forskjellighet innenfor avgrensede sammenhenger, kan nok brukes til å forklare noe av den kompleksiteten som slike miljøer utgjør. Eksemplene på forskning som det her er vist til, gir som oftest uttrykk for et begrenset antall, forhåndsgitte og uproblematiserte bakgrunnsvariabler. Disse gir lite rom for å forstå at variablenes relasjonelle forhold til hverandre kan fortone seg veldig forskjellig i sammenligning mellom ulike miljø. Om forskningen er ute etter å beskrive og forstå likhet og forskjellighet i og mellom ulike sosiale miljøer, kan det være like interessant å undersøke hvilke strukturer og kulturell mening som påvirker og preger den enkelte skole og lokalsamfunn. Dette vil være spesielt viktig for å kunne si noe om konsekvenser for skolens dannespåvirkning, og hva slags kunnskaper, ferdigheter, og motivasjon barn og unge internaliserer gjennom å gå på skole i en spesifikk kontekst. Dersom det er slik at det sosiale og kulturelle miljøet har betydning for hva eleven lærer og hvordan sosialisering skjer, må forskning som ønsker å forstå noe om de små fådelte skolene, også utarbeide forskningstilnærminger som tar hensyn til flere aspekter av den sosiale verden, og som tillater at disse kan vise seg på ulike måter i ulike miljø.

<sup>3</sup>Delprosjekt i *Skole og oppvekst i områder med spredt bosetting*. Jfr. fotnote nr. 1.

## Forskningsprosessen - strategi, metode og tolking

*”Utgangspunktet er altså, at omverden ikke beder om at blive iagttaget på en bestemt måde. Den videnskabelige genstand skal konstrueres, før den kan iagttages. Utgangspunktet er videre, at det sociale i en eller anden forstand skaber seg selv eller konstruerer seg selv. Erkendelsesinteressen bliver at studere, hvordan det sociale bliver til, hvordan det sociale konstruerer og skaber seg selv.” (Esmark m.fl. 2005:12)*

### Overveielser og valg av forskningstilnærming

Målet med en sosiokulturell tilnærming til forskningsfeltet er å forklare relasjonene mellom menneskelig mentale funksjoner på den ene siden - altså hvordan læring skjer og kunnskap oppstår, og de kulturelle, institusjonelle og historiske situasjoner der disse funksjoner forekommer, på den andre siden. Mentale funksjoner i dette perspektivet er ikke redusert til separate individuelle prosesser som på et eller annet vis oppstår i isolasjon, men oppstår i *meningsfull aktivitet og handling* mellom individer i relasjon til de kulturelle, institusjonelle, og historiske situasjonene de opptrer i (Wertsch, del Rio og Alvarez 1995:10ff). Individet kan aldri oppfattes som isolert og autonomt. De kognitive prosessene er alltid og uløselig innvevd i ulike kontekster ( Dysthe 2001a:52).

En annen underliggende antakelse som må få betydning for en sosiokulturell forskningstilnærming om læring og pedagogisk virksomhet, er at mennesket bare har tilgang til verden gjennom medierende midler eller kulturelle redskaper. Disse midlene utgjør forbindelsen mellom de konkrete handlingene på den ene siden, og de kulturelle, institusjonelle og historiske sammenhengene på den andre siden. Men det er ikke redskapene eller artefaktene som i seg selv forårsaker eller bestemmer handling. De spiller kun en rolle i å skape handlingen. De har kun betydning gjennom at individene tar dem i bruk. Mediering må da forstås som en aktiv prosess som involverer et potensial disse redskapene har for å skape handling på den ene siden, og den unike anvendelsen av dem, på den andre siden. Wertsch (1998:17) argumenterer for at enheten for analysen i en sosiokulturell tilnærming må være *”mediert handling.”* Dette involverer en dialektikk mellom den som handler og selve handlingen. En forskningstilnærming i et sosiokulturelt perspektiv fokuserer på hvordan mennesker deltar i sosiokulturelle aktiviteter, og hvordan de endrer sin deltakelse:

”... we look directly at the efforts of individuals, their companions and the institutions they constitute and build upon to see development as grounded in the specifics and commonalities of those efforts, opportunities, constraints, and changes” (Rogoff 1995:159).

Det overordnede fokus for dette forskningsprosjektet vil derfor være handling og aktivitet i læreres og elevers daglige arbeid i den fådelte skolen. En slik tilnærming vil fokusere på sosial praksis og kulturell mening i et sosialt, kulturelt og historisk perspektiv, der jeg ønsker å se nærmere på måter pedagogisk virksomhet i små skoler skaper mening og læringsmuligheter. Ut fra dette kan pedagogisk virksomhet studeres på flere plan. Det første angår *strukturer og strategier* omkring læring og undervisning innenfor den kontekstuelle rammen som fådeltskolen utgjør. Det andre angår læringsprosesser og meningsdanning som er sterkt relatert til *undervisning og praksis* på et *samhandlingsnivå*. Det siste forholder seg til den *læringskontekst* som skapes gjennom den sosiokulturelle aktiviteten som den pedagogisk virksomhet utgjør. Det er på denne bakgrunn jeg har formulert mine forskningsspørsmål som jeg presenterte innledningsvis.

Siktemålet med mitt prosjekt er å synliggjøre hvordan ulike kontekstbetingelser i fådeltskolen er med på å konstituere den pedagogiske praksis som utøves. En beskrivelse av utført pedagogisk aktivitet og hvilken kunnskap og forståelse som ligger til grunn for denne praksis, kan gi et grunnlag for å forstå meninger med de pedagogiske handlingene og hvilke læringsmuligheter de gir. En slik forståelse vil kunne være med på å utvikle en forståelse av fådeltskolen på dets egne premisser.

## En kvalitativ tilnærming

Med utgangspunkt i de grunnleggende antakelser jeg har redegjort for i kapittel 2, og som tydeliggjør studiens vitenskaps- og kunnskapsteoretiske ståsted, framstår da fådeltskolen som et pedagogisk virksomhetssystem som kjennetegnes av *en unik kombinasjon av kvaliteter*. Dette må få konsekvenser for mitt valg av forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming istedenfor en kvantitativ metode synes mer relevant og riktig fordi ”*ethvert fenomen består af en unik kombination af kvaliteter, og at man derfor ikke kan tælle, måle og veje*” (Andersen og Gamdrup 1994:59). Fådeltskolen og det som foregår der, må da betraktes som et sosialt produkt ved at noen aktører gir den navn og tilskriver den en spesiell mening. Det er disse aktørene som på en eller annen måte er relatert til objektet, som eier denne meningen, og som kan gi meg informasjonen jeg er ute etter. Disse aktørene handler ikke isolert, men i relasjon

til hverandre, og former en dynamisk kontekst som påvirker og påvirkes av forståelsen av hva fådeltskolen er som fenomen. Disse aktørene er altså objekter som er konstituert av unike kombinasjoner av kvaliteter, og kan derfor ikke telles, måles eller oppsummeres kvantitativt.

Dette valget bør reflektere noe mer enn bare et innfall, en preferanse, trend, eller fordi jeg foretrekker en metode foran en annen. Metoden jeg velger bør ha en viss harmoni med den interessen som gjør meg til utdanner og lærer. Det valget jeg gjør bør også ha et videre perspektiv utover min spesielle interesse eller forutinntatthet i forhold til temaet. Forskning omkring pedagogiske spørsmål bør gjøres i forhold til pedagogiske standarder. Ifølge Van Manen (1999) går veien gjennom en refleksjon basert på tekster som beskriver "lived experiences" og praktiske handlinger i hverdagslivet, der formålet er å øke egen tenking og praktiske handlingsrepertoar. Måten å reflektere på i sosiokulturelle, hermeneutiske beskrivelser omkring mening og betydning av dagliglivets fenomener, vil være fundamentalt innenfor en pedagogisk forskning. Dette blir da også en viktig begrunnelse for å velge en kvalitativ tilnærming til denne forskningsstudien.

### Kasusstudie som strategi for feltarbeid

Hovedproblemstillingen jeg har formulert, er åpen og vid, og fokuserer på sentrale tolknings- og interaksjonsprosesser i det sosiale feltet. Min interesse er knyttet til mennesker i handling innenfor en *pedagogisk kontekst*. Dette tilsier at mitt fokus må være rettet mot spørsmål og problem som angår *undervisning og læring*, der det pedagogiske står i sentrum for undersøkelsen. Ved valg av forskningsdesign skulle dette tilsi en eksplorerende, kvalitativ studie med feltarbeid som utgangspunkt for datainnsamlingen for å undersøke læreres og elevers meningsskaping og aktivitet i fådeltskolen som læringskontekst over en viss tid. Dette tilsier at jeg primært forsøker å forstå og beskrive *helhet*, og ikke enkeltvariabler. *Kasusstudier* er mye brukt i pedagogisk forskning nettopp fordi de viser seg å kunne bidra til å finne ut av komplekse fenomen. Kasusstudier er opptatt av å få tak i det unike i undersøkelsesobjektet. Å akseptere det unike betyr imidlertid ikke at en benekter eksistensen av det generelle. Det generelle danner bakteppet som det unike oppdages mot (Maaløe 1996). Når man skal gjøre rede for unike fenomener, er det nødvendig å avdekke mulige omstendigheter og interne sammenhenger, altså tegne omfattende bilder (comprehensive pictures) av hva fenomenet er. Dette er typisk for kvalitative metoder, der kasus er arketyperiske eksempler på slike sammenhengende bilder (Andersen & Gamdrup 1994).

Selv om jeg definerer studien først og fremst som en *pedagogisk kasusstudie*, bærer den preg av også å være etnografisk i den forstand at jeg studerer mennesket og pedagogisk handling i lys av samfunnsmessige og kulturelle faktorer. *Etnografi* innebærer en sosiokulturell tolkning som beskriver og rekonstruerer aktørenes symbolske meninger, sosiale samspillmønstre som skaper de oppfatninger, vurderinger, handlingsmønstre og kulturelle redskaper som er felles for en viss gruppe mennesker (Goetz & LeCompte 1984). En pedagogisk kasusstudie i et sosiokulturelt perspektiv vil måtte ta hensyn til omgivelsene og fådeltskolens kulturelle kontekst. En beskrivelse av blant annet skolens omgivelser, tradisjoner og verdier, sosio-økonomiske og politiske faktorer, elevenes og lærernes holdninger omkring skole og pedagogikk utgjør viktige områder i denne type kasusstudie. *Historie* får også en viktig plass i studien for å kunne forstå fådeltskolens kontekst og hvilke underliggende antakelser og oppfatninger som ligger bak den, og hvilken innvirkning diskurser som har oppstått i kjølvannet av disse har hatt på fådeltskolen som institusjon og den aktivitet som utføres der. Jeg anvender også inspirasjon fra *sosiologien* når jeg ser nærmere på hvordan pedagogisk praksis påvirkes av struktur, og på hvordan ulike roller påvirker og påvirkes av spillet mellom de ulike aktørene. Selv om disse ulike forskningsstrategiene beskrives og kategoriseres som selvstendige i forskningslitteraturen, vil de i praksis ofte gli over i hverandre. Dette gjelder også for mitt prosjekt der ulike elementer og aspekter fra andre forskningstradisjoner kan gjenkjennes i måten jeg har planlagt og gjennomført forskningsopplegget på.

Hensikten med å bruke kasusstudie som forskningsstrategi er tosidig: for det første å komme fram til en omfattende og helhetlig forståelse av fådeltskolen som pedagogisk kontekst og den pedagogiske handlingen og læringen som foregår der; for det andre å utvikle generelle teoretiske forklaringer av regelmessigheter i sosiale strukturer og prosesser som konstituerer dette situerte læringsmiljøet (Becker 1968). Begrunnelsen for å velge en kasusstudie som forskningsstrategi ligger i antakelsen om at det er mulig å forstå variasjoner i generell praktisk handling i fådeltskolen ved å fokusere på enkeltindivider eller ved å isolere spesifikke utdanningsmessige problemer. Cooper & Schindler (1998) hevder : ” *Case studies place more emphasis on a full contextual analysis of fewer events or conditions and their interrelations.* ” Ved å bruke kasusstudie som strategi for å undersøke forholdet mellom aktør og struktur - mellom intensjon, handling og situasjon, ville jeg kunne tegne et mer omfattende bilde (comprehensive picture) av hva fådeltskolen og pedagogisk handling i slike skoler framstår

som. Et kasus er i følge Becker (2000) et produkt av grunnleggende forskningsoperasjoner. Å gjøre noe om til et kasus er et metodologisk trinn eller grep som kan gjøres når som helst i studiet – ved avgrensning av analyseobjektet, i selve forskningsprosessen, eller i sluttproduktet. Med dette som utgangspunkt vil jeg i den videre beskrivelsen redegjøre for den metodetekniske prosessen som konstruerte den empiriske studien.

## Kasus som teori

Det *første nivået* i prosedyren fram mot kasusbeskrivelsen gikk på å utkrystallisere det generelle teoretiske ståstedet mitt studie skulle bygge på. Mine teoretiske idèer og min terminologi måtte da være nedfelt i teorier knyttet til læring og undervisning. Denne første bestemmelsen av kasuset plasserte også mitt prosjekt innenfor en sosiokulturell læringsteori. Det jeg ville undersøke i denne studien var situert historisk, sosialt og kulturelt. Med dette som utgangspunkt hadde jeg tatt et standpunkt om at *meningsskaping er situert*. Å studere kontekstuell meningsskaping innebar å gi nær og systematisk oppmerksomhet til det som skapte mening i den lokale konteksten. I mitt tilfelle gjaldt det lærere og elever i den lokale skolen i det lokale nærmiljøet, der jeg forholdt meg til de konkrete særegenhetene som karakteriserte deres liv og praksis i denne konteksten. Som forsker forutsatte jeg at dem jeg studerte levde i *spesifikke* settinger, med *spesifikke* opplevelser og livssituasjoner. De var påvirket av den konteksten de opptrådte i, og der de igjen gjensidig påvirket konteksten.

## Avgrensning av forskningsfeltet

Det *andre nivå* av kasusbestemmelsen involverte en innsnevring av det spesifikke feltet jeg var opptatt av – nemlig fådeltskolen som pedagogisk kontekst. Dette innebar valg av et bestemt område ut fra en teoretisk tanke om at denne skoletypen representerer visse trekk eller former som er forskjellige fra den fulldelte skolen. I dette ligger en forestilling om refleksivitet – både for meg som forsker og for dem jeg kom til å arbeide med. Mitt oppdrag ville være å undersøke livet, konteksten og omstendighetene til lærere og elever i små skoler i små samfunn, men mot en bakgrunn av ulike kontekstuelle faktorer som var med på å forme disse liv og erfaringer. Denne avgrensningen var også teoretisk motivert ut fra en interesse i forholdet omkring dikotomiene rural-urban, og at ulike måter å leve på ville være relevant i denne sammenhengen.



Et annet viktig moment i denne avgrensningen var å definere begrepet fådeltskole. Små fådelte skoler og samfunn kan være svært forskjellige på mange måter. Det de imidlertid har til felles er en ting: *De er små*. Den videre avgrensningen var da knyttet opp mot *størrelse* (ca. 20 – 40 elever), og at skolen skulle være *situert i tynt befolkete distrikter* med lang vei til sentrum. Ettersom jeg antok at disse skolene var annerledes, og at kontekst og kultur påvirket måten lærerne tenkte skole og undervisning på, måtte disse skolene jeg var interessert i å undersøke, ha en pedagogisk organisering (*fådelte klasser, oppvekstsenter*) som karakteriserte spesifikke pedagogiske metoder (f.eks. *aldersblanding, lokaltilpasset undervisning*) innenfor en spesifikk sosial og kulturell kontekst (*rural kultur, spredt bebyggelse, nær tilknytning til lokalsamfunnet*) som skapte en forskjellighet fra den fulldelte skolen.

### **Valg av forskningsenheter**

Som *et tredje nivå* i kausbestemmelsen valgte jeg ut spesifikke enheter som skulle studeres. Ettersom jeg var interessert i pedagogisk handling innenfor et spesifikt handlingsfelt, måtte min analyseenhet bli *fådeltskoler som kontekstuell praksis*, fordi de representerte helheten i en undervisningskontekst som innbefattet både handling, struktur, kultur og aktør. Ved identifikasjon av analyseenheten, hadde jeg et utgangspunkt for den videre utvelgelsesprosessen. Jeg måtte også ta stilling til om jeg skulle gjennomføre en enkelt kausstudie, eller om jeg ville bruke flere kaus. Feltarbeidet ble gjennomført i tre små skoler, der jeg valgte å se på den enkelte skole med dens lærere, elever og omgivelser som ett kaus. Jeg valgte å studere flere skoler fordi det ligger i mitt teoretiske perspektiv at alle miljøer og dermed klasser, utvikler egne kulturer. Å utvide utvalget i en gjentakende prosess der jeg tok for meg ett kaus om gangen, ville hjelpe meg til å vurdere omfanget av datamateriale slik at et metningspunktet kunne oppnås. Å velge flere skoler ville også kunne gi et mer overbevisende svar på troverdigheten i utviklet teori, samtidig som data fra flere skoler ville støtte eller utfordre min forståelse av det som ble studert. Den tiden jeg hadde til rådighet, reisemuligheter og økonomiske ressurser som jeg hadde til disposisjon, fungerte også som praktiske utvalgsmetoder.

Innenfor denne avgrensningen ville det finnes mange ulike typer handlinger som kunne observeres, mange mennesker som kunne fortelle sin historie, og mengder av dokumenter som kunne leses. Ettersom jeg ønsket å få tak i meningen bak de pedagogiske handlingene som utøves i denne konteksten, ble det lærerne i feltet som først og fremst kunne gi meg

denne formen for kunnskap. Vurderingen hadde som utgangspunkt at lærere har visse særtrekk som preges av deres pedagogiske profesjon. Denne består blant annet av formulering av visjoner for skolen, undervisningen og elevene. Det er lærerne i kraft av sin profesjon og sitt pedagogiske mandat som må ha klare forestillinger om hva pedagogikk er, der de er nødt til, som en del av sin virksomhet, å artikulere det som i en teoretisk sammenheng vil betegnes som pedagogisk ideologiske forestillinger. Evnen til å artikulere slike posisjonierende forestillinger, gjør den lettere tilgjengelig for en intervjuundersøkelse. Denne artikulasjonen forekommer også gjennom den kroppsliggjorte praksis, og er dermed også tilgjengelig gjennom observasjon. Det daglige arbeidet med å tilpasse undervisningen bestemte mål og visjoner, og ved å presentere disse for andre, gjør at lærerne utvikler pedagogiske holdninger som er klarere og mer forbeholdne enn dem man finner hos andre involverte i skolesamfunnet. Etersom jeg ønsket å få tak i meningen bak de pedagogiske handlingene som utøves i denne konteksten, ble det lærerne i feltet som ville kunne gi meg mest kunnskap. Derfor ville alle pedagogene ved de tre skolene være aktuelle aktører i min studie.

## **Metoder i datainnsamlingen**

Det *fjerde trinnet* i kausbestemmelsen berører det spesifikke empiriske materialet som skulle samles inn – dette gjaldt både hva og hvordan. Et hovedpoeng med å forske i naturlige sammenhenger er nettopp å få innsikt i hverdagslivet. Hvordan jeg skulle gå fram, og hvilke data jeg skulle samle inn, var avhengig av måten jeg avgrenset kaset på, og hvilke utvalg som ble valgt. Ulike innsamlingsmetoder ble brukt som intervju, observasjon og dokumentlesning for å sikre totalitet og en holistisk beskrivelse og analyse som nettopp karakteriserer denne type studier. Datainnsamlingen ble gjort intensivt i kortere perioder over tre måneder.

*Samtaleintervju* ble brukt for å innhente data som på den ene siden uttrykte aktørenes levde erfaringer. Jeg valgte denne metoden også fordi den gav meg en anledning til å reflektere sammen med dem som ble intervjuet omkring temaet som ble belyst i samtalen. Samtaleintervjuene ble fulgt opp av *observasjoner* for å utforske, bekrefte, og eksemplifisere ting som ble sagt verbalt, og for å se på hvordan aktørene realiserte sine meninger i praksis. Observasjoner gir tilgang til innsikt i hvordan aktiviteter og handlinger er strukturert, og hvordan de veves sammen til en sosial praksis. Gjennom observasjon kunne jeg som forsker se ting på en annen måte enn det lærerne rapporterte i intervjuene. Gjennom observasjon fikk

jeg en mulighet til å finne både eksplisitt og implisitt tenking og handling, og se sammenhenger mellom hvordan det ble tenkt og hvordan dette slo ut i praksis.

Dokumentlesing av protokoller, ulike planer, prosjektdokumenter, metodeanvisninger og andre måter å skriftliggjøre handling på, inngikk også i det å danne seg et fullstendig bilde av det som ble studert. Samtidig var det med på å sikre at kompleksiteten i bildet -”the comprehensive picture”- ble ivaretatt. Denne innsikten tjente også som kilder for å hente temaer til samtaleintervjuene og observasjonssituasjonene.

## **Gjennomføringen av feltarbeidet**

Valg av informanter og analyseenheter ble gjort etter strategiske prinsipper, og ikke ut fra prinsipper om et representativt utvalg. For å finne fram til de skolene som kunne være interessante, innhentet jeg informasjon om alle skolene i ett fylke gjennom GSI (Grunnskolens Informasjonssystem på Internett) der jeg selv kunne finne fram til størrelse, beliggenhet, organisering og inndeling, administrasjon, ledelsesformer, kontaktpersoner osv. Etter en utvelgelse av ulike fådelte skoler innenfor de utvalgskriteriene jeg hadde satt opp, tok jeg kontakt med de ulike RKK-kontorene<sup>4</sup> som skolene var knyttet til for å få en vurdering av interessante skoler som arbeidet målrettet og innovativt innenfor fådeltfeltet. Deretter valgte jeg meg ut to skoler – en todelt 1–10 skole med 22 elever og seks lærere, som geografisk var lokalisert til en typisk kystkommune med flere små skoler. Denne lå plassert på en liten øy der man måtte reise med ferje i en halvtime for å komme fra hovedøya til dette stedet. Jeg valgte å kalle stedet Lilleøya med Lilleøya skole. Utvalget bestod her av klassestyrer for 1.-7. årstrinn, klassestyrer for 8.-10.årstrinn, to timelærere i henholdsvis 50% og 30% stilling, og rektor. Av de seks lærerne ved skolen, var det en lærer som ikke ønsket å være med. Jeg intervjuet også elever fra 8. – 10.klasse, i alt fem elever.

Den andre skolen lå i en ganske avsideliggende skogsbygd, en halvtimes biltur fra kommunesenteret. Skolen var samlokalisert i et oppvekstsenter med barnehage og samfunnshus. Her var det fem lærere inkludert en førskolelærer som arbeidet både i barnehagen og i skolen. I tillegg var det tilsatt to assistenter i barnehagen. Skolen var todelt

<sup>4</sup> RKK (Regionale kontor for kompetanseutvikling) ble etablert som interkommunale kontorer i Nordland i 1987 av daværende skoledirektør i Nordland – Karl Jan Solstad - for å organisere og koordinere etterutdanning og utviklingsarbeid i skolene i Nordland.

med 23 elever som var fordelt på 1.-8. årstrinn. I studien kaller jeg denne skolen Skogsbygda Oppvekstsenter. Utvalget ved denne skolen bestod av rektor, førskolelærer som arbeidet både i småskolen og i barnehagen, og klassekontakten for elevene i 1.- 4. årstrinn. I tillegg var det to lærere som delte ansvaret for 5.–8. klasse. Alle lærerne ved denne skolen stilte villig opp. I tillegg intervjuet jeg de tre gutter på det 8.årstrinnet (ungdomsskoletrinnet).

Den tredje skolen ble valgt etter anbefaling fra rektor ved Lilleøya skole under feltarbeidet der, og i de mer uformelle samtalene vi hadde underveis. Denne skolen var lokalisert til den samme kommunen som Lilleøya skole, men lå på Hovedøya. Den hadde tidligere vært en todelt skole, men var nå sammenslått med naboskolen etter en skolenedleggelse. Skolen rekrutterte elever fra to små bygdesamfunn, og var en tredelt skole med 43 elever fra 1.–7. klasse. Ved henvendelsen til denne skolen kom det positiv melding om at de gjerne ville være med. Det viste seg senere da jeg kom til skolen at bare rektor og klassestyrer for mellomtrinnet var interessert i å stille opp. De andre tre hadde reservasjoner som gikk på at de hadde det travelt, eller generelt ikke var interessert i å være med. Skolen hadde gått med på å være en besøksskole, og hadde mottatt mange andre små skoler i regionen. De var også engasjert i kursvirksomhet der de presenterte sin måte å arbeide på. Dette kan være en årsak til at de andre ikke syntes de hadde tid til å være med i nok et opplegg. Selv om de ikke ville stille opp til intervju, fikk jeg likevel tilgang til undervisningsøkter, og observerte dem i praktisk undervisningsarbeid. På denne skolen fikk jeg også intervjuer elevene på det 4. og 5. årstrinnet.

## Informasjon til skolene

Kontakten med disse tre skolene ble etablert ved at jeg ringte til rektorene ved de tre skolene og presenterte prosjektet mitt for dem. Alle var i utgangspunktet positive til å være med, og mente det var viktig at forskning satte søkelys også på fådeltskolen. Før jeg fikk endelig svar, ønsket de å drøfte dette først med personalet. Jeg sendte deretter ut et formelt skriv til skolene (vedlegg 1) som kunne brukes som notat i forbindelse med drøftinger om en eventuell deltakelse. Her presenterte jeg bakgrunnen for prosjektet, hensikten og målene, og hva en eventuell deltakelse ville innebære for den enkelte skole og lærerne der. Åpenhet vil alltid være et forskningsetisk spørsmål, der forskeren må tenke gjennom hvor mye som skal sies overfor informantene på forhånd. Patton (1990:217) drøfter grader av åpenhet fra *full explanation of real purpose*, *partial*, *covert* og *false explanation*. På den ene siden skal man

ivareta informantenes rett til informasjon og integritet. På den andre siden kan prosjektets validitet være utsatt dersom informantene velger å gjøre ting annerledes i feltarbeidsperioden for å skape et bedre bilde av det som settes i fokus. Jeg vurderte det slik at den pedagogiske virksomheten ved skolen ville være et så innarbeidet og kroppsliggjort prinsipp for det daglige arbeidet, at det ville være forsvarlig å opplyse generelt om hensikten med prosjektet, og at det handlet om den daglige undervisningen og læringssituasjonene. Likevel var det viktig at informantene ble sikret anonymitet. Opplysninger om skolen er anonymisert, og så vidt slike opplysninger ikke har vært relevante for innholdet i rapporten, er de ikke tatt med. Resultatene rapporteres som gruppedata, og vil ikke kunne gjenkjennes. Jeg vurderte dessuten innholdet og analyseområdene i prosjektet ikke å innebære sensitive områder som kunne være til skade for noen. Dette fikk jeg også vurdert gjennom NSD<sup>5</sup> som godkjente datainnsamlingsmetoden i forkant.

## Intervjuene

Fra et sosiokulturelt perspektiv er intervju som metode ikke et nøytralt redskap for å samle inn data, men aktive interaksjoner mellom to eller flere individer som fører fram til forhandlede, kontekstuelle resultater, og der intervjuet på samme måten som språket kan sees på som det medierende redskapet i relasjonen. Enhver intervjukontekst er preget av relasjoner og interaksjon, der resultatet er like mye et produkt av den sosiale dynamikken som et produkt av nøyaktige redegjørelser og svar (Fontana & Frey 2005:695-727). Forskningsintervjuet blir en kontekstuell basert og gjensidig utformet historie som er oppnådd gjennom samarbeidet mellom forsker og respondent. Ifølge denne forståelsen er det ikke nok bare å fortelle *hva*, fordi *hva'et* er avhengig av de måtene forhandlinger (negotiations) og andre interaktive elementer foregår på mellom forsker og respondent (*hvordan*) (Gubrium & Holstein 2002). I dette perspektivet blir intervjuet definert som *negotiated text*. Forskerne er ikke usynlige, nøytrale enheter, men er del av den interaksjonen de undersøker, og der de er med på å påvirke den samme interaksjonen. Forskeren er en aktiv deltaker i en interaksjon med respondenter, der intervjuene er produkter som er forhandlet fram mellom partene som er skapte av konteksten og situasjonen som de deltar i.

<sup>5</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Dette prosjektet med sin åpne problemstilling krevde at informantene selv måtte få sette ord på, beskrive og tolke det de la i fådeltskolen som fenomen, samt undervisningen og læringen som foregikk der. Van Manen (1999) bruker begrepet ”conversational interview method” (samtaleintervju) for å beskrive den spesielle metoden for å innhente data for på den ene side å samle inn levde erfaringer, men også for hvordan metoden kan brukes som en anledning til å reflektere sammen med informantene omkring temaet som studeres. Han viser til hvordan metoden blir en hermeneutisk sirkel i det at forskeren kan gå fram og tilbake sammen med den som blir intervjuet om det som blir nedskrevet. Slik blir den intervjuede en deltaker og medarbeider i forskningsprosjektet. Det er store utfordringer knyttet til et samtaleintervju framfor en mer strukturert intervjusituasjon. Det kreves at man som forsker holder seg nært til den levde erfaringen som blir beskrevet. Fordi jeg forholdt meg til opplevelser og erfaringer som ble til i en narrativ prosess, var det vanskelig å ha ferdige spørsmål. Så for å få mest mulig utbytte av intervjuene hadde jeg utarbeidet på forhånd en intervjuguide (vedlegg 2) som skulle sikre at vi kom inn på så mange forskjellige aspekter av informantenes pedagogiske posisjoneringer som mulig. Guiden skulle også sikre at vi spesielt kom inn på områder som kunne karakterisere dette spesielle pedagogiske feltet (f.eks. biografiske data, lærerrollen, skolen som indre samhandlingsfelt, organisering, skolen som ytre samhandlingsfelt, undervisning og pedagogisk tilrettelegging, innhold, relasjoner og vilkår for læring). Spørsmålene mine gjorde det klart at formålet med intervjuet var å undersøke mening knyttet til det pedagogiske arbeidet i fådeltskolen og dens rolle i utdanningen og samfunnet, og hva fådeltpedagogikk *er* i bred forstand. Spørsmål som ble tatt opp under elevintervjuet (vedlegg 3) gikk på tema som: det å være elev/gå på skole ved en liten skole, meninger om forskjeller mellom store og små skoler, læring, kunnskap og framtidstanker.

Jeg startet datagenereringen med ett langt og omfattende intervju med hver enkelt lærer. Elevintervjuene ble organisert som gruppesamtaler. Alle ble tatt opp på bånd, og er transkribert ordrett. Hvert lærerintervju tok ca. en til to timer, mens elevintervjuene tok gjennomsnittlig 45 minutter til en time. Ved Lilleøya skole gjennomførte jeg fem lærerintervju, og to gruppeintervju med elevene i 8.–10. klasser. Ved Skogsbygda skole foretok jeg fem lærerintervju, og ett gruppeintervju med 8. årstrinn. Ved Stein skole gjennomførte jeg to lærerintervju, og ett gruppeintervju med elevene på 5. årstrinn.

Elevintervjuene ble ordnet slik at lærerne forespurte aktuelle elever/elevgrupper. Prinsippet om frivillighet ble fulgt i dette tilfellet, men dette bød ikke på noe problem. Tvert imot var alle elevene svært villige til å være med. Å intervju barn eller unge mennesker er en langt større utfordring enn å intervju voksne. For det første har de liten eller ingen erfaring med en intervjusituasjon som har fokus på undervisning og læring. Deres erfaringer med å snakke med fremmede andre voksne kan også være begrenset. få barn har vel erfaringer knyttet til en situasjon der det er barn som skal lære den voksne om sitt liv. Valget av gruppeintervju tok jeg ut fra en vurdering av at de unge ville føle seg mye bedre til mote ved å være flere sammen enn å være alene sammen med en voksen. Jeg erfarte også at de beste delene i intervjusituasjonene oppstod da elevene begynte å diskutere med hverandre istedenfor å gi direkte svar på spørsmålene. Ved direkte svar var de mer opptatte av å forsøke å gi de "rette" svarene. Det viste seg også nyttig å ta utgangspunkt i konkrete hendelser, objekter eller utsagn som jeg hadde notert meg under observasjoner av klassene og virksomheten. I slike gruppesituasjoner var det også lettere å formulere spørsmål i tredje person. Slik markerte jeg at jeg ikke var ute etter å få innsyn i deres privatliv, men at jeg ønsket at de skulle snakke mer generelt om konteksten de opptrer og lever i. Slik ble samtalsituasjonene mindre farlige for den enkelte.

## Observasjonene

Datagenerering i en kasestudie er en gjentakende og interaktiv prosess. Å engasjere seg i en metode fører til at den følges opp med en annen metode. Denne forståelsen av innsamlingsmetode i kasestudiet er slik jeg ser det, i tråd med et sosiokulturelt og hermeneutisk forskningsideal. Et samtaleintervju ble fulgt opp av observasjon for å utforske, bekrefte, eksemplifisere noe som var sagt verbalt – eller omvendt – at noe som var observert ble tatt opp i samtale til diskusjon, avklaring, refleksjon eller forklaring. Van Manen (ibid) snakker om "*close observations*" der forskeren prøver å nærme seg livsverdenen til dem som erfarer eller opplever. Observasjoner av levde erfaringer innebærer å samle anekdoter der man utvikler en skarp sans for å peke ut poenget eller overbevisningen i den aktuelle situasjonen. Han sammenligner med begrepet deltakende observasjon, og mener at "*close observations*" innebærer en holdning som forutsetter en relasjon som er tett og nær samtidig som man antar en hermeneutisk våkenhet mot situasjoner som tillater forskeren å trå tilbake og reflektere omkring meningen med situasjonene. Med dette som utgangspunkt erkjenner jeg at den informasjonen eller kunnskap jeg får formidlet gjennom observasjonene jeg gjør, også er

mening skapt i den relasjonen som observasjonen åpner for. Som forsker er jeg da ikke bare en passiv observatør, men også en konstruktør av mening (Aase 2005:66).

Dette får også betydning for hvilken rolle jeg som forsker skal spille i disse situasjonene. I en klasseromsammenheng eller i en undervisningssituasjon, ville jeg som forsker utenfra ikke ha en naturlig rolle i utgangspunktet. Jeg valgte å gå inn i observasjonene som observatør med begrenset samhandling. Dette innebar at jeg i ulike klasseromsituasjoner plasserte meg i bakgrunnen slik at jeg opplevdes som minst mulig forstyrrende. I mer praktiske aktiviteter kunne jeg bevege meg rundt, snakke litt med elevene, delta i samtaler, og hjelpe elevene med arbeidet dersom de spurte meg. Jeg opplevde også flere ganger at elever spurte meg når de hadde behov for hjelp, og læreren var opptatt av andre. I andre mer uformelle situasjoner deltok jeg i de aktivitetene som foregikk, for eksempel i friminuttene da jeg var med på turer, eller pratet med elevene om smått og stort.

Jeg valgte å gå ut åpent i utgangspunktet, der jeg noterte ned fortløpende det som skjedde. Disse første notatene resulterte i summariske og beskrivende beretninger der jeg skrev ned i konkrete termer det jeg så og hørte. I den videre bearbeidingen av observasjonsnotatene, delte jeg disse inn i ulike kategorier som fokuserte nærmere på spesifikke elementer i observert atferd og handling, for eksempel samhandling lærer/elev, kommunikasjon, deltakelse i ulike undervisningssituasjoner i klasserom, aldersblanding, uformelle læringssituasjoner (f.eks. friminuttene), organisering av læringsmiljøet, undervisningsstrategier og -metoder, elevsamtaler, planleggingsmøter, og fysiske og materielle omgivelser. Umiddelbart eller så snart som mulig etter observasjonene, ble de første notatene bearbeidet til mer utførlige beskrivelser der jeg skrev ut fra de stikkordene, tegningene eller merknadene jeg hadde gjort meg underveis i den konkrete situasjonen. Observasjonsnotatene ble disponert slik:

- Observasjonssituasjon
- Tid og sted
- Hvem som var tilstede
- Konkret beskrivelse av det som hendte under observasjonsperioden (atferd, tale, hendelser i kronologisk rekkefølge)
- Egne kommentarer til f.eks:  
læringsmiljøet, lærerrollen, læring, atferd, kommunikasjon



forhold mellom teori og praksis

spørsmål som umiddelbart dukket opp som utgangspunkt for den videre analysen

Observasjonene ble gjort i følgende perioder og omfang: Lilleøya skole ble besøkt intensivt i perioden 05.04.- 14.04. Jeg utførte ni strukturerte observasjoner fra ulike situasjoner som varte mellom en og en halv til to og en halv timer hver. Skogsbygda skole besøkte jeg mellom 19.04-29.04, der jeg foretok fire observasjoner som varte mellom en til en og en halv time. Ved Stein skole gjennomførte jeg seks observasjoner i perioden 09.05-18.05. Også disse var mellom en til to timer.

## Artefakter

I tillegg til datagenerering ved hjelp av intervju og observasjon, er også det å samle artefakter et kritisk aspekt ved forskningsprosessen i et sosiokulturelt perspektiv. Og på samme måte som andre typer data, må også prosessen å generere artefakter være aktiv og kreativ. I artefaktene ligger mye av kulturens og individenes skjulte liv, og er sentrale i en beskrivelse som forsøker å få tak i meningen som konstrueres i det daglige. Utfordringen ligger i å finne ut av de måter menneskelig handling og aktivitet setter spor i miljøet, og å finne måter å beskrive disse sporene mer nøyaktig der alt ikke er like lett å samle inn fysisk (Graue & Walsh 1998:123f). Artefakter kan være mer enn konkrete objekter som elevarbeider, undervisningsplaner for lærerne og elevene, og virksomhetsplaner for skolen. Elevmapper, elevarbeider, modeller og utstillinger kan tegnes, fotograferes, tas opp på video og beskrives. Kart over lekeplasser, bygninger og området er også artefakter. Spor etter lek, og bruk av natur og omgivelser forteller også noe om menneskelig handling og aktivitet. Når jeg besøkte skolene, passet jeg på å få med meg planer, oppgaver, temahefter, reglementer og regler, arbeidsanvisninger, opplegg og beskrivelser. Videre under observasjonene noterte jeg meg ulike produkter som kunne si meg noe mer om meningen som ble konstruert. Dette kunne være oppslag og informasjon av forskjellig art. Det innebar også å ta bilder og videoopptak av situasjoner, bilder, kunst og utstillinger som var med på å prege omgivelsene, eller å notere meg det fysiske miljøet, lekeutstyr og tilrettelegging av materiell. Også bruk og organisering av bygningsmassen og vedlikehold ville kunne si noe om hvordan ulike relasjoner ble prioritert og formidlet. Mye av dette kom fram både i intervjuene og i observasjonsarbeidet jeg foretok både i klasserommet og i de mer uformelle situasjonene utenfor klasserommet. I tillegg skrev jeg en prosjektdagbok der jeg noterte meg ulike data fra oppholdene ved skolene,

helst fra de mer uformelle situasjonene med elever og lærere, som også ble utfyllende for datamaterialet.

## **Databearbeiding, analyse og tolking**

Det *femte nivået* i en fastsettelse av et kasus angår analysen av de strukturerte funnene som genereres gjennom datainnsamlingen. I denne delen vil jeg presentere prosessen der jeg som forsker og tolker har konstruert meninger ved hjelp av ulike datakilder og erfaringer. Denne prosessen forsøker å binde sammen min meningskonstruksjon, ved at jeg beveger meg fra opplevelser og observasjoner i hverdagslivet, gjennom tykke og rike beskrivelser til teoretiske forklaringer. Jeg fokuserer mine tolkninger på konteksten, hvordan den er med på å hjelpe meg til å se hvordan fådeltskolen og den aktive handlingen som foregår der er konstruert av omgivelsene rundt. Den hjelper meg også å finne kodene som skal kunne forklare hvorfor det er slik. Dette søkes fanget gjennom beskrivelsen og tolkningen av erfaringer og opplevelser formidlet av dem som eier refleksjonene, og av handlingene som konstituerer den pedagogiske kunnskapsforståelsen som styrer virksomheten.

### **Databearbeidingen**

Den første innledende tolkningsprosessen var å bearbeide datamaterialet som bestod av intervjuer, observasjonsnotater, uformelle nedtegnelser, bilder, videoopptak og notater. Det første steget var å oversette muntlig tale i form av lydbåndopptak av samtaleintervjuene til skriftlig tekst slik at den ble gjort tilgjengelig for analysen. Selv om transkribering av intervjuopptak synes å være en enkel og fornuftig prosedyre, bør man også være oppmerksom på noen metodiske og teoretiske problemer som ligger innebygd i prosedyren. Utskriftene er ikke nøyaktige og autentiske data, og representerer således ikke en egentlig realitet. De er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form, og i denne prosessen skjer det en del operasjoner som er med på å redusere og begrense meningsinnholdet i dataene. De visuelle aspektene ved kommunikasjonssituasjonen kan ikke registreres - verken kroppsspråk, ansiktsuttrykk eller omgivelsene omkring. En ytterligere reduksjon ligger i at utskriften heller ikke fanger opp stemme- og toneleie som også inngår i tolkningsgrunnet. Jeg valgte selv å transkribere alle intervjuene fordi jeg selv hadde utført intervjuene og hadde førstehåndsopplysninger om selve intervjusituasjonen. Dette var også en del av tolkningsprosessen som bare kunne utføres av meg selv, der jeg selv fungerte som instrument og informant. Ved å sitte og lytte gjentatte ganger på samtalene, kunne jeg gjenoppleve hele

situasjonen, og slik kunne jeg oppfatte nye momenter og detaljer som var viktige for forståelsen av sammenhengene mellom ulike strukturerer som virket inn på, og kunne forklare det som ble sagt. Denne første fasen gav innspill til spørsmål, idéer, sammenhenger og kategorier. Transkriberingen ble gjengitt nært opp til informantenes talemål for å fange opp deres naturlige uttrykksmåte. Også pauser, latter, nøling, avbrytelser osv. ble markert i transkripsjonene. I det skriftlige materialet som utgjør transkripsjonen, har intervjupersonene på hver skole fått betegningene: Lærer 1, lærer 2, osv. Rektor (R) betegnes særskilt for å differansiere denne rollen fra lærerrollen. Elevene betegnes med initialer, om de er jente eller gutt, og årstrinn i skolen (Rj, 10.kl). Ettersom skolene presenteres hver for seg, fant jeg det ikke nødvendig å kode i forhold til skole.

Observasjonsnotater ble skrevet både under selve observasjonene, eller i etterkant. Slike notater er i enda større grad enn intervjuutskrifter, en forenklet versjon av den egentlige virkeligheten, fordi forskeren er i en situasjon som ikke tillater at alt som skjer blir registrert. Dette er med på å redusere materialet. Dataene presenteres som feltnotater som er konstruert og situert i forhold til mine egne tidligere opplevelser som lærer i en fådeltskole, og erfaringer fra tilsvarende situasjoner. Observasjonene ble utført med denne forforståelsen som bakgrunn, der jeg selektivt valgte ut direkte og indirekte spesifikke ting som jeg fant interessant i forhold til mine problemstillinger. Slike observasjoner er ikke bare utdrag av det som skjedde der og da, men er også tolkninger innenfor rammene av det som oppfattes som pedagogisk handling i fådelte skoler.

Dataprogrammet MaxQDa ble brukt for å handtere intervjuene og observasjonsnotatene. Dette programmet ble hovedsaklig brukt for å sortere og analysere de kvalitative data, og var et nyttig redskap for å kode og kategorisere, bearbeide og kombinere koder og kategorier. Imidlertid har slike tekniske verktøy også sine begrensinger spesielt når det gjelder behandlingen av isolerte variabler, der det er lett å overse det kontekstuelle grunnlaget de bygger på. Dette opplevdes helt reelt, og skapte en del frustrasjon før jeg innså at programmet som verktøy var nyttig for meg i den innledende fasen. Men den egentlige analysen fram mot hovedtemaer, generering av kategorier, og konstruksjonen av mønstre måtte skje gjennom møysommelige gjennomganger og manuell bearbeiding av datamaterialet.

## Mot en analysemodell

For å kunne redegjøre for hvordan handling er situert i aktivitet, er det behov for å utføre en analyse på flere nivå. Rogoff (1995) viser hvordan en analytisk tilnærming i et sosiokulturelt perspektiv må involvere tre nivåer som samsvarer med det individuelle-, samhandlings-, og det kulturelle nivået. Utviklingsprosesser som samsvarer med disse tre nivåene, benevnes som *participatory appropriation*, *guided participation* og *apprenticeship*. Disse nivåene og prosessene er uløselig knyttet til hverandre, og gjensidig konstituerer aktiviteter som kan analyseres hver for seg, men der de andre alltid vil være tilstede i bakgrunnen, innvevd i konteksten. Å gjøre *handling* og *aktivitet* til analyseenhet med aktive og dynamiske bidrag fra individer, deres sosiale partnere, historiske tradisjoner, og redskaper, og hvordan de er med på å skape endring, åpner for å kunne undersøke relasjonene mellom individet, det sosiale og det kulturelle miljøet der hver og en dypest sett er involvert i den andres definisjon. Ingenting eksisterer isolert fra hverandre (ibid:140). Rogoff understreker at en analyse som prøver å forstå relasjonen mellom individuell utvikling og sosial interaksjon uten hensyn til den kulturelle aktiviteten der slik individuell og sosial handling forekommer, er en mangelfull forståelse. På samme måte er det ufullstendig å anta at utvikling og endring skjer på et nivå, og ikke på de andre. Samtidig som individet utvikler og forandrer seg, vil dette uvilkårlig føre til en endring og utvikling hos individene og miljøet rundt. En slik analysemodell tillater en å dele hendelser og handling i separate undersøkelsesenheter, uten å miste av syne den innebygde avhengigheten mellom det hele. De ulike nivåene reflekterer ulike fokus i den helhetlige sosiokulturelle aktiviteten. Å forstå det ene, forutsetter innvirkning fra de andre.

*Apprenticeship* er en metafor for hvordan individet på det *kulturelle nivået* og i et praksisfellesskap (Wenger 2005) utvikler sine ferdigheter og forståelse gjennom aktiv deltakelse med andre i kulturelle organiserte aktiviteter, for eksempel å lære seg et yrke, å utdanne seg innenfor skolesystemet, eller å lære seg å inngå i familierelasjoner. Begrepet fokuserer på et system av interpersonal deltakelse og organiseringer der individer handler i kulturelt organiserte aktiviteter der lærlinger blir mer ansvarlige deltakere. Det henviser også til de spesifikke egenskaper ved den spesifikke handlingen som er involvert, så vel som til relasjonen til praksis og ulike institusjoner i praksisfellesskapet – økonomisk, politisk, åndelig og materielt (Rogoff 1995:142ff). En forskning som fokuserer på det kulturelle fellesskapsnivået ved å bruke begrepet *apprenticeship*, undersøker den institusjonelle strukturen og kulturelle teknikker som kjennetegner den intellektuelle aktiviteten sånn som

kulturelle begrensninger, muligheter, ressurser, redskaper, systemer og verdier relatert til hvilke midler som er hensiktsmessige for å nå målene.

*Guided participation* henviser til prosesser og systemer for involvering på *samhandlingsnivået*, idet individer kommuniserer og gjensidig koordinerer sitt engasjement i sosiokulturelle strukturerte kollektive aktiviteter. Begrepet *guidance* refererer til en retning som gis gjennom kulturelle og sosiale verdier, så vel som av sosiale partnere, mens *participation* refererer til observasjon av, så vel som fysisk og konkret utførelse i en aktivitet. Metaforen tilbyr et perspektiv som åpner for hvordan ulike samhandlingssituasjoner slik de inngår i sosiokulturelle prosesser, kan undersøkes for å forstå læring og utvikling. Dette samhandlingsnivået refererer til hendelser i hverdagslivet idet individer forholder seg til hverandre og de redskaper de kollektivt anvender i fellesskap. Veiledet deltakelse er en samhandlingsprosess der individer takler egne og andres roller, og strukturerer situasjoner der de observerer og deltar i kulturelle aktiviteter. Disse kollektive handlingene konstituerer og endrer kulturelle praksiser over tid. Kommunikasjonsprosesser og samarbeidsprosesser er sentrale i denne sammenhengen. Individet er aktivt i sine forsøk på å sette seg inn i og forstå de aktiviteter som skjer på det kulturelle planet, og det er gjennom kommunikasjon og samarbeid med andre at det søker etter forståelse og mening for å kunne delta i de aktivitetene som foregår. En søken etter et felles forståelsesgrunnlag og muligheten til å utvide dette, involverer tilpasninger og en utvidelse av forståelsen. Å forstå mening som er involvert i felles bestrebelser er et viktig aspekt i veiledet deltakelse, der engasjementet er målrettet og tilsiktet. Veiledet deltakelse vektlegger rutine, taus kommunikasjon og ordninger mellom individer, og setter lys på den lærendes aktive forsøk på å observere og delta i etablerte aktiviteter i det kulturelle fellesskapet.

*Participatory appropriation* er analysenivået som dreier seg om hvordan individet endrer seg gjennom involvering i sosiokulturell aktivitet. Det er en personlig prosess som handler om å bli, heller enn å tilegne seg. Den grunnleggende betydningen av denne metaforen er at individet endrer seg gjennom aktiv deltakelse, og blir forberedt i denne prosessen til å handle i påfølgende relaterte aktiviteter. I denne forståelsen av læringsprosessen forstås individet og deres sosiale partnere som gjensidig avhengige av hverandre, der rollene er aktive og dynamiske. Grunnlaget for kognitiv utvikling ligger da i de spesifikke prosessene for kommunikasjon og gjensidig samhandling. Individet utvikler og forandrer seg hele tiden, og i

enhver situasjon er det mulighet til å overta og ta til seg – appropriere – kunnskaper fra andre mennesker i samspillsituasjoner, og ved å se nye mønstre og muligheter i de intellektuelle og praktiske redskapene vi behersker. Denne dynamiske tilnærmingen til kognitiv utvikling definerer tenking, hukommelse, representasjon og planlegging som aktive prosesser som ikke kan reduseres til lagrete disposisjoner eller kognitive strukturer (ibid:150ff). Individet må betraktes som på vei mot å appropriere nye former for redskaper med støtte av det hun/han vet og kan fra før. I møtet med nye sosiale praksiser, lærer det hvordan disse er bygd opp, og bruker egnede erfaringer og kunnskaper det har fra før som ressurser til å handle. Endringene eller transformasjonene som skjer er utviklende innenfor en forståelse som viser endring i ulike retninger. Disse retningene varierer lokalt i tråd med kulturelle verdier, behov for samhandling, og spesifikke omstendigheter. Områder for nærmere undersøkelse og analyse vil være de aktuelle prosessene på *individnivået* og samhandling med andre i kulturelle aktiviteter, og hvordan de transformerer deltakelsen. Sentrale spørsmål vil være hvordan mennesker deltar i sosiokulturell aktivitet, og hvordan deres deltakelse endrer seg fra å være relativt perifer (Lave & Wenger 2005), hvordan de observerer og utfører sekundære roller, til å bli ansvarlige for selvstendig utførelse av slike aktiviteter.

Hensikten med denne analysemodellen var å utvikle en forståelse av fådeltskolen og den praksis i lys av sosiale, kulturelle og historiske relasjoner i skolene. Det handler om at skoler er spesifikke sosiale felt med sin egen interne mening. Ved å åpne for individualiteten for lærerne og særtrekkene ved den enkelte skole, forsøkte jeg å bygge en mer generell analyse av den pedagogiske praksis i fådeltskolen som sådan, uten å rette påstand om at dette er ”den eneste og rette sannheten.” I prosessen mot en forståelse brukte jeg flere innfallsvinkler som hver på sin måte åpnet for ulike diskursive rom hver med sine styrker og svakheter.

Med utgangspunkt i skolens funksjon og oppgave identifiserte jeg en rekke felles temaer som utdanning, pedagogikk og læring må forholde seg til. Jeg har tidligere argumentert for at fådeltskolen er forskjellig fra den fulldelte skolen. Likevel inngår fådeltskolen som en subkultur til begrepet ”skole”, og det er da naturlig å gå ut fra at fådeltskolen også omfattes av de samme fellesegenskaper som skolen generelt. Å identifisere disse ble inngangen til den første fasen mot en helhetlig analyse. Med bakgrunn i modellen til Rogoff, må en analyse av skole, utdanning og pedagogikk generelt ha fokus på tre aspekter: 1) *skolen som institusjon* (kulturnivået) 2) *pedagogiske prosesser og samhandling* (samhandlingsnivået) og 3) *lærings-*

og *sosialiseringprosesser* (individnivået). Disse ulike analysenivåene er situert innen en større sammenheng av relasjoner der de hver for seg spiller en konstituerende rolle. Det som må forstås, er hvordan kunnskapen som formidles, de sosiale relasjonene som dominerer i skolekonteksten, og skolen som mekanisme som opprettholder og distribuerer kultur og økonomi, er situert i en kontekst der alle disse faktorene virker gjensidig og dialektisk på hverandre. I arbeidet med å utvikle en analysemodell, valgte jeg meg følgende tre overordnede temaer som utgangspunkt for analysen: 1) *Skole, samfunn og kultur*, 2) *Undervisning og profesjonell praksis* og 3) *Læring og kunnskap*. Denne første avgrensningen gav meg rammer å arbeide innenfor, og åpnet muligheter for å diskutere pedagogisk praksis i fådeltskolen som felt.

## Tolkning

I denne framstillingen bruker jeg begrepet tolkning for dypere og mer omfattende meningsfortolkninger, der forskeren har et perspektiv på det som studeres, og tolker innholdet på grunnlag av dette perspektivet. Det innebærer å gå dypere enn det som uttales direkte, og utarbeide strukturer og meningsrelasjoner som ikke er synlig umiddelbart i teksten. Det som er viktig i denne fasen, er først og fremst den induktive prosessen som fører fram til hvilke idéer, mønstre og tema som er viktige for å kunne besvare det overordnede forskningsspørsmålet (Aita og McIlvain 1999). Når disse er etablert, og databehandlingen er mettet, kan prosessen gå videre til høyere tolkningsnivå der refleksjon omkring datafunnene fører fram mot utvikling av teori som kan forklare noe om undervisning og praksis i fådeltskolen, og mot å trekke slutninger omkring ny praksis og aktivitet for framtida.

Kvale (2002:144) viser til en strategi som kan være til hjelp for å få fram meningen. Han viser til tre tolkningskontekster som en uttalelse eller informasjonsutsagn kan plasseres inn i for å komme fram til en utvidet mening. Denne tredelingen er brukt som struktur i framstillingen av analysen, og er det som presenteres i de neste kapitlene. *Selvforståelse* er en fortettet beskrivelse av det informanten selv oppfatter som meningen med sine egne uttalelser slik de opplever og hva de mener om et emne slik forskeren forstår dem. *Kritisk forståelse basert på sunn fornuft* går lengre enn formuleringen av selvforståelsen, og omfatter en kritisk lesning basert på forskerens stemme ved å holde seg innenfor konteksten av en fornuftig allmenn fortolkning. Det kan fokuseres på det som blir sagt (innholdet) eller på den som sier det. Det stilles spørsmål som vektlegger hva som egentlig uttrykkes i det som blir sagt av hvem som

sier det. *Teoretisk forståelse* går lenger enn informantenes selvforståelse og den sunne fornuft ved å bruke teori som ramme i tolkningsarbeidet. Disse ulike tolkningskontekster har ulike tolkningsperspektiver som uvilkaarlig fører til ulike tolkninger, og bidrar til å presisere spørsmålene som stilles til teksten. Ved å tolke innenfor disse tre ulike tolkningskontekstene, sikrer man at det som noen sier, blir tolket på forskjellige måter. Tolkningene blir ikke vilkårlige eller subjektive, men resultat av at ulike spørsmål blir stilt til teksten. Dermed blir det ikke bare spørsmålene som stilles ved planleggingen av studiet eller til informantene i intervju situasjonen som bidrar til å forme svarene, men også spørsmålene som stilles til selve teksten.

### Spørsmål til teksten

Analysen og tolkningen av dataene fra disse tre skolene hadde da som mål å identifisere grunnleggende kvaliteter som særpreget fådelt skolen som virksomhets- og meningsfelt. Følgende overordnede analysespørsmål styrte prosessen:

*Hva er fådelt skolens interne mening og egenverdi?*

*Hva slags systemer av relasjoner skaper mening i aktivitetene, og skaper egenskaper eller ressurser hos individer, grupper eller institusjoner?*

*Hvilke symbolske uttrykk (kroppsliggjorte uttrykk, manifestasjoner og spesielle aktiviteter) konstituerer en egenartet kultur og idealer?*

*Hvilke idealer styres skolen ut fra?*

*Hva er fådeltfeltets status som et selvstendig sosialt fenomen med sitt eget meningsinnhold?*

Underveis i tolkningsprosessen utviklet jeg spørsmål som jeg brukte til å hjelpe meg å holde meg til de temaene jeg var ute etter å se nærmere på, og for å kunne besvare den overordnede problemstillingen. De understreker betydningen av det hermeneutiske spørsmålet som tillater at det stilles mange spørsmål til teksten, og at ulike spørsmål fører til ulike meninger. Spørsmål som stilles til teksten, åpner også for spørsmål som ligger implisitt i teksten selv. Samtidig synliggjøres tolkerens antakelser i de spørsmål som stilles, og er med på å bestemme hvilke meninger som kan finnes i teksten (Kvale 2002:142):

*Hvilke begreper om undervisning, pedagogikk og lærerrollen konstitueres her?*

*Hva har vært aktive faktorer i disse konstruksjonene?*



*Hvordan har disse begrepene/kategoriene/sannhetene/pedagogiske idealene blitt konstruerte, organiserte og vedtatte i lys av hverdagstenkingen i skolen?*

*Hvilke konsekvenser får konstruksjonene for læring, kunnskap, undervisning og utvikling av skolen?*

*Hvordan ser dette ut til å interagere med de konnotasjoner som pedagogisk virksomhet generelt knytter til kategorier om kunnskap, undervisning, læring og utvikling av skolen?*

*Hvordan legitimeres disse pedagogiske idealene?*

*Skjer det noen form for underkommunisering av forhold knyttet til forestillinger om egen praksis og arbeidsmåter?*

*Hvilke reguleringsmekanismer fungerer synliggjørende for eksisterende praksis?*

*Hvilke usynliggjøres gjennom disse praksisene?*

*Hvilke motsetninger, brudd og variasjoner finnes i disse interagerende konstitueringsmønstre?*

*Hvem og på hvilken måte beveger noen seg med eller mot disse brudd og motsetninger?*

*Hvilke artefakter/materialiseringer initierer, støtter og bekrefter praksisen?*

*Hvem profiterer eller hemmes gjennom slike praksiser?*

## Analyse som meningskonstruksjon

Det *sjette nivået* i bestemmelsen av kasuset gikk på å lete etter påstander, forklaringer, tema, eksempler og tilfeller i dataene om hvordan aktørene opplever situasjonen, for så å utvikle kategorier, temaer og klassifiseringer som beskriver meningene i opplevelsene, kasuset og konteksten. Analyse- og tolkningsarbeidet kan sies å ha foregått på to nivåer. Den første analysefasen handlet om å gi en beskrivelse av det empiriske feltet. Tilgang til dette fikk jeg gjennom de subjektive opplevelsene og kategoriseringer til lærerne og elevene, der de i intervjuene sa noe om sin virkelighet. Denne første analysen definerte hva som hadde betydning i forhold til det å være lærer og elev i en spesifikk fådeltskole, og omfattet tre faser i bearbeidingen. Først ble utsagn i intervjutekstene som refererte til betydninger og forståelser innenfor de tre hovedtemaene i analysemodellen markert og kodet. Prosessen innebar også memoskriving på grunnlag av de kodene som ble generert, og som beskrev tanker jeg fikk underveis om dataene og min forståelse av dem. I den andre bearbeidingen ble utsagn som syntes å være en begrepsmessig gjentakelse av hverandre sortert og gruppert sammen. De ulike grupper med meningsytringer fikk et felles symbolsk uttrykk i den tredje bearbeidingen. Symbolene utgjorde det som ble tilkjent eksistens og mening i forhold til

temaene som berørte konstruksjonen av en fådeltpraksis. I denne fasen ble det viktig å ivareta aktørenes egne uttrykk slik de ble formulert rent begrepsmessig ut fra dem selv. Slik gav arbeidet meg rammer å arbeide innenfor, og åpnet for muligheter for å diskutere pedagogisk praksis.

Å beskrive fådeltpraksis på den enkelte skole innebar å arbeide på tvers av de felles egenskapene som utgjør skolens generelle felt. Disse områdene ville være forskjellige fra skole til skole avhengig av den spesielle konteksten og de spesifikke aktørene i aksjon. Derfor måtte jeg først se på den enkelte skole hver for seg, og de framstilles derfor i hvert sitt kapittel (kap.6, 7 og 8). Disse kapitlene er relativt omfattende og presenterer *skole, samfunn og kultur* som handler om skolene i relasjon til konteksten de forekommer i, og hvilke sosiale og kulturelle verdier som gjelder i miljøet. Her beskrives også strukturer og strategier som støtter en effektiv behandling av skolens oppgaver, og refererer til hvordan handling er strukturert, grad av delaktighet og hvordan verdier og kapital skapes i feltet.

Videre beskrives hvordan *undervisning og profesjonell praksis* fokuserer på elevprestasjoner både akademiske og sosiale, hvordan skolen er knyttet til læring og undervisning, og hvilke spesifikke verdier skolen verdsetter og skaper. Her er fokus spesielt på lærere og hvordan de velger, vedlikeholder og viderefremidler forståelser om kompetanse, ideologiske normer og verdier som ligger i både den åpne og skjulte læreplanen. Det handler om mekanismer lærerne anvender for å kommunisere normative og rådende meninger til elevene. Videre handler det om hvordan lærernes oppfatninger av sin posisjon i feltet må forstås som mønstre av sosiale interaksjoner i de diskursive, sosiale og kulturelle relasjoner i den sosiale strukturen der de deltar. Dette området ser også på relasjoner mellom aktørene i skolefeltet, og hvordan det emosjonelle klimaet fungerer. Gjennom sosiale relasjoner uttrykkes kultur, etos, moral og verdier. Beskrivelsen av dette feltet involverer også hvordan de ulike aktørene i feltet posisjonerer seg i forhold til hverandre. Det handler også om hvordan aktørene i skolen interagerer med andre, og beskriver skolens behov for å engasjere seg i virksomhet utenfor sitt eget felt.

Denne første analysen tar også for seg muligheter og begrensinger for *læring og kunnskap*, og om hvordan det konstitueres en felles forståelse av skolen som et lærende fellesskap, og en felles intensjon om virksomheten som en helhet, en forming av mening, og en prosess der

også andre former for mening eller aktiviteter sees på som legitime og verdifulle. Her handler det også om hvordan elevene oppfatter og forstår seg selv innenfor dette lærende fellesskap.

I kapittel 9 og 10 trekker jeg den deskriptive analysen videre, ved å sammenligne og vurdere skolenes kontekst og de særegne kvalitetene på tvers av hverandre og i lys av teori, for å kunne si noe om likheter, men samtidig noe om kontraster. Slik trekker jeg inn generaliserbare forhold som geografiske og romlige forhold, sosioøkonomiske forhold, politiske diskurser, og størrelse og kultur med de spesifikke trekkene som utgjorde skolenes karakteristika. Dette setter igjen nye diskursive rammer omkring skolene, og tillater et annet perspektiv for analysen.

### **Forskerrollen som kontekst**

Min interesse i konteksten krever ikke bare at jeg tenker på lærere og elever, læring og pedagogisk virksomhet innenfor en spesifikk historisk, sosial og politisk kontekst. Slik jeg har argumentert for tidligere, vil min rolle som forsker også være preget av, og prege den situasjonen jeg er ute etter å undersøke. Da er det ikke nok å tegne opp kun de fysiske og praktiske aspektene ved feltarbeidet. Det innebærer også at jeg må begrepsliggjøre min egen rolle og arbeid innenfor konteksten. Undersøkelsen min må også sees på mot en bakgrunn som består av mine egne erfaringer med både å leve i et ruralt miljø selv, min fortid som elev ved en liten skole, og som lærer og leder ved denne type skole. Det er disse opplevde erfaringer som har påvirket og motivert min interesse for å gjøre en undersøkelse på dette feltet. Mitt eget personlige engasjement i dette problemfeltet vil kunne føre til en oppfattelse av at hele undersøkelsen er veldig subjektiv. Min historie og min kunnskap er situert i en bakgrunn som i stor grad er gjenkjennelig for mine informanter. Vi deler en felles kunnskap om fådeltskolepraksis som gjør at vi kan være enige om ulike forventninger om hvordan realiteten fortøner seg i dette feltet jeg undersøker. Jeg bringer med meg kulturelle antakelser til en ny kontekst, men samtidig opplever jeg at min atferd og forståelse samstemmer med dem som naturlig hører til her. Min forståelse blir derfor ikke på noen måte opplevd som ”farlig” eller provoserende. Min kunnskap om fådeltskolen er konstruert ut fra en spesifikk sammenløping av tid, rom og erfaringer som har formet det jeg ville se etter, og måten jeg ville fortolke det på. Dette forholdet kunne stenge for min evne til å være refleksiv, og dermed muligheten til å lære noe nytt. Slik kulturfortrolighet kan føre til kulturblindhet (Wadel 1991:19).

Kritiske argumenter til hvordan jeg skulle kunne gjennomføre en ”objektiv” undersøkelse, syntes å være åpenbare. Valget av forskningsstrategi - utvelgelseskriterier og ustrukturerte åpne intervjuer, åpnet for flere subjektive erfaringer istedenfor en metode som evaluerer ”sannheten” om det jeg ville undersøke, og representerer ifølge metodehermeneutiske perspektiver en feilkilde som kunne hindre egentlig innsikt. En slik kritikk springer ut av kravet om avpersonifisert kunnskapsproduksjon, og har vært viktig i samfunnsvitenskapene, der vitenskapelighet har vært definert som systematisert, objektivt empirisk kunnskap på samme måte som i naturvitenskapene. Ifølge et slikt kunnskapssyn må forskeren derfor overvinne seg selv og sin egen subjektivitet for å få tilgang til den egentlige innsikten (Schleiermacher, Guneriussen, hentet fra Paulgaard 2005:72).

Dette perspektivet mangler imidlertid en klargjøring av den *uopphevelige kontekstualiteten* som også preger forskeren (Guneriussen 1996). Nyere hermeneutisk vitenskapstradisjon fokuserer både på hvordan man skal få tilgang til andres meninger og forståelser, og på den som fortolker disse fenomenen, og den forforståelsen hun/han har. Denne forforståelsen kan ikke løsrives fra den konteksten man som fortolkende aktør eller forsker er del av. Dermed blir kravet om objektivitet og avpersonifisert kunnskap umulig. I en slik sammenheng vil forståelse alltid innebære fortolkning på bakgrunn av den forforståelsen man har. Dermed blir ikke forskerens subjektive forforståelse en feilkilde som sperrer for innsikt, men heller en forutsetning for innsikt (Guneriussen 1992:89). Dermed kan distanse i kunnskaps- og erfaringsgrunnlag mellom aktørene i feltet og forsker være et hinder for innsikt. Samtidig vil et slikt syn åpne for at det alltid er mulig å få tilgang til nye forståelsesformer og innsikt. Ingen fortolkning er egentlig ikke-korrigerbar eller lukket (Paulgaard 2005:74). Med dette som utgangspunkt er fortolkning perspektivavhengig og kontekstuell, der forskerens erfaringer og kunnskaper åpner for noen former for innsikt, og stenger for andre, uansett hvor nær eller fjern forskeren er i forhold til det som studeres. Dette innebærer både muligheter og begrensninger alt etter hvilken posisjon forskeren tar.

Den som forsker innenfor eget samfunn og egen kultur, må likevel streve med å komme ut av sin egen kulturelle hjemmeblindhet. Det blir en utfordring å møte feltet med åpenhet og undring, slik at tidligere erfaringer og kunnskap ikke stenger for muligheten til å se nye ting. Studier av teori, faglitteratur, relevant forskning på feltet, vitenskapsteori, og faglitteratur om læring og undervisning m.m. hjalp meg til å identifisere problemområdet jeg hadde valgt slik

at jeg fikk ny innsikt og forståelse som jeg ikke hadde før, og som gjorde at jeg kunne problematisere andre forhold enn tidligere. Det å skaffe seg en bred teoriorientering var med på å frigjøre meg fra noen av de forutbestemte meningene jeg hadde overfor feltet. Jeg var også så heldig å være innenfor et forskningsprosjekt sammen med andre som forsket på samme feltet. Diskusjoner, kritiske kommentarer og spørsmål fra fagfeller, samt innsikt i perspektivene de anvendte, var med på å skape en distanse og en mer refleksiv forholdningssett til min egen forforståelse av den kulturen jeg skulle studere.

Å gjøre feltarbeid i egen kultur betyr også at man er en del av den konteksten man forsker på. Bevissthet om egen rolle blir dermed viktig. Jeg kom til feltet som forsker, og skulle utføre en jobb som innebar at jeg måtte posisjonere meg innenfor de sosiale kontekstene jeg ville studere. Selv om jeg var godt kjent med fådeltsskolepraksis, var jeg likevel en fremmed i den spesifikke kulturen som den enkelte skole representerte. Det ble viktig å formidle til informantene mine om min egen kulturelle og personlige bakgrunn, og at vi eide en felles kunnskap og interesse om fådeltsskolen. Men samtidig måtte jeg innta en posisjon som viste at de hadde kunnskaper som jeg også kunne lære av. Generelt er fådeltsskoler og lærere ikke vant til at noen utenfra viser interesse for hva som foregår innenfor deres pedagogiske hverdag. Jeg ble også møtt av flere lærere som undret seg over hva de kunne bidra med av kunnskaper. For å få tilgang til deres meninger, måtte jeg bruke mer tid på å forklare bakgrunnen for arbeidet mitt og hensikten med det. I denne situasjonen var det en fordel for meg å være kjent slik at jeg kunne argumentere på en måte som både var overbevisende og skapte trygghet. Jeg la også vekt på ikke å framstå som ekspert på læring og undervisning, eller som en som skulle komme og vurdere det de gjorde, men som en som var interessert i det som gjorde deres skole forskjellig fra andre. Dette førte til større åpenhet for deltakelse, og resulterte i at flere lærere som i utgangspunktet var skeptiske, sa seg villige til å snakke med meg og åpne klasserommet for meg. I de uformelle samtalene fikk jeg mange tilbakemeldinger om at de syntes det jeg gjorde, var et viktig arbeid. Det å få en positiv inngang til lærerne, gjorde det også lettere å få elevene til å stille opp. Lærerne var mellomledet jeg brukte for å få tilgang til elevene, og der jeg var helt avhengig av velvilje fra lærerne og måten de presenterte mine hensikter og mitt arbeid overfor elevene på. Elevene var svært positive i utgangspunktet, og syntes det var spennende å ha en forsker på besøk. Flere elever kom til meg og lurte på hva en forsker gjorde, hvor jeg kom fra, og hva jeg var

ute etter. Jeg opplevde at de også var seriøse i intervjusituasjonene, der de tok sine oppgaver som informanter på alvor.

Feltarbeid forutsetter at forskeren både går inn og deltar i de situasjonene som studeres, og samtidig er i stand til å stille seg utenfor for å velge, kategorisere og analysere erfaringer som gjøres der på en mer systematisk måte enn man gjør i dagliglivet (Paulgaard 2005:70). Jeg valgte intervju og observasjon som metode for datagenerering der jeg var ute etter å få informasjon. Men all informasjon og ytringer i en kommunikasjonssituasjon som intervjuet representerer, forutsetter informasjon i tillegg til det som presenteres i de saksforhold som spørsmålene gjelder (Geertz 1973). Dette gjelder ikke minst uttalt informasjon om den sosiale og kulturelle konteksten som omfatter de kulturelle modellene og kunnskapen individer må ha for å kunne produsere og forstå et utsagn. Kunnskap om disse forholdene kan forskeren bare få ved å lære mer om informantenes sosiale og kulturelle aktiviteter og omgivelser. Det som sies, må tolkes innenfor en meningsbærende kontekst. Ikke alltid er det samsvar mellom forskerens og informantenes forståelse av et fenomen eller et saksforhold. Det innebærer at forskeren må gå ut av de kunstige og dekontekstualiserte sammenhengene som intervjusituasjonen eller klasseromssituasjonen utgjør for å lære mer om deres livsform. Slik nærhet forutsetter deltaking, der forskerrollen blir en "lærlingerolle". Ettersom jeg hadde som hensikt å beskrive og analysere pedagogisk handling og læring i lys av sosiokulturell læringsteori, skjedde det også at jeg gikk inn i en deltakende forskerrolle ved å ta del i sentrale aktiviteter i samfunnet. Selv om jeg som forsker var opptatt av sammenhenger innenfor skolen og klasserommet som sosial organisering og institusjon, var det likevel viktig for meg å distansere meg fra organisasjonsspesifikke roller for å markere at jeg også la vekt på andre forhold ved sosiale roller enn det som kun gjaldt profesjonelle forhold (Måseide 2005:96ff). Jeg ble blant invitert av en av mine informanter til en vinsmakerkveld på skolen/grendehuset som samlet både lærere, foreldre til elevene og andre fra lokalsamfunnet. Denne sammenhengen gav meg anledning til å observere lærerrollen i forhold til det å være en "vanlig" samfunnsborger i lokalmiljøet. Denne situasjonen lærte meg også noe om kulturelle og sosiale regler som gjaldt her. Også deltakelse i mer uformell kommunikasjon på lærerværelset sammen med lærere, assistenter, renholdere, vaktmester og kontorpersonale om dagligdagse ting som opptok dem, gav meg tilgang til en annen type sosiokulturell innsikt og kunnskap. I denne situasjonen distanserte jeg meg fra forskerrollen ved å snakke om andre ting enn dem jeg kom for å studere, og opprettet andre relasjoner enn det som angikk den

vitenskapelige aktiviteten, uten at det endret min vitenskapelige status eller at forskningsprosjektet gikk i oppløsning.

*”Feltarbeidet er avhengig av mer enn formelle roller og statuser, og ingen spelar ut bare institusjonelle roller. I all samhandling har deltakarrollene ein viktig plass, noe som opnar for sosial deltaking også der dei formelle rollestrukturane tilsynelatande ikkje skulle opne for det .” (ibid:107)*

## **Validitet som sosial konstruksjon**

I kvalitativt forskningsarbeid er forskerens oppgave å se verden slik våre informanter har konstruert den og forstår den. Dette innebærer å få tak i deres egne kulturelle koder eller kategorier som ligger til grunn for hvordan de konstruerer og forstår denne verden. Dette er en viktig forutsetning for at forskningen skal bli *representativ*. I dette meningskapende arbeidet anvender forskeren sine egne kulturelle koder. Prosessen med å forstå informantenes koder og ikke la sine egne koder styre tolkningene, er vanskelig og krever bevissthet og konsentrasjon fra forskeren for at forskningen skal være gyldig eller valid.

Innenfor samfunnsvitenskapene blir verifisering av kunnskap ofte relatert til begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Men disse begrepene er også gjenstand for omfattende diskusjoner. Kvale (2002:166) viser til at spørsmålet om hva som er valid eller gyldig kunnskap forholder seg til det filosofiske spørsmålet: ”Hva er sannhet?” Klassiske sannhetsbegreper har vært grunnleggende for den positivistiske og empiriske forskningstradisjonen, der målet er å finne allmenngyldige lover om menneskelig atferd som kan generaliseres og gjøres universelle ut fra antakelsen om at det finnes en objektiv realitet der ute som kan måles og systematiseres. Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har blitt overdratt fra det positivistiske paradigme og naturvitenskapene til samfunnsvitenskapene for å imøtekomme forsøkene om å diskvalifisere den kvalitative forskningen. Nyere perspektiver på kvalitativ forskning inntar en annen holdning til begrepene, og kritiserer dem som undertrykkende og positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Det er mange måter å vite noe på. Likevel vil ikke Kvale uten videre forkaste begrepene, men mener at de må rekonseptualiseres på måter som er egnet for kvalitativ forskning. Han sier at forskning ikke kan speile en objektiv og universell virkelighet, men avviser imidlertid ikke at det finnes en spesifikk lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet som har fokus på dagliglivet og de lokale fortellingene.

Med dette som utgangspunkt vil verifiseringsproblematikken måtte begynne i menneskenes livsverden og i deres dagligspråk, der pålitelige observasjoner, generaliseringer fra et tilfelle til et annet, og gyldige argumenter er en del av den daglige sosiale interaksjonen (ibid 159f).

Diskusjonen om kvalitativ generalisering har vært spesielt knyttet til utføringen av kase-studier. Kritikken har vært rettet mot hvordan man kan generalisere ut fra ett eller et avgrenset antall kasus. Stake (1995:4) viser til at hensikten med kase-rapporten er ikke å representere verden, men å representere det kaset det skal beskrive. Kriterier for å kunne utføre forskning som fører fram mot en gyldig generalisering, trenger å endres for å tilpasses forskning som leter etter det spesifikke. Nyten av å gjøre kase-studier ligger i den måten de fanger opp bredden av erfaringer som individer gjør seg i sitt dagligliv og sin livsverden. I kase-studier er poenget nettopp å "*maximize what we can learn*" Dette betyr at forskeren må tenke nøye gjennom hvilke kasus som vil kunne gi mest mulig innsikt. Når det da gjelder *generaliserbarhet* i dette perspektivet, blir utgangspunktet at enhver situasjon er unik, og hvert fenomen har sin egen indre logikk og struktur. Kunnskapsgenerering vil måtte anerkjenne både mangfold og kontekstavhengighet. Konsekvensen blir at generalisering rekonseptualiseres til å bety *kontekstualitet* (ibid).

Kvale (2002:161) viser til *analytisk generalisering* som en måte å vurdere i hvilken grad funnene fra en kase-studie kan brukes som en veiledning for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. En slik måte å generalisere på går ut på å finne likheter og forskjeller mellom de to situasjonene. Forskeren baserer sine generaliseringspåstander med utgangspunkt i de teoriene som anvendes og de resonnementer man bygger opp ut fra dataen som foreligger. Forskeren overlater til leserne å bedømme generaliseringens holdbarhet ved å spesifisere og gjøre eksplisitte egne argumenter og resonnementer. Generaliseringens gyldighet eller validitet avhenger da av i hvilken grad forskeren trekker slutninger om funnenes generaliserbarhet som folk flest kan slutte opp om. Dette forutsetter at forskeren presenterer en innholdsrik og dyptgripende beskrivelse av saken slik at analytiske generaliseringer kan foretas.

Begrunnelsen min for valg av kase-studie som forskningsstrategi ligger nettopp i antakelsen om at det er mulig å forstå variasjoner i generell praktisk handling i fædeltskolekonteksten ved å fokusere på enkeltindivider eller ved å isolere spesifikke utdanningsmessige problemer. Jeg



valgte også å studere tre ulike skoler for at jeg skulle få muligheten til å undersøke likheter og forskjeller som grunnlag for å foreta en analytisk generalisering. Mitt valg av forskningsenheter var også et bevisst ledd i denne type generalisering, der jeg var ute etter skoler og informanter som var representative for det jeg ønsket å studere, samtidig som de også åpnet muligheten for meg å lære mest mulig om det særegne og typiske ved disse skolene. I framstillingen av disse skolene er kravet om rikdom i beskrivelsene forsøkt ivaretatt gjennom grundige og utfyllende presentasjoner av aktørene i feltet og deres virksomhet.

*Reliabilitet* har med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Innenfor naturvitenskapene handler det om i hvilken grad resultatene kan gjentas for å kunne undersøke om resultatene da ville blitt de samme. Begrepet er problematisk i samfunnsforskning fordi individers atferd og virksomhet ikke er statisk, men hele tiden i forandring og bevegelse. Kvalitativ forskning er opptatt av å beskrive og forklare verden ut fra hvordan mennesker som lever i den, oppfatter den. Fordi det finnes mange tolkninger om hva som skjer, så finnes det da heller ikke faste referansepunkter som forskeren kan ta utgangspunkt i for å gjenta målinger av hendelser eller virksomhet, og slik sett skape en pålitelig eller reliabel måling i en tradisjonell og positivistisk forstand (Merriam 1988:181). I stedet for å bruke reliabilitet, anvendes ofte begrepet *pålitelighet* (Fog 2004:183), og viser til sammenheng, synliggjøring, systematikk og nøyaktighet i måten forskeren går fram i hele forskningsprosessen.

*Validitet* i forskningen har å gjøre med i hvilken grad en metode virkelig undersøker det den er ment å undersøke. Validitetskrav innenfor kvalitativ forskning må ifølge Graue & Walsh (1998:244ff) omfatte alle sider ved forskningsprosessen, fra teknikker for gjennomføring av feltarbeidet til ulike konsekvenser og sammenhenger på grunn av varierte og ulike praksisfellesskap. Fordi slike praksisfellesskap er kontekstuelle, og kunnskapen som konstrueres er situert og kontekstbundet, er også spørsmål knyttet til validitet også situerte i en spesifikk tekst og til hvordan denne teksten er relatert til ulike praksisfellesskap. Eksempelvis vil en antropolog lese en tekst på en annen måte enn en læringspsykolog, som igjen vil vurdere teksten annerledes enn en sosialarbeider. Dette betyr ikke at validitet må avvises, men poenget deres er at ulike mennesker og ulike praksisfellesskap vil ofte gjøre ulike bedømminger. De mener validitet må knyttes til fire interrelaterte dimensjoner: *Teknisk og metodologisk validitet* angår hva som er gjort i feltarbeidet, og hvordan det er utført.

Arbeidet må omfatte en vurdering av de teknikker som er brukt for å generere dataene. Denne vurderingen bør vurdere hvor hensiktsmessig metodene er i forhold til problemstillingen. Denne type validitet har nær sammenheng med reliabilitet, der det er umulig å ha en indre validitet uten reliabilitet. En sterk indre validitet fører også til at reliabiliteten øker. Jeg har prøvd å etterkomme kravene om både teknisk og metodologisk validitet og reliabilitet ved å gjøre rede for min egen perspektivbevissthet der jeg har presentert og reflektert over de vitenskapsteoretiske forutsetningene som ligger til grunn for valg av metode i kapitlene 2 – 5, og ved å beskrive detaljert hvordan jeg har gjennomført forskningsstudien med de framgangsmåter jeg har benyttet meg av, og der problemstillingen har vært tydelig under hele prosessen. Jeg har også redegjort for min posisjon i forhold til den gruppen og det fenomenet jeg har undersøkt, begrunnet valg av forskningsstrategi, presentert de kriteriene jeg satte for valg av informanter, og dokumentert framgangsmåtene jeg har brukt ved datainnsamlingen og analysemåter. Å bruke flere metoder under datainnsamlingen og flere kilder er også med på å forsterke validiteten og påliteligheten ved de dataene som genereres, og for å sikre resonnementenes holdbarhet. Beskrivelsene av hvordan undersøkelsen ble gjennomført, og hvordan data ble analysert, er gjengitt under overskriftene *Gjennomføring av feltarbeidet*, og *Databearbeiding, analyse og tolking*. Dette omfatter også en bevissthet om egen posisjon i forhold til feltet jeg har undersøkt.

*Interpretiv validitet* dreier seg om hvordan forholdet mellom metode, data og teori fører til tolkning som beskriver og forklarer relasjonene og meningene i en gitt tekst. Alvesson & Skoldberg (2004:144) beskriver dette aspektet ved kvalitativ forskning som dobbelhermeneutikk, der forskeren forsøker å forstå og utvikle kunnskap som vedrører individers tolkning av seg selv og deres subjektive eller intersubjektive kulturelle virkelighet. Et første steg fram mot en interpretiv validering er å vurdere hva som kan gjøres kjent gjennom de datagenereringsaktivitetene som er brukt. Deretter må de tolkningene som gjøres vurderes i forhold til de rammene som dataene gir. Dette innebærer å legge fram nok informasjon slik at tolkningene virker sannsynlige. Tolkningene må også vurderes i relasjon til de teoriene som er brukte, der teori fungerer som en ramme for hvordan dataene oppfattes, og gir et grunnlag for tolkingen. *Thick descriptions* (Geertz 1973) er helt sentralt for å utvikle meningen i det som studeres, og dermed også for å sikre validitet. Thick description innebærer å gi etnografiske og kulturelle detaljerte, omfattende beskrivelser av det feltet en har forsket på. Men like mye betyr det å være oppmerksom på de mangfoldige kodene og

strukturerte prinsipper som sosiale representasjoner lever og eksisterer gjennom (Atkinson og Delamont 2005:832). Den kvalitative forskningsprosessen må være oppmerksom på slike kulturelle referanserammer – diskursive, romlige, semiotiske, narrative, materielle osv. – som konstituerer og konstruerer sosiale hendelser og fenomener. *Triangulering* av metoder så vel som av metodologiske strategier som reflekterer slike spesifikke prinsipper for struktur og handling i den aktuelle konteksten, er med på å sikre at tolkingen virkelig reflekterer former for sosialt liv i all sin mangfoldighet, og slik den oppleves av dem som studeres (ibid). I denne studien har jeg prøvd å etterkomme disse validitetskravene ved å gi en fyldig framstilling av de kasusene jeg har studert – både aktørenes mening, og de ytre observerbare forholdene som også utgjør meningskonteksten. Aspekter som tolkningsperspektiv, forforståelse og refleksivitet har vært drøftet og klargjort under hele forskningsprosessen, og har ligget som underforståtte begrunnelser for de forskningsmessige strategiene jeg har valgt. Forskningsrapporten framviser en del eksempler fra datamaterialet og feltet, der jeg har prøvd å ivareta en holistisk tolkning av mening slik den er konstruert gjennom diskursiv og språklig handling, gjennom systematisk oppmerksomhet rettet mot fysiske, semiotiske og materielle konkretiseringer av kulturelle verdier og koder, og ved å definere det rurale som rom og sted – både geografisk, sosialt og kulturelt som en spesifikk måte å leve på. Den interpretive valideringen har prøvd å etterkomme at dataene faktisk reflekterer det fenomenet jeg ønsket å vite noe. Ved å sikre en design med rike data fra mange kilder, forsøker jeg å forklare interaksjonene og meningene som aktørene i feltet har.

*Tekstuell og narrativ validitet* er en vurdering som relaterer seg til hensikten og rammene til den som forsker, så vel som behovene og intensjonene til dem som leser rapporten. Richardsen og St. Pierre (2005: 959ff) gir like standarder som relaterer seg til tekstens validitet, og som går på om arbeidet gir et *substansielt bidrag* til forståelsen av fenomenet som studeres, og hvordan arbeidet bidrar til en ny forståelse av sosialt liv. Det handler også om hvorvidt teksten formidler et godt fundamentert vitenskapelig perspektiv som gir et troverdig framstilling av virkeligheten som beskrives. Jeg har prøvd å etterkomme dette ved å se fådeltskolen og den pedagogiske virksomheten her i et utvidet ruralt perspektiv, der jeg setter det inn i et kontekstuellt, situert og kritisk syn på kunnskapsproduksjon - et perspektiv som i liten grad har vært anvendt i forskningen på dette feltet. Det vitenskapelige fundamentet har jeg klargjort og drøftet ovenfor. *Estetisk bedømmelse* vurderer hvorvidt den analytiske praksisen åpner teksten slik at den kan tolkes. I tillegg vurderes selve framstillingsmåten – om

den er tilfredsstillende, kompleks og interessant å lese. Dette er nærmere beskrevet under overskriften *Databearbeiding, analyse og tolking*. Forskerens analytiske holdning og *refleksive bevissthet* setter fokus på egen rolle i forhold til feltet, og hvordan egen subjektivitet har vært både en produsent og et produkt av teksten. Refleksiviteten omhandler selvbevissthet og måten forskeren framstiller seg selv overfor leserne, for at de skal kunne foreta vurderinger av de synspunktene og den kunnskapen som legges fram. Dette har jeg gjort rede for nærmere under overskriften *Forskerrollen som kontekst*.

I forskningsprosessen ble det også gjennomført *respondentvalidering* ved at jeg sendte de transkriberte lærerintervjuene til den enkelte informanten til gjennomlesning, der jeg også ba om tilbakemeldinger omkring uklarheter, og kommentarer til det som ble skrevet ned. Jeg fikk ingen respons, og tolker dette som om de var enige om at dette var det som ble sagt, og at det reflekterte det de mente om det som ble tatt opp i samtalene våre.

## **Refleksjoner**

Ettersom jeg har formulert en problemstilling som er bred og åpen, har det skapt en del vanskeligheter for meg spesielt når det gjelder avgrensningen og valg av hvilke områder som ville være de viktigste for meg å forholde meg til. Problemstillingen berører også flere vitenskapelige disipliner som har stilt meg overfor ganske store faglige utfordringer, ikke bare i forhold til at jeg har hatt vansker ved å bestemme meg for hvilke teoretiske retninger jeg skulle lande på, men hvordan jeg skulle forholde meg til tidligere forskning på feltet. Ikke minst gjelder dette at forskningen som er gjort i liten grad relaterer seg til det problemområdet jeg har valgt, slik at jeg har hatt få teoretiske referansepunkter å støtte meg på.

Det har også vært problematisk å prøve å oppnå distanse til mine egne erfaringer, og dermed min egen forforståelse og posisjon. Det er mulig at dette har ført til at de spørsmål jeg har forholdt meg til, kunne vært stilt på andre måter. Med dette som utgangspunkt har arbeidet med selve avhandlingen måttet være en refleksjonsprosess, der jeg har prøvd å etterstrebe en systematisk og begrunnet forskningsstrategi som har utgått fra visse grunnleggende antakelser istedenfor spontane erfaringskategorier og fordommer som jeg besitter. Det vil alltid være muligheter for at tolkninger og forståelser kunne vært annerledes, og at jeg kunne gjort studien annerledes.

Jeg har også vært usikker på hvorvidt datainnsamlingen har vært omfattende nok. I en slik bred og holistisk problemstilling, vil det alltid være områder som ikke lar seg undersøke like grundig og omfattende. Tid og ressurser er effektive hindringer for at ikke alle forhold lar seg belyse i en slik sammenheng. Først og fremst kunne jeg gjort flere observasjoner av ulike samhandlingssituasjoner som kunne gitt meg enda mer innsikt i praktisk handling. I tillegg kunne jeg innlemmet foreldre i utvalget. Jeg mener likevel jeg har begrunnet mitt valg av informanter til å omfatte fortrinnsvis lærerne fordi de er den gruppe som kunne gi meg mest kunnskaper om det jeg ville undersøke. Temaet som omhandler relasjonene heim – skole er likevel behandlet, men da sett ut fra lærernes synspunkter. Det er deres mening om dette forholdet som da analyseres, og som også tolkes ut fra de konkrete fortellingene som lærerne gir. Denne relasjonen kommer også fram i elevenes beskrivelser direkte og mer indirekte. Jeg har hele tiden prøvd å forholde meg til de fortellingene som informantene har gitt i kraft av seg selv og sin spesifikke rolle.

### **Bilder av tre fådelte skoler**

De neste tre kapitlene sammenfatter den innsikten jeg har fått gjennom analyse- og tolkningsarbeidet, og presenterer skisser av ulike former for pedagogisk praksis og mening. Disse skissene representerer spesielle kombinasjoner av mennesker og situasjoner på visse tidspunkter. De er ikke de eneste mulige kombinasjoner, og er da heller ikke standarder for replikasjon. De er heller ikke generaliserbare i den konvensjonelle tenkingen innenfor samfunnsvitenskapen. Variasjonene og kontrastene i de pedagogiske praksisene mellom skolene taler også mot at jeg søker en generell kausal forklaring. Jeg hevder ikke at virksomheten jeg har sett i disse tre skolene kan overføres generelt til alle fådelte skoler, bare at den teoretiske sannsynligheten av denne praksis kan eller ikke kan eksistere i slike små skoler.

I stedet for å gi en sammenhengende fortelling av skolene som arenaer for læring og pedagogisk praksis, har jeg valgt å gi noen skisser av virksomheten og aktiviteter, strategier og den interne logikken som karakteriserer disse.

## Lilleøya skole – kasus 1

*”Når vi sammenligner oss med store byskoler, så føler vi at vi er veldig privilegerte. For vi har jo som du sier, et flott uteareal. Vi har grønt, og vi har farger, og vi har trær. Og vi har ei veldig fin skole inne. Vi har kunst, vi har bilder, vi har arbeid av elever som får lov til å henge i ro. Vi har ting som foreldre eller besteforeldre har gitt. Det får lov å henge i ro. Det er ikke noe hærverk som skjer her så vi slipper å bruke penger på det. Vi har pokaler og premier, og sånt, og det får stå her og smykker ut skolen, og gjør at vi har det veldig fint, og veldig trivelig. Så sånn sett vet vi at vi er veldig privilegert, og ser at vi har det bra, mye bedre enn mange andre på store skoler. Så når det er sagt, så føler jeg at det skal være slik. Skolen skal egentlig være slik. For det skal være en arena for skaperevnen og for kreativitet. Hvordan skal du lære unger sånne ting, hvis du skal bo i en sementkasse med asfalt utenfor. Så det føler jeg at vi har det slik som det skal være.” (Lærer 3)*

### Samfunn, kultur og skole (kulturnivå)

#### Presentasjon av Lilleøya skole

Lilleøya er del av øykommunen Hovedøya, og ligger cirka en halvtime med ferje fra kommunesenteret. For å komme seg til komunesenteret på Hovedøya, eller til nærmeste tettsted, er folket helt avhengig av ferja. På dagtid er transportregulariteten ganske god. Men på kveldtid er det ikke mulig å delta på aktiviteter utenom øya på grunn av ferjetidene. Da må folk selv sørge for småbåtskyss. Dette innskrenker friheten til å delta på sosiale og kulturelle aktiviteter utenom øya. Folket på Lilleøya livnærer seg hovedsaklig av landbruk og fiske. De små gårdene ligger spredt omkring på øya. Den sentrale politikken, som vektlegger en restrukturering av økonomien bort fra tradisjonelle næringer i distriktene, slår negativt ut i dette lokalsamfunnet. På Lilleøya er det liten næringsmessig utvikling som fremmer andre typer næringsaktiviteter, og dette gir få muligheter for ungdom å komme tilbake og få seg en jobb som passer til den utdanningen de eventuelt tar. Lærerne uttrykker en nær sammenheng mellom stedets framtid og mulighetene elevene har for å komme tilbake. Dette berører direkte stedets mulighet til å leve videre.

*Jeg tror jo det har sammenheng med den politikken som føres i landet, og ikke minst den næringspolitikken og landbrukspolitikken som føres. Vi er jo en landbruksøy. Det er jo egentlig den sentralisering – eller desentraliseringspolitikken som til en hver tid føres som har betydning for om det er attraktivt å bo på slike små plasser eller ikke. Og det er jo vi en del av, og er med på å bestemme i form av vår stemme. Men det er veldig vanskelig å si hva som kommer til å skje! (Lærer 3)*

Det gis et generelt uttrykk for pessimisme når det gjelder framtida for øya og mulighetene for utvikling. Læreren knytter dette opp mot en generell samfunnsutvikling der tradisjonelle sosiale prosesser som samhold og fellesskap er i ferd med å bli borte:

*Egentlig ser jeg ganske mørkt på det. Jeg gjør det. Den dagen vi ikke har politikere (min tilføyelse: som taler Lilleøyas sak)... Slik det har vært, så går det stadig mer i retning av å ta vare på seg selv. Vi bryr oss ikke så veldig mye om de andre. Det tror jeg kommer til å utvikle seg videre, for det blir jo framelsket. Få enere, få enere, få enere. Det blir en katastrofe for små plasser. Jeg tror det, altså. For den gamle arbeiderpartikulturen med å ta vare på de andre, den kommer til å forsvinne. (Lærer 4)*

Han peker på at viktige sosiale og kulturmessige endringer i samfunnet innvirker indirekte på utviklingsmulighetene for stedet. Han er opptatt av hvordan denne samfunnsutviklingen er med på å underkjenne måten å leve på i små utkanter, og som han knytter opp mot å ha reelle valg for hvordan man velger å leve sitt liv. Han tenker på hvilke valg hans egne barn får til å kunne velge øya som framtidig bosted:

*Og når jeg prøver å fortelle at her kunne det bodd en familie, så sier dem at det er jo det som er utviklingen. Men jeg sier at jeg er i mot denne utviklingen. For den er med på frata mine unger muligheten til å bo her senere. Og da er det mange som sier at jeg er tåpen. Og jeg blir forbanna. Ja, jeg blir forbanna for å si det som det er. Men man føler seg maktesløs. (Lærer 4)*

Motsetninger innad i kommunen mellom de ulike kretsene oppleves som en forskjellsbehandling mellom sentrum og utkant, der en av lærerne beskriver holdninger fra resten av kommunen mot dem som *nedlatende*:

*Jeg kjenner jo veldig mange på Hovedøya gjennom idretten, og det er denne... jeg vil ikke kalle det for en nedlatende holdning, men det er det nesten, altså. Jeg føler liksom at når det skjer noe her, så skal vi liksom være veldig glade for det. Mens det er en selvfølge at ting skjer andre plasser. (Lærer 4)*

Denne spenningen mellom *dem og oss* viser også at det er kulturelle og sosiale forskjeller på tross av store likheter. Lilleøya og Hovedøya kan begge defineres innenfor en rural identitet og praksis som *utkant*, og begge opplever de samme problemene knyttet til politiske og økonomiske forhold.. Ifølge rektor henger dette sammen med det han kaller *sentrumssyndromet*, og som virker som en styrende mekanisme spesielt i forhold til holdninger som angår skolen:

*De politikerne som vi har fra Lilleøya slåss jo for skolen som bare det. Det skal de ha. Men det er ofte et slikt sentrumsyndrom. Særlig i små kommuner er det et sentrumsyndrom, og det går på å prøve å sentralisere skoleverket, for de tror de store enheter er bedre enn de små. Og det vet jeg slett ikke om det er tilfelle. Når det gjelder både faglighet, trivsel og det sosiale, så tror jeg vår skole står fullt på høyde med de andre skolene på Hovedøya, det vil jeg tro.*

Skolen har en lang og tradisjonsrik historie å vise til. Fra begynnelsen av 1800-tallet og til slutten av det samme århundret var det omgangsskole her. Fast skolebygg fikk de i 1892. Denne skolen var i drift fram til 1953. Det eksisterende skolebygget stod ferdig i 1957, og har senere hatt flere utbygginger ettersom nye pedagogiske strømninger har stilt krav til andre lokaliteter. På midten av 70-tallet gikk det en politisk desentraliseringsvind over landet som distriktene profiterte på. Da ble ungdomsskoleelevene som hittil hadde pendlet til sentralskolen på Hovedøya, overført til Lilleøya. Nå framstår skolen som en funksjonell og godt utstyrt skolebygg med klasseromsfasiliteter, stor gymsal, et moderne skolekjøkken og romslige arbeidsplasser til lærerne og administrasjonen. Den siste utbyggingen var på plass i 1996, og ble realisert takket være en pågående rektor og engasjerte foreldre. En god del av arbeidet ble også utført av foreldrene på dugnad.

Som så mange andre små skoler i distrikts-Norge, opplever Lilleøya en dramatisk nedgang i elevtall og rekruttering til skolen. Dette skaper en viss frykt for framtida – både for skolen og for stedet. Kommuneadministrasjonen har fremmet forslag flere ganger om nedlegging av ungdomstrinnet med begrunnelse i dårlig kommunal økonomi. Folk vil ikke at ungene deres skal måtte bruke så mye tid daglig til pendling. Dette får igjen konsekvenser for lysten til å bo her.

*Men det er klart at den dagen de tar ungdomsskolen fra Lilleøya, så vil det ikke bli folk som slår seg ned her, det kan jeg ikke tenke meg. For det er en ganske lang og strevsom reise. Først 35 min med ferga, og så med skolebuss et kvarter for å komme til kommunesenteret. Og så blir det alltid noe venting, så det blir jo en time skoleskyss hver dag hver vei. (Rektor)*

Også elevene har meninger som sammenfaller med det rektor sier.

*Det har jo vært snakk om at ungdomsskolen her skulle legges ned og flyttes til Hovedøya. Da var det mange som begynte å planlegge å flytte. (Cj,10.kl)*

*Det er ingen som har unger som vil bo her på denne øya, hvis det ikke er skole. (Mj,10.kl):*



*De som er født og oppvokst her av foreldrene våre, de har jo selv opplevd å måtte pendle til Hovedøya. De sa at det var et slit, og når de kom heim, så maktet de ingen ting. Så derfor ville de ikke at vi skulle oppleve det samme. (Cj,10.kl.)*

En nedbygging av skolen oppleves som angrep både på stedets framtidige muligheter og på elevenes likeverdige rettigheter til utdanning. En skolereise på bortimot en til en og en halv time hver dag vurderes som en negativ effekt som særskilt rammer elevene på øya, og som slår ut urettferdig for elevene fra utkanten. Men disse elevene kunne også tenkt seg å gå på skolen på Hovedøya. Særlig gikk dette på å få oppleve noe nytt. Men de så også ulemper der disse relaterte seg til alder og hvor mange år pendlingen ville pågå. De mente at yngre elever ville synes det ville blitt mye mer slitsomt enn for dem selv som gikk i niende og tiende klasse. Dette hadde også noe med hvor lenge de måtte pendle. Ett år så de for seg kunne være greit.

Forslag fra kommunen om å legge ned deler av skolen mobiliserer en sterk grad av *motstand*. Folket på Lilleøya er ikke villige til å diskutere en nedbygging av skoletilbudet overhode:

*Og det står veldig sterkt på Lilleøya – det at vi skal ha u-skole. Det er altså ikke snakk om! Det går vi ikke med på! Det er ikke et forhandlingstema en gang! (Rektor)*

Når elevene blir bedt om å vurdere hjemstedet sitt for seg selv og framtiden, trekker de fram først og fremst at det er et godt sted for barn å vokse opp. Elevene har gode opplevelser og erfaringer med å bo og vokse opp her. Øyas framtid sees i forhold til at stedet klarer å holde på folk. Her trekkes også inn skolens betydning for at øya skal kunne overleve:

*At skolen ikke blir lagt ned. Det tror jeg har veldig mye å si. For hvis vi først skal flytte tilbake av ungdommen som er her nå, så må det være en plass å bo og gå på skole. Så det tror jeg har veldig mye å si. (Cj,10.kl)*

## Sammenheng skolestørrelse og læringsmiljø

Skolen som er delt i to – småskoletrinnet og mellomtrinnet (1.-7.klasse) og ungdomstrinnet (8.-10.klasse) samler elever fra hele øya. Til sammen går 21 elever her dette skoleåret. Skolen er plassert strategisk omtrent midt på øya. Her har bygda også samlet flere andre viktige samfunnsinstitusjoner som symboliserer og uttrykker stedets identitet som en sosial enhet: kirka, ungdomshuset, barnehage, helsehuset, butikken, posten, eldreboligen, biblioteket og idrettsanlegget. Skolen ligger strategisk til for å kunne drive med ulike aktiviteter. Skog, fjell

og sjø i umiddelbar nærhet gir mange muligheter rett utenfor skoledøra. Skolen fungerer ellers som en base for skolens tradisjonelle aktiviteter. Men på samme tid er skolen et bindeledd mellom elevene, lærerne og lokalsamfunnet. Skolebygget blir brukt også av lokalbefolkningen til ulike aktiviteter utenfor skoletiden.

Når det gjelder læringsmiljøet, vurderer lærerne de rammemessige forutsetninger som gode for å kunne legge til rette for læring. Både elevene og lærerne snakker veldig positivt om sin skole. Elevene bruker karakteristikker som en veldig god skole, det er et godt miljø på skolen, lærerne her er kjempeflinke, lærerne kan mye, lærerne er snille. Lærerne bruker uttrykk som *et veldig godt samarbeid med foreldrene, vi har en fin skole, vi har et godt miljø, elevene er flinke til å ta seg av hverandre, vi ligger på et godt faglig nivå*. Følelsen av at skolen fungerer på en god måte, knyttes opp til relasjonene mellom lærer og elev og mellom elevene. Denne relasjonen bygger på en grunnleggende trygghet som også ligger i at miljøet er lite og oversiktlig.

*Jeg tror egentlig at en av årsakene er at elevene føler seg trygge her. At de har et læringsrom, og de har tilgang til lærere... det er jo ganske stor lærertetthet på en fådeltskole. Selv om det er mange forskjellige årskull, så kan vi ta oss av elevene, og sette dem i fokus. (Rektor)*

*Fordelen er at når du trenger hjelp, så får du hjelp. Du er veldig synlig. Du greier ikke heller lure deg unna hvis du ikke har så veldig lyst til å gjøre leksene. Du lærer nok disiplin, ja, så fremst at læreren gjør den jobben som læreren skal gjøre. Faglig tror jeg du scorer på det, så fremst at det faget læreren har – at han er stolt av å undervise i det. Det er jeg helt overbevist om. (Lærer 4)*

Elevene peker på at de får den hjelpen de trenger, og at de ikke behøver å være redde for å spørre etter hjelp. Lærerne kjenner dem veldig godt, og det at det var et veldig godt miljø der alle kjente alle, gjorde at de følte seg trygge. Dette hadde også innvirkning på deres læring.

*Føler vi oss trygge, så kan det hende at vi får bedre selvtillit, og har vi bedre selvtillit, så går det bedre med leksene. (AKj, 8.kl)*

*Jeg synes det er gjevt å gå på en skole der det er mindre elever, for da får vi mer hjelp i timene. (OMg, 10.kl)*

*Vi er jo bare to i 8. klassen. Så har jo lærerne mer tid til hver enkelt. Så får han mer tid til å hjelpe, og da kan det hende at vi lærer mer. (AKj, 8.kl.)*

Fordi skolen og miljøet er så lite, må elevene forholde seg til dem som er der.

*For her kan du ikke velge og vrake i venner. Her må du være sammen med alle, for det er ikke så mange å velge mellom. Da lærer du at folk er kjekke og grei. Du lærer at du kan være sammen med alle. Vi er ikke noe bedre enn noen andre. Jeg tror på at elevene lærer å være tolerante mot andre mennesker. Og det tror jeg er viktig. Så tror jeg de lærer noe om samarbeid, for mange ganger setter man de største og minste sammen. Da må du lære deg å ta hensyn til at han går i åttende, og han kan ikke alt om dette. Da må du lære i fra deg, lære å ta hensyn. (Lærer 2)*

Men slike relasjoner kommer ikke av seg selv. Det er en kunnskap som også må vektlegges og læres.

*Det er klart at elevene har behov for å lære fag. Men jeg har alltid syntes det var viktig at elevene får med seg en sosial kompetanse som gjør at de kan fungere sammen med andre. De må kunne føre ordet, ha meninger om livet sitt, være høflige og kreative, få lov til å prøve ut flere sider ved seg. Da må også den siden av læring prioriteres. Og dette lærer de best sammen med andre og i samfunnet. (Lærer 3)*

## Fådeltskolens usynlighet

I intervjuene kom vi inn på den posisjonen fådeltskolen har i det pedagogiske systemet og den samfunnsmessige bevisstheten omkring utfordringer i fådeltskolen generelt. På spørsmål om hvorfor fådeltskolen er så usynlig i skoledebatten, kom det fram at de egentlig ikke hadde tenkt så mye over det. Lærernes faglige forståelse og forpliktelse handler om å tilpasse ulike forhold til læreplanens krav om struktur og progresjon.

*Vi blir jo påvirket av det som vi leser i avisene, og det som vi hører og ser i media. Og det er jo klart at det påvirker oss. Og hvis vi aldri hører om fådeltskoler og distriktene, selv om vi er en del av det selv, så kanskje vi ikke tenker på at det er noe som vi kan delta i. Men jeg vet ikke om det er slik. (Lærer 3)*

*Reformene ... da tenker man på fulldelte skoler, og de er i forhold til slike skoler. Jeg tror nok også at vi er veldig tilpasningsdyktige. Vi tilpasser det så godt som vi overhodet klarer, og jobber gjerne litt ekstra for å tilpasse det. Det tror jeg vi gjør. (Lærer 3)*

Samtidig som læreren uttrykker at bevisstheten om en forskjellighet ikke alltid er tilstede, så opplever hun likevel at de som fådeltskolelærere utsettes for praksiser som utfordrer dem særskilt. Hun mener de er flinke til å tilpasse seg. Reformen og sentralt bestemte endringer er utformet etter den fulldelte skolens logikk. For lærerne i fådeltskolen handler dette om *tilpasning*. I dette ligger en indirekte forståelse av at fådeltskolen er et unntak i den generelle forståelsen av hva skole er. Dette bekreftes enda tydeligere når læreren viser til KUF-

komitèens besøk ved skolen for noen år siden, og der en nasjonalt profilert skolepolitiker uttrykte sin forbauselse over at slike skoler fantes.

*Vi hadde for noen år siden besøk av ... nå er jeg ikke flink til å huske navn. Inge Lønning tror jeg han het. Han var her i lag med en gjeng (KUF-komitèen) som var og besøkte skolen her i en eller annen forbindelse. Og da gav han uttrykk for at han ikke visste at slike skoler eksisterte. Da er det jo litt betegnende! (Lærer 3)*

Læreren understreker selv hvordan situasjonen opplevdes ved å uttale: ”*Da er det jo litt betegnende!*” Denne litt oppgitte og fortolkete ironiseringen over den manglende faglige kunnskapen, interessen og forståelsen for fådeltskolens forskjellighet og for situasjonen generelt for fådeltskolen på overordnet nivå, kan også stå som en forklaring på hvorfor fådeltskolen er så usynlig.

## Bred lærerkompetanse

Alle lærerne ved skolen har tatt sin utdanning ved institusjoner som rekrutterer studenter både fra små og store steder, og som uteksaminerer nye lærere til arbeid ved små skoler. Lærersituasjonen har vært svært stabil siden 1970-tallet, og det har vært svært lite utskifting av lærere de siste årene. Fordi skolen har alle årstrinnene fra 1. – 10.klasse, blir det en ganske stor utfordring å klare å dekke alle fagområdene med så få lærere. Utdanningen forberedte dem i liten grad til de spesielle faglige og organisatoriske utfordringene som ligger i fådeltskolens særskilte behov.

*Nei, vet du, det tror jeg overhodet ikke at vi var innom. Jeg skal ikke si at vi ikke var innom, men i hvert fall husker jeg det veldig lite. Så man har jo gått på en del kurs etterpå. Og det meste har man jo lært – livet har lært oss. Man måtte jo både lese, og prøve å finne fram til modeller som har fungert. (Lærer 1)*

*Vi var i praksis på en fådeltskole. Men ellers kan jeg ikke huske et eneste ord bortsett fra enkelte pedagogikkbøker der det kunne stå ei setning flettet inn. Og så hadde de laget en fådeltskole på lærestedet der jeg gikk – en klasse. Så kunstig! Men det ble ikke det samme, selv om det var et veldig bra miljø. (Lærer 4)*

Den eneste befatning med fådeltskoleproblematikk kunne de eventuelt få gjennom praksis i en fådeltskole. Men dette var vilkårlig, og praksis var ikke lagt opp slik at den skulle fokusere særskilt på spesielle utfordringer i fådeltskolen. En særskilt fådeltskompetanse knytter de til planlegging, tilrettelegging og organisering.

*Hvis vi ikke kan det, så må vi i hvert fall lære oss dette veldig raskt – dette med tilrettelegging og organisering av timen, fagene og periodene. For hvis alle skal få den undervisningen de har krav på, så kreves det ganske presis og nøyaktig planlegging fra vår side. Så hvis vi ikke kan det når vi kommer hit, må vi ganske raskt lære oss det. (Lærer 3)*

På oppfølgende spørsmål om hvordan de selv har lært seg denne formen for kompetanse, viser de for eksempel til egne erfaringer som elever ved denne typen skole:

*Nå har jeg selv gått på fådeltskole, så det er jo litt kunnskap man har med seg. Dessuten når man får fagene utdelt, holdt jeg på å si – din timeplan – og du får tre årstrinn samtidig i et fag, så skjønner du rimelig fort at det må legges nøyaktige planer hvis alle skal få ta del i den læreren som skal undervise dem, og hvis alle skal få mulighet til å lære noe. (Lærer 3)*

Men det var først og fremst gjennom overføring av kunnskaper fra kolleger de mente de fikk størst innsikt i arbeidet.

*Jeg spurte. Jeg brukte å spørre. Det er ingen vits i å skape seg arbeid man ikke trenger. Så jeg bruker bestandig å spørre de andre lærerne hvordan jeg skal gjøre dette. Det har jeg gjort siden jeg begynte. En av lærerne viste meg hvordan hun brukte å gjøre det i engelsk. Så leste jeg hvordan hun hadde planlagt det, så tenkte jeg at det var en fin måte å gjøre det på. (Lærer 2)*

Disse lærerne har brukt mye tid og ressurser på å oppdatere seg og ta videreutdanning i læreplanens fag for å klare å kontrollere de faglige utfordringene som ligger i skolens særegne organisering og oppbygging. Det har blitt sett på som et personlig ansvar for å klare å gi elevene en kvalitetsmessig utdanning som kan holde mål ut fra de kravene som læreplanene setter.

De siste reformene innenfor lærerutdanningen går også mer og mer i retning av dybde, spesialisering og en smalere fagportefølje, og der allmennlærereren med en større bredde taper terreng. Dette rammer fådeltskolen særskilt, der en bred allmennlærerkompetanse har vært viktig for å klare å dekke de fagområdene som læreplanen stiller. Lærerne peker på hvordan deres lærerutdanning ikke fullt ut rustet dem med den brede allmenne kompetansen som de mener de trenger. Rektor går så langt som å karakterisere fagkravene i dagens skole som den kanskje største trusselen mot fådeltskolen.

*Det er jo kanskje den største trusselen mot fådeltskolen slik de politiske signalene legges opp i dag – det at det skal bli mer spesialiserte lærere som er faglig veldig gode. Men jeg mener jo at du behøver ikke nødvendigvis å være en bedre pedagog fordi om du er faglig dyktig. Det er ikke*

*nødvendigvis en sammenheng der. Ulempen går først og fremst på at vi har få lærere som skal være spesialister – og særlig på ungdomstrinnet. Samme lærer skal undervise i norsk, matte, engelsk og samfunnsfag. Og om vedkommende har tilleggsutdanning, grunnfagsutdanning utover vanlig lærerutdanning, så er ikke det godt nok. Du skal jo hele tiden oppdateres. Den læreren må nesten være på kurs for å klare å holde seg oppdatert. Det er jo en kjempeulempe. (Rektor)*

En smal fagportefølje er lite hensiktsmessig for små skoler. Og lærerne bruker mye ressurser på å lære seg selv å takle de faglige utfordringene en begrenset utdanning ikke har forberedt dem på. De arbeider bevisst med å heve sin egen kompetanse slik at den tilpasses skolens behov. Men samtidig er det noen fag de ikke klarer å dekke godt nok.

*Vi har kjempedyktige lærere som har tatt fag, og som har kurset seg opp gjennom årene. Nå har vi noen som går og tar småskolepedagogikk. De leser og holder seg faglig à jour. Kjempedyktige. Vi har språklærere her som er kjempeflinke. Det eneste er at vi har noen få fag som vi ikke dekker godt nok opp. Musikk spesielt. Sånn som da vi var på naboskolen på Hovedøya i går og fikk se at de danset, og læreren spilte gitar. Vi kan bare drømme om det egentlig. Men samtidig greier vi å arrangere avslutning til jul der ungene spiller på et eller annet. Men vi mister litt der. Vi har jo ikke musikkskole her. De får ikke tilbudet rett og slett. Det passer ikke med ferga. (Lærer 4)*

Rektor reflekterte over hvordan dette problemet som synes å bli større med den ny-liberalistiske trenden innenfor skoleverket, eventuelt kunne imøtekommes. Dersom utviklingen fortsetter med å stille stadig høyere faglige krav til lærerne, da så han mørkt på situasjonen for de små skolene. Men en måte kunne være å bygge opp nettverk mellom små skoler der lærerne med ulik faglig spesialisering kunne hospitere hos hverandre, og undervise i sitt fag i en periode, og dermed dekke opp flere skolers behov for spesielle fag. Her så han for seg at to – tre skoler kunne drive slik utveksling av lærere. En forutsetning var selvfølgelig at det lot seg gjøre praktisk sett med hensyn til for eksempel reise.

Han pekte også på en mer politisk holdningsendring når det gjelder forholdene i de små skolene, og som innebærer en oppvurdering av og en satsing på de små skolene ut fra de særskilte utfordringene som rår her:

*Men en annen ting – hvis politikerne mener at vi skal ha fådelte skoler, og samtidig mener at vi (lærere) skal ha en like høy faglig kompetanse som på fulldelte skoler, så er det jo fullt mulig å satse fullt ut på de fådelte skoler, og utdanne folk slik at vi får spesialister på flere fag. Det er jo en annen mulighet. Det kan jo hende det kan bli en kombinasjon mellom dette, og at de kanskje lempet litt på de formelle kravene, og samtidig prioriterer å bygge opp kompetanse. Poenget er jo at det blir satsset på dette, at det tenkes i de baner at det blir satsset på de fådelte skoler. At det*

*er noen som bryr seg om dem, som markedsfører dem, tar dem opp i utdanningene. Har dem som andungen å tenke på. (Rektor)*

Ansvar for å fremme en slik utvikling for de små skolene måtte etter hans mening ligge først og fremst hos lederne i de kommunene som har slike små skoler, i tillegg til lederne på disse små skolerne. Det handlet om å skape en motstand mot det dominerende synet som rår om fådeltskolen, og som på mange måter vurderer fådeltskolen som ikke god nok faglig.

## Differensiering og tilpasset tilrettelegging som struktur

Skolen er delt inn i to grupper – barne-/mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Dette året gikk 10 elever på det laveste nivået som omfattet første til sjuende årstrinn. Det var ingen elever på første og andre årstrinn, og dette var med på å gjøre arbeidssituasjonen enklere for de lærerne som arbeidet her. På ungdomstrinnet gikk det 11 elever fordelt på åttende og tiende årstrinn.

Fordi fagene norsk, matematikk og engelsk hører til progresjonsfagene og samtidig er kjernefag, blir delingstimen skolen får utover grunnressursene fordelt på disse fagene. Her blir det drevet stort sett årstrinnsbasert undervisning. Dette stiller store krav til en lærer som skal tilrettelegge undervisningssesjoner for opptil sju klasser samtidig. Delingsressursene gir muligheter for at flere lærere deler på undervisningen, enten ved at noen årstrinn blir tatt ut som egen gruppe med egen lærer eller at man kan ha et to-lærersystem i klassen. Her er tenkingen at for å gi elevene fullgod undervisning, må undervisningen foregå i *aldersdelte grupper*. Differensiering og tilpasset opplæring blir nært knyttet opp mot ressurser som gir lærerne muligheter til å splitte elevene i mindre årsgrupper.

*Det er spesielt i kjernefagene at vi vil ha mer tid til deling. Det er disse fagene som er den største utfordringen, og å drive begynneropplæring samtidig som du har 7.klassinger der – det er jo en veldig stor utfordring. Det er da vi prøver å sette inn tiltak. (Rektor)*

Det er helst i de samfunnspregete fagene at undervisningen ble tilrettelagt på tvers av årstrinn. Fagoppbyggingen er ikke så avhengig av progresjon, og dette gjør det lettere å se faget på tvers av alder. Her er det også lettere for elevene å være ressurser for hverandre. Aldersblandingen blir mer sett på som en måte å få undervisningen til å fungere på enn et avklart pedagogisk prinsipp. Aldersblanding blir en dyd av nødvendighet. Det betyr imidlertid ikke at lærerne ikke ser pedagogiske fordeler i en slik organisering.

*Jeg tror at det gir seg selv i utgangspunktet. Når man har et visst antall elever, så gir organiseringen seg selv. Istedenfor å ha to klasser, så får man en klasse når elevtallet har gått ned. Det må man forholde seg til. Så prøver vi sikkert å få det maksimale ut av en slik situasjon, prøve å gjøre det best mulig. (Rektor)*

*Men ellers er det en stor pedagogisk styrke og utfordring å ha forskjellige aldersgrupper i lag i mange forskjellige fagsammensetninger. Temaer er ypperlige å bruke – ulike temaer. Men hvor bevisst vi er på at det er en styrke – jeg vet ikke om jeg vil si så veldig mye om det. Vi tar det for gitt. I vår hverdag er vi så og så mange årskull i lag, og det må vi forholde oss til, og det er det vi må legge vår pedagogikk opp etter. (Rektor)*

Skolen bruker ellers rullerende årsplaner som utgangspunkt for årsplanene i disse fagene. Disse i seg selv forutsetter en situasjon med aldersblanding. Dagen er oppdelt med lange læringsøkter midt på dagen, og er lik for både barne-mellomtrinnet og ungdomstrinnet. En slik felles inndeling gir mulighet til at alle elevene da kan involveres i de samme aktivitetene, for eksempel den daglige trimturen som legges inn i forbindelse med matpausen.

En organisering av læringssituasjoner der læreren må forholde seg til elever på mange aldersmessige nivåer, krever en planlegging og tilrettelegging som ivaretar ulike intellektuelle nivåer, interesser og individer. Dette ser de på som svært utfordrende og arbeidskrevende. God kunnskap om den enkelte eleven er en nødvendig forutsetning for å kunne ivareta den enkelte.

*Jeg må jo kjenne elevene godt, og jeg må jo vite hvor jeg har dem. Og jeg må vite at det jeg har planlagt fungerer i akkurat den gruppa som jeg er i, og som jeg skal møte. Så må jeg vite at de oppgavene som jeg legger på dem som kanskje skal jobbe for seg selv, eller skal gjøre dette eller annet – jeg må jeg vite at det fungerer på det årstrinnet eller i forhold til de elevene som skal ha det. Det krever at jeg kjenner dem ganske godt. (Lærer 3).*

Kunnskap om den enkelte elev er likevel ikke nok. I motsetning til homogene klasser i en fulldelt organisering, og der kontaktlærer i stor grad forholder seg til de samme elevene over lang tid, endrer elevsammensetningen seg i gruppen(-ene) fra år til år, fordi de eldste går over i en annen gruppe, og fordi det kommer inn nye yngre elever. Det brukes mye tid på å legge til rette for det endrete læringsmiljøet fra året før, og dette stiller store krav til lærernes evne til å lese elevene, og til deres omstillings- og endringskompetanse.

*Så det er derfor også at det som man jobber med ett år, det fungerer kanskje ikke neste år. Og da må man gjøre det på en annen måte, på en ny måte. (Lærer 3).*



## Fagdelt undervisning på ulike nivå

Lærerne ved Lilleøya skole gjennomfører en tradisjonell undervisning i klasserommet med veksling mellom lærerstyring, individuell elevaktivitet og gruppeaktiviteter. Det er liten grad av integrerte klasser eller team-undervisning på tvers av inndelingen i første klasse (1. – 7. årstrinn) og andre klasse (8. – 10. årstrinn). Stort sett blir det drevet fagdelt undervisning på ulike nivåer i klasserommet. Dette innebærer at elevene arbeider individuelt eller i grupper i forhold til kommersielle lærebøker tilpasset det årstrinnet de tilhører. Dette gjelder spesielt for progresjonsfagene matte, engelsk og norsk. Læreboka virker som en garantist for at elevene får den undervisningen de skal ha ifølge læreplanen, og slik virker også læreboka som en organisering av læreplanen. I en gruppe med opp til sju årstrinn, fungerer læreboka som et selvinstruerende verktøy når læreren må undervise ett årstrinn i et spesielt tema. Da blir de andre elevene satt til å arbeide individuelt, eller i grupper ut fra læreboka. Slik kan læreren skape seg et rom for å undervise små grupper innenfor den store gruppen. Elevene har sine egne ukeplaner som også fungerer som styringsredskap for kontroll i klassen for å skape effektivitet og arbeidsro, og gir læreren muligheter til å fordele seg på gruppene. Dette krever mye planlegging og gjennomtenking fra lærerens side. Forskjellen på undervisningsplanleggingen mellom en homogen og en sammensatt gruppe går veldig mye på å tenke tilpasning og differensiering.

*Nei, men det er jo ikke bare enkelt når du skal undervise. Hvis det er et emne ... noen ganger kjører vi jo emner på hele barnetrinnet- la oss si vi tar om noe fra litteraturen, et stykke, en forfatter, eller ... så er det jo klart at en som går i 3. – 4. klassen klarer jo ikke gjøre det samme som en som går i 6. –7. Du kan jo ikke forvente det samme. Men alle kan jo gjøre noe ut fra sitt ståsted og sine evner...(...) Hvis jeg har en ren 10. kl. som jeg skal undervise om nyrealismen for eksempel, da legger jeg opp et løp for den timen, eller den perioden som jeg skal undervise i dette temaet. Og da gjennomfører jeg ut fra det. Men når jeg har fem forskjellige årstrinn som jeg skal lære om Alf Prøysen, så må jeg legge opp mange løp egentlig. Jeg må jo dele det på en måte, selv om jeg har om Alf Prøysen hele tiden. Så må jeg legge det opp slik at 3.- 4.klasse konsentrerer seg om Knerten, mens de andre større elevene tar opp tyngre ting. Du skjønner hva jeg mener. Jeg må jo differensiere selv om jeg har det samme emnet. Så det er jo mer arbeid å legge opp en time når du har et aldersblandet publikum i motsetning til rene klasser.(Lærer 1)*

Lærerne har et pragmatisk forhold til læreboka som et styrings- og kontrollverktøy i undervisningen. Selv om undervisningen og læringen også planlegges som prosjekt der alle elevene arbeider med samme tema innenfor en viss periode, men på ulike nivå, er likevel læreboka et slags styringsredskap for den læreplanmessige organiseringen som sikrer en progresjon for den individuelle eleven, og dermed også lærerens oversikt og kontroll over

elevenes framgang i fagene. Dette ansees nødvendig i et komplekst og komplisert læringsmiljø, og ikke minst for å forsikre foreldrene om hvor elevene står.

Ukeplaner som styringsredskap virker på samme måte. Samtidig som de er et uttrykk for elevens individuelle behov, fungerer de også som et kontrollsystem for lærerne for å kunne ha oversikt over den enkelte eleven. Men samtidig legges det stor vekt på individualisert tilrettelegging i klasserommet der elevene bestemmer mye selv sin egen progresjon. Dette gjelder for eksempel i matematikk som progresjonsfag.

*Vi prøver å la dem kjøre et individuelt løp, slik at de skal få utvikle seg. Ta for eksempel 4. klassen – når de har gått gjennom sine bøker, så får de lov til å ta de prøvene som skal tas der. Så får de lov å begynne i femteklasseboka. (Lærer 1)*

Dette kan skje fordi læreren også har oversikt og styring med femteklassepensumet. Her oppmuntres elevene til å arbeide effektivt, og det blir et mål i seg selv å komme lengst mulig. Selv om læreboka er et sterkt styringsinstrument for arbeidet og arbeidsmåtene i klassen, blir den ikke et hinder for hvor langt eleven kan komme innenfor et årsforløp. Fordi læreren også er lærer for femte årstrinn innenfor gruppas fysiske rammer, kan hun tillate eleven å gå videre uten at hun mister kontrollen med den systematiske oppfølgingen av den enkelte og gruppa.

### Nærhet, fleksibilitet og lokalitet som didaktiske muligheter

Selv om mye av undervisningen foregår etter en tradisjonell fagdelt organisering, der progresjonen i undervisningen og lærernes oppgaver er klart fastsatt og definert, er lærerne også opptatt av å ta i bruk andre arbeidsmåter som åpner for større elevengasjement og fleksibilitet. Prosjektarbeid er en arbeids- og læringsform de har prioritert, og da særskilt knyttet opp til egen målsetting om å være en samfunnsaktiv skole. Her blir størrelsen på skolen en praktisk mulighet som gjør at prosjektarbeid lettere kan la seg gjennomføre utenfor klasserommet og i hverdagslivet til elevene. Selve lokalsamfunnet blir sett på som en læringskilde som elevene skal hente kunnskap fra. Prosjektene tar ofte utgangspunkt i det lokale der de ulike fagene blir integrerte i organiseringen og tilretteleggingen av prosjektet. *Fleksibilitet, nærhet og lokalitet* blir aktive stikkord i tilretteleggingen av elevenes læring.

*Fordi de har et større læringsrom å spille på, er det lettere å være kreativ. Nærheten til livet gjør at det er lettere å oppdage andre læringspotensialer og ta disse i bruk. I tillegg til fleksibiliteten som ligger i det å være små. (Rektor)*

Det å være små gjør det praktisk lettere å kunne ”gripe dagen”. Når noe skjer som kan ha læringsmessig interesse utenfor skolerommet, er det ikke noe problematisk å avvike fra den faste strukturen for å kunne engasjere seg i det som skjer her-og-nå. Dette skaper gode muligheter for meningsfull læring.

*En fådeltskole den er jo så liten at man kan snu seg om på hælen og si at: I dag er det en båt som er gått på grunn her bort på odden. Så da tar vi fri, og drar nedover. For det er mye mer spennende enn å holde på med det vi akkurat gjør i historie eller i et eller annet fag. Så det gir jo en helt annen fleksibilitet. Det gjør det jo også når man skal samarbeide med en annen skole. I en fådeltskole kan man jo ringe og avtale at vi kommer bortover. Så skal vi ha en ekskursjon sammen. Det er ikke så veldig mye organisering for at vi kan klare det. Mens på en større skole så er det mye mer tungvint. Så det er mange fordeler. Og likedan hvis man skal organisere en festlig tilstelning eller åpen skole, så krever det ikke så mye organiseringsarbeid og tilretteleggingsarbeid for å få alle med på det, for de er så pass få. Det er en fordel. (Rektor)*

Det å utnytte den fleksibiliteten som ligger i det å være liten, krever også en stor grad av trygghet og autoritet i rollen som lærer for å tørre å bryte opp den tradisjonelle forståelsen av hva skole skal være med faste rammer og ordnet kunnskap innenfor klassens rammer. Flexibiliteten innebærer også å kunne se didaktiske muligheter i andre måter å tilrettelegge for læring.

*Det føler jeg ... at når du har så få elever, så pakker du dem i bilen, sier til rektor: ”Kan du kjøre”? Så drar vi, og så har vi tre timer der borte. Det kan du ikke gjøre på en stor skole. Helt umulig! (Lærer 4)*

## Sentral styring og standardisering

Men samtidig som lærerne framhever de læringsmessige fordelene med småskala-skole, er de også opptatt av de nye trendene som har inntatt skolen generelt, og som skaper problemer for den fleksible måten å drive undervisning på. Større sentral styring har ført til at skolen har måttet prioritere bort å bruke så mye tid på lokalorientert prosjektarbeid. Nasjonale tester fører til større standardisering av skolene, og her føler lærerne at de mister noe av det som var positivt med fådeltskolen. Dette har vært med på å endre arbeidsformene ved Lilleøya.

*Jeg føler at for 10. klasse, så har de nasjonale prøver i en viss grad gått over det som vi ellers har planlagt å gjøre i løpet av året. Det gjelder både faglige ting i kjernefagene, kanskje mest det – føler jeg, fordi at ... midt i det som de skal gjøre og det siste halvåret i 10. klasse, er jo prøver. Da har vi prøveeksamen, da har vi tentamen, da har vi masse sanne ting, og de skal briefes før skriftlig og muntlig eksamen. Og så kommer dette på toppen av det hele. Og så er det kurs for lærere. Da må vi ha vikarer, og da er ikke vi der. Sånn at for tiden så føler jeg at det*

*går litt på bekostning av det faglige. Vi har måttet gått tilbake, og gjort ting på nytt igjen, eller ikke kommet så langt i planene vi har fastsatt oss, på grunn av det.” (Lærer 3)*

*Jeg synes vi fikk det bedre til før det begynte å bli så stramme planer. Det ble fokusert mer og mer på prosjektarbeid, men samtidig fokusert på de stramme fagplanene. Så slo det ene i hjel det andre. (Lærer 4)*

Lærerne beskriver en endring som de synes er negativ, som skaper problemer for det kunnskapssynet de har, og som skaper endringer i en måte å legg til rette læring på i den fådelte skolen som de har sett på som viktig og verdifull. En av lærerne er skeptisk til begrunnelsene for en så omfattende testing av elevene. Den lille skolen med nærhet og en tett oppfølging av elevene sløser med ressursene når så mye tid må avsettes til de standardiserte testene.

*Her skal det måles og prøves for å finne elevenes behov. Det lages mye statistikk og fine søyler opp og i mente. Som om vi ikke visste hvor elevene står og hvilke behov de har! Vi som har så nær kontakt med elevene, vet vel hvor de står og hva de har behov for! (Lærer 3)*

Lærerens beskrivelse av situasjonen viser det de oppfatter som en sterkere sentral styring av skolen som ikke tar hensyn til mangfold, ulikhet og forskjellighet, og at den fådelte skolen kan ha andre kvaliteter og behov som ikke blir tatt hensyn til i en standardisert tenking omkring læring og læringsforutsetninger. Rektor er ikke fremmed for behovet for en egen læreplan for fådeltskolen som vektlegger de særegne fordelene som skolen har innebygd nettopp i det å være naturlig liten, og der læring knyttes til en videre kontekst enn skolerommet: ”Jeg tror det må bli konklusjonen. En egen pedagogikk, en egen måte å organisere på, og en egen læreplan. Det må bli susen”.

## **Undervisning og profesjonell praksis (samhandlingsnivå)**

### **En samfunnsaktiv skole**

Rektor vektlegger at Lilleøya skole er en *samfunnsaktiv skole*, og dette bruker han og lærerne ofte i intervjuene. Denne overordnede tenkningen reflekterer mer formelt både de faglige og sosiale målene skolen setter for skolens tilrettelegging og elevenes aktiviteter.

*Vi har jo definert Lilleøya skole som en samfunnsaktiv skole. Og i det legger vi jo at vi arbeider mye utadrettet mot lokalsamfunnet -at materialet til opplegg, prosjekt og undervisning, det tar vi fra det samfunnet vi har utenfor oss. Vi prøver også å trekke bygda inn i skolen, presenterer det som har gyldighet for bygda, at det har interesse for bygda. Det prøver vi å gjøre. Vi har som regel hatt ett eller to større prosjekter hvert år som har vært rettet inn mot bygda. (Rektor)*

En annen lærer utvider dette begrepet utover den lokale dimensjonen. Hun peker på sammenhengen mellom læring knyttet til det nære og lokale, og hvordan det kobles opp til et videre samfunnsperspektiv. Hun viser også hvordan hun vektlegger elevenes evne til å diskutere og reflektere omkring ulike samfunnsspørsmål som er viktig for å kunne skape et bevisst og engasjert forhold til samfunnsmessige spørsmål som angår elevene og deres framtid.

*Jeg føler kanskje at det er todelt. For det første går det på dette med å være en del av miljøet som Lilleøya er. Det at vi deltar med tog og underholdning på 17. mai. Det at vi holder åpent ... eller når vi har juleavslutning hos oss, så lager vi til underholdning, kaffe og mat. Så ber vi hele bygda. Vi ber ikke bare foreldrene, og legger vekt på at det skal være en god stund. Vi prøver å samarbeide med kirka, i den grad det går an eller lar seg gjøre ut fra det den aktiviteten som er der. Vi trekker inn ressurspersoner fra bygda, hvis vi trenger dem til ett eller annet. Det kan være kommunal virksomhet, politikere eller noen som kan veldig mye om ett eller annet. Så kan du og ta hvis du retter blikket mer utover til verden, at vi deltar litt i sånne ting også. Vi bruker med hvert å samle inn penger til Røde Kors, hvis det er ting som skjer ute i verden, for å vise at vi støtter opp og bryr oss, at vi skal lære ungene til sånne solidaritetsaksjoner. Så er det jo dette daglige, i timene, i fagene. At man følger litt med på det som skjer i samfunnet, diskuterer gjerne litt politikk, og litt kontroversielle vedtak og bestemmelser som blir gjort, enten nasjonalt eller internasjonalt. Jeg bruker å oppfordre ... for nå har jo ungdomstrinnet mye, og det er jo de som skal tenke på det å bli voksen... jeg bruker å oppfordre dem mye til å ha meninger, selv om de meningene mange ganger er ulik andre sine meninger, eller min mening, eller statsministerens sin mening. Men at vi øver oss på å ha meninger, og kan begrunne våre meninger, ja, det er en del av det som jeg også mener er å være samfunnsaktiv. (Lærer 3)*

Denne forståelsen innebærer som lærer å ha et bevisst forhold til læring og hvilke mål skolen skal arbeide mot. En samfunnsaktiv skole må arbeide målrettet mot å bevisstgjøre elevene på sin egen plass i den store sammenhengen, og vise at det er en viss likhet i hvordan samfunnet fungerer enten det er på lokalplanet eller i en større global sammenheng.

*Ja, det er et anerkjent prinsipp at man skal begynne med det nære, og gå utover. Men det er klart at hvis man bare holder på med Lilleøya som læringskilde, så vil det bli feil. Så det må jo være en balanse mellom det lokale og det nasjonale og det globale. (Rektor)*

Samtidig handler det om å skape en positiv holdning til sin egen livssituasjon, og at en slik holdning legger til rette for å skape og se valgmuligheter. Det er en selv som skaper sine egne muligheter, og dette er en holdning som både skolen og lokalsamfunnet må formidle.

*Det har mye med folket å gjøre. Det har ikke bare med politikken. Vi kan jo klage så mye vi vil på politikerne at det er en pest og en plage med Høyre, og det er jo det (ler), men det har mest med folk å gjøre. Hvis du går og er negativt ladet – sånn som en bonde, at du går rundt og sier at du aldri må bli bonde til ungene. Det er forferdelig. Du tjener ikke penger, alt er trasig. Du kan ikke være med på noe. Du har ikke ferie. Nei, huff og huff. Da er det ingen unger som tar over. Så vi har funnet ut at vi må ha med oss ungene mest mulig fra de er små, ut og gjøre arbeid (....) Så tar du dem med deg. De kjenner gleden ved å være sammen med foreldrene og gjøre ting. Og så må du være positiv, aldri klage, prøve å være mest mulig positiv. Og det kan du gjenspeile videre. Det er ikke bare på gården du må være det. Du må være det på skolen. Du må være positiv som lærer. Du må se det positive i alt. Er du negativ, tar det drepen på et samfunn. Så jeg tror det er personene som bor her som betyr noe for om et lite samfunn skal overleve eller ikke. Det har en del med politikk å gjøre, men mest med personer å gjøre. (Lærer 2)*

På spørsmål om hvilken begrunnelse hun har for at Lilleøya skal være en samfunnsaktiv skole, svarer hun:

*Du skal være stolt av der du er fra. Jeg mener det er veldig viktig. Du ser overalt, på TV, overalt. Folk er jo stolte av å snakke nordlending, og det var de jo ikke for noen år siden, hvis du ser tilbake. Og det mener jeg er veldig viktig- å bli stolt av heimplassen. Men samtidig skal du være tolerant, og tolerere at det er forskjell, at det er forskjellige trossamfunn, at man er forskjellige. (Lærer 2)*

Her knyttes hennes syn på skolens rolle opp mot hva foreldrene ville ønske for barna sine. Som både foreldre selv til elever som går på skolen og som lærer, gir hun også en tosidig begrunnelse. Identitetsutvikling er en viktig del av skolens generelle oppdrag, men hun understreker særskilt at identitet hører sammen med hvor du kommer fra, og at skolen har en oppgave med å styrke elevenes forhold til stedet der de bor. Elevene skal oppleve at stedets kultur og identitet er noe som er verdifullt, og noe elevene kan være stolte av.

## Sosial læring i et trygt miljø

Lærerne hadde høye forventninger omkring sosial læring. Kommunikasjonen deres var preget av en forståelse om god sosial atferd og respekt for hverandre. Forutsetningen for en god sosial utvikling ligger etter deres mening i læring av en grunnleggende trygghet.

*Vi ønsker at ungene skal bli trygge på seg selv, at den dagen de forlater oss her, så skal de vite at de har en egenverdi, og at de skal greie seg godt. (Lærer 4)*

*Dette med at de er trygge på seg selv, at de kan passe seg selv, og kunne si nei. At de kan bestemme over seg selv, å være sjef over seg selv. Det ser vi på som kjempeviktig. Det at de kan tør å stå fram i en forsamling. Det at de kan presentere noe. Det at de kan være så sterke at de*

*kan være med og påvirke positivt sine venner, og kanskje hanke inn en venn som er på tur ut. Men også det at de har et faglig nivå at de klarer å følge med, at de har gode arbeidsvaner slik at det studiet de velger, eller den linja de velger, er til nytte for dem. Og at de står tilbake med et sånt resultat som de kanskje selv ønsket da de begynte når de er ferdige. ( Lærer 3)*

Begrunnelsen for hvorfor dette med trygghet er viktig, sees i relasjon til at elevene en dag skulle forlate stedet for å gå videre på skolen. Det legges stor vekt på at den enkelte elev skal kunne oppleve mestring og selvtillit i det lokale, trygge miljøet. Det er viktig å skape en sosial kapital hos elevene som gjør at de føler seg rustet til utfordringene som ligger i det å møte en ny kultur, at de har strategier for å kunne hevde seg og klare seg også i andre sosiale sammenhenger.

*Og ungene her har jo hevdet seg veldig bra i sosiale sammenhenger når du tenker på at de deltar jo aktivt. De opptrer jo, og de ... på en måte har vi jo vært veldig samfunnsaktive. De har måttet stå fram, og det er mange elever som i ettertid har kommet og sagt hvor flott det var at de lærte det da de gikk på skolen her. Blant annet de som nå er begynt på Kirkeby videregående skole, de må jo stå fram. Og de sier det at det var så bra at de kunne det fra før, at de var vant til å stå fram fra de gikk på skolen. For det blir de drillet på egentlig fra de kommer på skolen. Hvis de har noe som de vil framføre, eller som de har laget, så skal de gjerne framføre det. Om ikke annet enn for klassen. Det er helt bevisst for å trekke dem fram, og da kan det være tungt for noen. Det har vi sett at noen har vegret seg veldig. Blant annet å stå fram på scena 17. mai med hele bygda på salen på ungdomshuset. Det er tøft. Kjempetøft er det. Og vi har jo hatt unger som har vegret seg, faktisk stukket av på 17. mai. Stukket av for de ville ikke være med. Men så har de ikke vært med den 17. mai, og ikke kanskje den 17. mai etterpå. Men så har de kommet den tredje 17.mai. Da har de stått fram, og da har vi liksom sett at de har vokset på denne opplevelsen med å stå fram for bygda, og få tro på egne krefter. (Lærer 1)*

Også elevene i tiende klasse formidler noe av det som skolen legger vekt på i byggingen av elevenes sosiale kapital. De vurderer seg selv som forskjellige sammenlignet med ungdommer på større steder. De er bevisste på det å være i et integrert samfunn der unge og eldre har en tettere og mer intimt omgang med hverandre. Det å være høflig blir ansett som en viktig sosial kompetanse i denne sammenhengen.

*Høflige. Vi er ganske høflige. (Mj, 9.kl)*

*Ja, vi er veldig høflige. Vi kan skille mellom ungdom og voksen – hvem vi prater med.(Cj, 10.kl)  
Hva mener du med det? (ABO)*

*Med ungdommer har vi et mer røft språk, for å si det slik. Mer banning og sånt, i forhold til når vi prater med voksne. (Cj, 10.kl)*

*Det bruker vi ikke sammen med voksne. (Mj, 9.kl)*

*Mens i byen tror jeg ikke det er så veldig stor forskjell på språkbruken. (Cj, 10.kl)*

*Har dere mye kontakt med eldre folk på Lilleøya? (ABO)*

*Ja, vi hilser på dem. Vi var ute og gikk tur her tidligere i dag. Da gikk vi forbi en gammel mann.*

*Da hilste vi alle sammen. (Cj, 10.kl)*

*Bestendig brukt å gjøre det. (Mj, 9.kl)*

*Synes dere det er viktig å være høflig? (ABO)*

*Ja! (Cj, 10.kl) (Mj, 9.kl)*

*Hvorfor? (ABO)*

*Man gir et godt bilde av seg selv. (Cj, 10.kl)*

*Føler dere at ungdom i byer ikke er høflige? (ABO)*

*Vi opplever jo det! (Mj, 9.kl)*

*En god del. (Cj, 10.kl)*

*Jeg merker jo at jeg reagerer hvis jeg ser at folk oppfører seg helt utrolig uhøflig. Jeg ser jo egentlig hvor teit det er. (Mj, 9.kl)*

*Men det er veldig stor forskjell. Men det er ikke så mange som er uhøflige her på den måten. (Cj, 10.kl)*

## Lærerrolle – ildsjel og pedagog

Dette skoleåret var det 4,5 lærerstillinger ved skolen. Alle har lang fartstid på skolen. Rektor er den eneste som hadde sine røtter herfra. Han er svært opptatt av bygda, og engasjerer seg mye i lokalhistorien. Mesteparten av sitt aktive arbeidsliv har han arbeidet som rektor ved skolen. Kona arbeider også her, og begge barna har gått hele sin skoletid her. De andre lærerne kommer alle utenfra, men er alle sammen gifte med noen som selv kommer fra øya. Alle gir uttrykk for at de trives godt både som lærere på skolen og som privatpersoner. De tre kvinnelige lærerne kommer fra lignende små plasser, og har selv gått på fådelt skoler, og har derfor lignende sosiokulturelle referansepunkter som de som bor på Lilleøya.

En av lærerne karakteriserer seg selv som bygutt som kom til øya uten så mye kunnskap om livet på et lite sted. Denne læreren har engasjert seg mye på fritida med å bygge opp et idrettsmiljø på øya. Denne kulturelle investeringen i lokalmiljøet har ført til en pedagogisk gevinst:

*Ja, de første årene hadde vi ikke unger selv, og da var det veldig greit. Da syntes jeg det var spennende. Og så følte jeg at hvis jeg var sammen med ungene – investerte av min fritid, så fikk jeg så god kontakt med dem også i skoletida. Så egentlig var det en veldig god investering sånn sett. Så jeg føler at jo mer jeg er sammen med ungene på ettermiddag, med å reise, ta dem ut, jo mer har jeg igjen for det i skoletida.(.....) Jeg føler jo at det nesten er slik at disse ungene er mine unger. (Ler) Ja, det er nesten som du får et eierforhold til dem. Du blir jo veldig stolt av dem når du legger ned så mye arbeid i det. (Lærer 4)*

Men samtidig som lærerne er medlemmer i det sosiale miljøet i bygda, har de likevel en rolle som representant for den offentlige skolen.

*... du må ha evnen til å kommunisere og leve ganske tett med foreldre og kolleger. Du skal ikke være for formell. I et lite samfunn er det ofte nært, og da prater man om vær og vind. Når jeg treffer foreldrene, er det ikke bestandig det er skolen vi snakker om, men om: Hvordan går det?*



*Er du kommet langt med slåttonna? Ikke sant. Ble det mye fisk på sjøen i dag? Det er dette dagligdage. Du må være litt uformell samtidig som du må ha det faglig og det overordnede....(Rektor)*

En slik *dobbelrolle* krever en bevisst refleksjon for å kunne balansere mellom den profesjonelle rolle som lærer, og rollen som vanlig deltaker i samfunnslivet på lik linje med andre. Man skulle kunne tro at dette forholdet ville skape en følelse av ufrihet, men lærerne gir uttrykk for at dette ikke er spesielt problematisk:

*At man blir snakket om, det vil man bli uansett hvis man innehar en sånn stilling. Enten de kjenner deg - de som prater om deg eller de er ukjente, det kan nå bli hipp som happ. Heldigvis så hører jeg ikke det. Men når det er sagt, så føler i hvert fall jeg at vi har et veldig positivt – eller at foreldrene har et veldig positivt forhold til skolen. Jeg føler at vi i mange år har hatt et utstrakt godt samarbeid med foreldrene uansett hva det skulle være. Det går an å ta opp ting, enten det er sånn eller sånn. Og om vi møter dem privat eller på butikken, eller hvor det skulle være, så føler jeg at vi har et rimelig godt forhold. (Lærer 3)*

Og nettopp på grunn av evne til å balansere mellom disse to rollene som på den ene siden skal ivareta det som skjer i skolen, og på den andre siden livet utenfor, så klarer de å skape og opprettholde en konsensus omkring det skolen skal være, både blant lærerne og foreldrene. Denne konsensus styrkes gjennom det fellesskapet skolen klarer å bygge opp også gjennom aktiviteter utenom skoletiden. Begrunnelsen er ikke først og fremst pedagogisk, men handler like mye om samhold og felles innsats for rett og slett å kunne overleve som eget samfunn. Da må alle satse noe ekstra.

*Det kreves ildsjeler. Det er klart at hvis ideologien på Lilleøya var at alle skulle gjøre så godt som de kan og klare seg best selv, så hadde vi ikke hatt noen ting. Det hadde ikke vært noen ting. Antakelig hadde det ikke vært skole heller. Men når ideologien og tanken er at vi skal bygge kvister på kvister sammen, bygge oss opp, og gjøre ting sammen - det er slik vi klarer å overleve. Det er den eneste måten jeg tror vi klarer å overleve på. Da må man ofre noe. Man må ofre tid på å trene med ungdommen og ungene. Og noen må ofre tid på å gå på turer med dem, og noen må ofre tid på å gjøre dugnad, ikke sant. Alt dette her! (Rektor)*

## Respekt og gjensidighet som grunnlag for autoritet

Lilleøya definerer seg som en samfunnsaktiv skole, og i dette legger de at skolen skal fungere som en motor utover i lokalsamfunnet på ulike måter. Denne holdningen blir også styrende for utviklingen av lærernes autoritet. Lærerne som ansvarlige voksne arbeider bevisst med å bygge opp og vedlikeholde relasjonene til elevene på ulike måter. *Respekt og gjensidighet* blir trukket fram som viktig for å oppnå de læringsmålene de har satt seg.

*Vi har respekt for ungene. Og vi forlanger egentlig at de også har respekt for oss. Og at de har klare grenser. (Lærer 1)*

Dannelse og sosial kompetanse er en viktig grunnstein for all virksomhet på skolen, og blir arbeidet med kontinuerlig.

*Det er jo blant annet dette med å hilse. Det ser vi jo på som en naturlig del, at det skal være signalisert både hos oss og ungene på en måte. Når jeg møter noen i gangen, så sier jeg god morgen. Og da forventer jeg at eleven sier god morgen til meg også. Når vi kommer inn, så hilser vi. Og er det noen som ikke hilser, så tar jeg det opp igjen. Sånn at vi venner oss til, og vi snakker om dette, selv på u-trinnet... for det kan bli litt sløvt dette. At etter en stund så må vi ta det opp på nytt, dette at vi har folkeskikk. Ikke bare det, men hvis det er noe eleven sier til meg, så sier han at dette vil jeg ikke at jeg skal si videre. Da er det klart at jeg ikke sier noe. Da viser jeg denne eleven slik respekt at jeg sier det ikke med noen. Uansett! Jeg sier det ikke med dem jeg jobber sammen heller. (Lærer 1)*

I dette arbeidet inngår også at foreldrene spiller med på laget. Lærerne vurderer forholdet til foreldrene som veldig bra, og dette blir sett på som viktig for å kunne bygge opp en autoritet som også har en legitimitet blant foreldrene.

*Og foreldrene er utrolig positive. Ja, de er veldig gjeve. Bakker opp skolen. (...) Så det er klart, er foreldrene positive, bakker opp skolen, står på linje med læreren, og prøver å gjøre det beste for eleven, så er det klart at det påvirker eleven positivt. (Lærer 1)*

Men dette krever en bevisst holdning blant lærerne. Et positivt miljø er avhengig av en aktiv jobbing utad, både i forhold til lokalsamfunnet generelt, men først og fremst er det viktig at foreldrene opplever skolen som noe positivt.

*Når vi har et godt samarbeid utenfor skolen, så tror jeg vi får fornøyde foreldre og vi får mer fornøyde elever. Elevene er jo kundene våre, og det er jo nesten slik ... du skal jo legge et best mulig forhold for at de skal trives. Da tror jeg at foreldrene må føle at det er bra det du gjør. (Lærer 2)*

Gjennom det å være profesjonell lærer, men også gjennom det lærerne engasjerer seg i utenom skoletiden, bidrar til å gi dem en lokal kulturell autoritet i lokalsamfunnet, som igjen virker positivt i skolehverdagen. Én av lærerne knytter dette opp mot disiplin og ro i skolen som gir muligheter for en god læringssituasjon.

*Jeg snakker jo med folk som arbeider i store skoler. Det er jo store mangler der også. Der er jo sånn uro i timene at de får undervise i 10 minutter, det hører jeg om. Og her er det jo ro i timene. Den tiden du har, kan jo fullt ut brukes til undervisning. For som regel på en liten skole, så kjenner man foreldrene. Og det er veldig viktig. For det er klart at kjenner du foreldrene, så får du en helt annen respekt hos ungene. Ungene orker ikke sitte og bråke i timene til en lærer som de kan rekne med kommer på kaffebesøk til mora på ettermiddagen. (Lærer 2)*

Det å være lærer på dette lille stedet forplikter og gir på en annen måte enn på større steder.

*Ja, det er klart at du får et helt annet ansvar. Helt annet. Du lever for ungene. Du lever for bygda. Du gjør det! Det er jo noen som sier om bedrifter – hvis du er i bedriften selv, så gjør du en mye bedre jobb enn om du bare går der. Jeg føler at det er slik i forhold til skoler også. De store skolene – du er ansatt, og er del av noe stort som ... det betyr ikke så veldig mye om du er ... Er du borte her, så savner de som du arbeider sammen deg, og ungene savner deg. Det er veldig sjelden vil jeg tro, at du blir savnet så veldig lenge på en stor skole. Det er en kjempegod følelse! (Lærer 4)*

Tanken om skolen på Lilleøya er godt befestet i lokalsamfunnet, og verdsatt av befolkningen og familiene til elevene. Den var en integrert del av det sosiale og kulturelle livet på i bygda, og lokalbefolkningen vil yte motstand mot forsøk på å endre denne posisjonen.

*Og de (foreldrene) er ikke interessert i at skolen skal flyttes noe annet sted, eller at ungdomstrinnet skal legges ned, eller at det skal noe slags delordning på dette. Det tror jeg ingen er interessert i. De vil ha skolen her. (Lærer 3)*

Foreldrene støtter også det faglige arbeidet ved å vise interesse for elevenes arbeid. Selv om de i liten grad er med og bestemmer det faglige innholdet, er lærerne veldig positive til den måten de møter opp for å vise sin støtte til det arbeidet skolen legger opp til.

*De foreldrene som jeg har hatt med å gjøre opp gjennom årene, er veldig interessert i sine unger, og at de skal ha det bra. Og de vil at de skal gjøre det så bra som mulig. Ja, sånn sett, så støtter de opp om skolen. (Lærer 3)*

Denne interessen viser seg i både den formelle organiseringen av foreldresamarbeidet, men også i de mer uformelle samhandlingene:

*Når vi har foreldremøter, så er alle elevene representert. Og de er positive til det som blir tatt opp og som blir snakket om. De møter alltid opp på elevkonferanse, og der føler jeg at vi har konstruktive samtaler. De er veldig flink til å møte opp når vi har arrangement. De kan komme og besøke oss på lærerrommet. Hvis de skal hit og kopiere, kan de gjerne slå seg ned og drikke en kopp kaffe. Det at vi kan prate om løst og fast, og ja, ha et rimelig bra forhold når vi treffes, selv om det kan være ting som vi er uenige om. Men det har jo ikke noe å si, så lenge det går på sak, og vi kan komme fram til en løsning på det. (Lærer 3)*

Foreldresamarbeidet er mest aktivt i forhold til praktisk arbeid og dugnad når det er behov for å få til ting og aktiviteter. Da stiller de opp med kjøring av elevene til og fra ulike arrangement for at elevene skulle få være sammen med andre.

*Når jeg har hatt uteskoledager, så har de stilt opp, vært med og kjørt på turer. Vi hadde nissemarsj, og masse foreldre stilte opp og gikk nissemarsj. Når vi skal ha Tinstafett, så stiller de opp med stoppeklokke, eller hva det skulle være. Sånn sett er det mye likere i en jordbruksbygd som Lilleøya, for her har folk tid når skolen har tid – midt på dagen. Det er jo ikke slik i byen der alle er opptatt. (Lærer 4)*

Fleksible arbeidstider og arbeidsfordeling gjør at foreldrene har anledning til å stille opp i skoletiden. Dette er også med på å skape tettere relasjoner mellom foreldrene, skolen og elevene. Å være aktive og synlige i skolens aktiviteter er med på å styrke gjensidigheten og kontakten mellom partene. Foreldrenes synlige støtte til skolen er også med på å befeste lærernes autoritet. Elevene er også innforståtte med at det er liten vits i å klage på lærerne.

*De lærere som er her nå, de samme hadde pappa. (Cj, 10.kl.)*

*De samme hadde også pappa.(OMg, 10.kl.)*

*Så det blir liksom teit, for hvis en elev kommer i konflikt med en lærer, og kommer heim og sier det, så begynner pappa: Nei, det er så god en lærer at det går ikke an.(Cj, 10.kl.)*

*Så der får du ikke støtte? (ABO)*

*Nei, ikke hos pappa i hvert fall. (Cj, 10.kl.)*

Det formelle samarbeidet blir i stor grad tilrettelagt og styrt av lærerne. Foreldrene engasjerer seg ikke like mye i det som foregår i ”klasserommet”. Det blir ansett som lærernes område.

Foreldrene er opptatt av sitt barn, men overlater det pedagogiske arbeidet til lærerne

*Ellers virker det på meg som at foreldrene tror at skolen vet best. Det er jo en svakhet. "Det bryr vi oss ikke om, det kan dere så mye bedre enn oss" – ikke sant? Det å ta initiativ i råd og utvalg – den kulturen kunne blitt mye sterkere hos foreldrene – å være initiativrik. Det kan hende at vi er så dominerende på skolen at vi på en måte har ødelagt initiativet. Jeg vet ikke. Det er bare en strøtanke om det. Men ikke sant –" you never change a winning team" – er det ikke det det heter? Og hvis foreldrene føler det slik, selv om det ikke er det – så, ja... dette ruller og går. De er mest opptatt med hvordan det går med sine egne. Men hvis det er noe vi skal gjøre på skolen felles, så stiller de opp. Så stiller de opp med å hjelpe elevene med denne elevbedriften. Så stiller de opp når de skal på svømming, for å hjelpe til med de små. Så stiller de opp og drar på skoletur hvis det er behøvelig, sammen med oss. De stiller opp – bevares det gjør de altså! (Rektor)*

Selv om rektor uttrykker at det kunne vært ønskelig at foreldrene hadde vært mer deltakende og aktive i det som tradisjonelt sees på som skolens oppgave, synes det som om han og alle er fornøyde med slik foreldresamarbeidet virker. Skolen tar seg av det som ansees som skolens

oppgaver – undervisning og utdanning. Mens foreldresamarbeidet knyttes opp mot praktiske oppgaver som de er kompetente til å utføre, og der motivasjonen gjelder først og fremst egne barn.

### Faglig og sosial læring viktig for identitet og anseelse utad

Innføringen av nasjonale tester, forberedelser av både elever og lærere, kursing av lærere, en større bundethet til klasserommet der lærebøkene blir enda mer styrende for innholdet i skolen, gjennomføringen og oppfølgingen av prøvene fører til en omstrukturering av læringsressursene som fører til mindre tid og anledning til å legge opp en undervisning som er samfunnsaktiv og deltakende. For Lilleøya skole har dette ført til endringer i måter å arbeide på. Slik de opplever det, så er skolehverdagen deres blitt mer opptatt av å fokusere på kortsiktige prestasjonsmål der undervisningen mer og mer blir lagt opp til en kommende test. For Lilleøya skole med et lite og oversiktlig miljø, blir dette sett på som overflødig bruk av kontroll og unødig standardisering av elevenes behov.

*Men det siste året har gått veldig mye på at vi har forberedt oss til de nasjonale prøvene, og vi har dratt på kurs. De nasjonale prøvene.. du kan jo tenke deg til at når vi er tre lærere som holder på med dette, og vi skal på tre ganger fire – vi skal på 12 kurs – da det blir ganske mye, det. Det blir ganske heftig. Så er det massevis av instruksjoner som kommer fykende på mail og som skal ut. Så er det masse informasjon til elevene og til foreldrene – vi har jo egentlig hengt i stroppa, og synes at det tar uforholdsmessig mye tid, og tar veldig mye ressurser. Veldig mye ressurser. Altså når en lærer på Lilleøya er borte på kurs i fire dager, så er det ca. 25 % av lærerne på Lilleøya skole borte. Fjerdeparten. Og når det går over dag etter dag etter dag, så er det ganske mye ressurser som går som vi kunne tenkt oss å bruke på en annen måte. Så det er vi ikke så veldig begeistret for. Vi gjør det jo, men vi er slett ikke begeistret for det. Vi synes det er feil prioritering av ressurser og tid. Og det har jo som sagt ført til at vi ikke har fått... det kan jo hende vi får til et prosjekt til våren, vi får se på det. Men vi har ikke hatt tid til å lage et skikkelig prosjekt enda, som er rettet mot bygda. (Rektor)*

Det har blitt mindre og mindre tid til å vektlegge de sosiale og emosjonelle sider ved undervisnings- og læringsaktiviteter som de vurderer som vesentlig for å utruste elevene med sosial kapital. Læreren blir tvunget mer og mer tilbake til klasserommet, der mulighetene for initiativ og kreativitet forsvinner. Dette går utover de aktivitetene som de har definert som samfunnsaktive, og som har vært kjernen i aktivitetene ved skolen.

*Ja, de skal jo ha en del allmennkunnskaper når de skal ut av skolen. Det er jo klart. Det har vi jo satsset på. Men en helt vesentlig egenskap som vi vektlegger, er at de har sosial kompetanse, at de kan omgås med andre mennesker. At de kan samarbeide. At de lærer seg å hjelpe andre når det trenges. At de bryr seg om andre. At de lærer seg å ta initiativ og tenker litt selv. Alle*

*disse egenskaper. At de er kreative. At de kan utvikle noe selv uten at noen står og forteller at de skal gjøre det slik. Eller at de skal sette et kryss hvis de tror at dette utsagnet er rett. Du blir jo ikke særlig kreativ av den typen tenking. Det har vi prøvd... og det mener jeg at vi har klart å få bra til på Lilleøya blant elevene. Men det er klart at hvis vi skal legge så mye vekt på formalkunnskapene som det ser ut til at vi skal gjøre nå i framtida, så går det på bekostning av en del av disse tingene. Vi får ikke tid til alt sammen. Vi er tross alt på skolen – elevene er på skolen mellom halv ni og to. Da skal de ha de og de fagene. Og nå skal de ha masse styrking i gymen, og så skal de spise på skolen. Dette med prosjektarbeid er nedtonet i den nye læreplanen – Kunnskapsløftet. Det ser ut som det bare blir for de spesielt interesserte og entusiastiske som får det til. (Rektor)*

Lærerne vurderte det faglige nivået til å være godt.

*Vi kommer ut i overkant. Ganske betydelig i overkant av det som er normen. Men det varierer år om annen, men vi kommer utrolig godt ut på avgangssiden. Tre år på rad har vi kommet ut over middels i 4. kl. og i 7.kl. (Rektor)*

Også elevene vurderer det tilbudet de får som godt, og knytter det opp mot den tette relasjonen de får til lærerne og de høye forventningene lærerne stiller til dem.

*Vi sier jo ikke at det er bedre, men vi får jo mer oppfølging. Så sånn sett er det jo bedre. Men så er det jo det at våre gjennomsnittskarakterer her er mye bedre enn i klasser på store skoler. Og det får vi jo høre ganske ofte. (Cj, 10.kl).*

Lærerne ved Lilleøya skole avviser at det tilbudet de klarer å gi sine elever er dårligere enn ved en stor skole. Og de er ikke redde for at deres elever skal få et dårligere tilbud enn ved store skoler. Selv om mye er forskjellig, er det likevel mye som er likt. Og fordi verdenen er blitt så mye mindre, viskes de kulturelle forskjellene mer og mer ut.

*Det viser seg det at de aller, aller fleste som reiser ut når de er ferdige i 10. klasse her, de klarer seg godt. Det virker som de har en rimelig god ballast med seg når de drar. Så er det da om de blir heimfødinger. Det kommer vel mye an på en selv. ( En liten tenkepause) ...Men det er klart at faren er der, og det må jo vi tenke på – vi som er her på skolen, og det føler jeg kanskje og, at verden er blitt så liten, at om du bor på Lilleøya eller i Oslo, det betyr ikke så veldig mye. Det betyr litt i forhold til de kulturelle tilbud du har, men ellers for reiser, og meninger, og for det du jobber med, og det du gjør i feriene, så betyr det ikke så veldig mye. (Lærer 4)*

Likevel opplever lærerne en viss skepsis til deres måte å leve på, den kulturen de lever i, og dermed også den fådelte skolen, sammenlignet med det mer urbane livet.

*Kritikerne av de små skolene har jo en del anførsler ... de stiller jo spørsmål om: Kan en elev som kommer fra en bitte liten skole, kan de klare seg når de kommer ut blant ulvene .. i den store verden? Da har jeg eksempler på at vi har veldig mange elever på Lilleøya skole som har*

*gjort det veldig godt på det akademiske området faktisk. Klart seg veldig godt. Klart seg godt på videregående, og de har klart seg godt på høyskole og universitetsnivå. Så jeg tror ikke at det kan påvises at det er noe svikt i akkurat dette. Det kan jo være en anførsel, de kan bli litt idéfattig, kanskje. Ikke sant, at når et miljø blir for lite, får du ikke denne dynamikken i gruppa. Du får ikke tanke- og idéutvekslinger, diskusjoner, argumentasjon. Men det kan jeg heller ikke se at de er dårligere enn andre. For dem som kommer til videregående skole... vi får tilbakemelding fra Kirkeby, fra den videregående skolen der... at vi har noen helt fantastiske unger. Vi får tilbakemelding fra Småbyen om at vi har helt fantastiske unger. Selv om de ikke er så faglig utrolig flinke, så har vi unger som er hyggelige, som har folkeskikk, som er ordentlige, er arbeidsomme, som gjerne vil gjøre det så bra som mulig. Og det synes vi er artig. Jeg mener kritikerne har ... om de ikke sier det... så ligger det der at: "Kan det komme noe godt fra små skoler"?(Rektor)*

Selv om lærerne er villige til å anerkjenne at forutsetningene kan være annerledes på en liten skole, er de likevel ikke villige til å akseptere faglig og sosiale underprestasjoner. Selv om miljøet er lite, behøver ikke dette nødvendigvis å slå ut negativt for elevene og mulighetene senere i livet. Det å vektlegge det sosiale utover klassemiljøet, og det å være samfunnsaktiv i lokalsamfunnet er en måte å kompensere for det som oppfattes utenfra som et sosialt fattig miljø. Å framstå som flinke både faglig og sosialt, blir da et synlig resultat på at det ikke nødvendigvis er en ulempe å vokse opp i et lite miljø. Dette er noe som også elevene var bevisste på.

*De er ganske opptatte av det, men jeg tror også at de er opptatte av hvordan skolen virker utad. Hvilket inntrykk den gir, det ryktet det gir .. ja ryktet og sånn... (Cj, 10.kl)*

*Da vi skulle på utplassering, var de veldig opptatte av at vi måtte huske på at vi representerte skolen, foreldrene og samfunnet. ( Mj, 9.kl)*

*Så måtte vi huske på å være høflige, måtte huske å ikke være negative til ting. Så man merker jo på dem at de vil at vi skal gjøre et godt inntrykk. Og ikke bare for at foreldrene våre skal få høre hvilken kjekk unge du har, eller noe sånt noe. Men og at skolen skal få vite at den har kjekke elever.(Cj,10.kl)*

*Elevene synes også det er viktig at de framstår som gode eksempler for skolen. Dette ser de på som viktig personlig kapital der de forbinder gode karakterer med egen utviklingsmuligheter senere. Å få gode karakterer og et godt skussmål ser de også i sammenheng med et godt miljø på skolen. De ser det også i et bredere samfunnspektiv. De er enige om at dersom de er med og skaper et godt rykte for skolen, vil det kunne ha en betydning for at noen velge å flytte til øya: "... dess bedre rykte vi får, det kan jo hende at jo bedre rykte vi får, så kan det hende at det kommer folk flyttende utover hit." (Mj, 9.kl).*

## Fådeltpedagogikk – differensiering og tilpasning

På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet fådeltpedagogikk, viser det seg at de ikke har noen klar bevissthet om hva dette innebærer. Når de tenker seg om, er svarene knyttet opp

mot tilrettelegging av undervisningssituasjoner som innebærer sterk grad av *differensiering og tilpasning i forhold til aldersblandete grupper*, og retter seg mer mot *differensiering som organisering* enn som et pedagogisk prinsipp.

*Ja, det var jo kanskje et litt vanskelig spørsmål. Hva jeg legger i det? Jeg vil jo si det at jeg må jeg prøve å legge opp til en pedagogikk eller en måte å gjøre ting på som er slik at jeg greier å fange opp disse ungene jeg har i klassen. Hvis jeg har en ren 10. kl. som jeg skal undervise om nyrealismen, da legger jeg opp et løp for den timen, eller den perioden som jeg skal undervise i dette temaet. Og da gjennomfører jeg ut fra det. Men når jeg har fem forskjellige årstrinn samtidig som jeg skal undervise om Alf Prøysen, så må jeg legge opp mange løp egentlig. Jeg må jo dele det på en måte, selv om jeg har om Alf Prøysen hele tiden. Så må jeg legge det opp slik at 3.- 4.klasse konsentrerer seg om Knerten, mens de andre som er større tar opp tyngre ting. Du skjønner hva jeg mener. Jeg må jo differensiere selv om jeg har det samme emnet. Så det er jo mer arbeid å legge opp en time når du har et aldersblandet publikum i motsetning til en ren klasse.” (Lærer 1)*

*Vi har jo tre årskull i lag. Så fådeltpedagogikk betyr jo en pedagogikk der man ikke kan bruke den måten å undervise på som man bruker i fulldelt skole. Du må tilpasse opplegget til hvert årskull i en del sammenhenger. For eksempel har de sine krav i progresjonen. La oss ta fag som matte. De har jo visse ting de skal gå gjennom på de forskjellige årstrinnene. Da må vi jo tilpasse dette her. For eksempel at en gruppe jobber med et stoff og oppgaver, mens den andre gruppe kan man gjennomgå noe med. Og så har man andre situasjoner der man kan ta et emne i matte, for eksempel fart, tid og vei der man gjennomgår med alle sammen. For det er såpass praktisk, og forståelig og jordnært, og så kan man utdype det etterpå med de som skal gå videre med det. Noe kan man ta i lag for alle tre, og noe må man ta helt spesielt. Du kan ikke bruke den sammen måten som i en fulldelt skole. I tillegg skal du tilpasse undervisningen til hver enkelt slik at de har sine utfordringer. Så det er ganske anstrengende når du har elever fra 1. til 7. klasse. Det sier seg selv at det er ganske utfordrende å klare dette. (Rektor)*

Lærer 1 og rektor mener at det ligger forskjeller i hvordan man må tilrettelegge undervisningen i fådeltskolen sammenlignet med fulldelte klasser. Begrunnelser ligger mer i den praktiske og organisatoriske gjennomføringen med å differensiere med forskjellige årstrinn i samme gruppe. De to andre lærerne mente at det ikke var noen større forskjeller på hvordan man måtte tenke tilpasning i fådelte klasser sammenlignet med fulldelte klasser.

*Hva jeg legger i begrepet? Hva mener du? Det har jeg faktisk ikke tenkt på før, for det er jo elevene... Når jeg tenker pedagogikk, så tenker jeg ikke på fådelte skoler. Jeg tenker mer på eleven. Om du har bare 1. klasse, så må du legge opp forskjellige opplegg til forskjellige unger. For ungene er jo forskjellige. Det kan jo være like mye forskjell på en 3. klasse i byen som å ha 1., 2. og 3. årstrinn i samme klasse her. (Lærer 2)*

*Jeg mener at om man skal lære elever noe, så må man ha en pedagogikk i bunnen enten vi jobber i fådeltskolen eller ellers. Og hvorvidt den er annerledes her enn på en fulldelt skole, det er jeg ikke så sikker på. Men i den grad den er annerledes, så føler jeg at det går på*



*tilrettelegging og differensiering. I stor grad aldersblanding. Og så kan det være ting som vi kanskje ikke tenker så mye på, men som kommer naturlig inn, og som er der.” (Lærer 3)*

Lærer 3 peker på at det kan være noe der som de ikke tenker så mye over, men noe som kommer *naturlig* inn. I det videre presenteres to undervisningsøkter som understøtter den måten lærerne tenker seg en tilpasset organisering i klasserommet.

## Undervisningssituasjoner

### Norsktime m/ 3.-7.årstrinn

Denne undervisningssituasjonen beskriver en norsktime i første klasse (3.-7. årstrinn sammen) der alle elevene er samlet med en lærer tilstede. Klasserommet er tradisjonelt innredet med pultene i bussrekker. De fleste sitter for seg selv ved hver sin pult, mens den eneste tredjeklassingen sitter sammen med ei jente fra fjerde årstrinn. De yngste elevene er til venstre i klasserommet, mens de eldste sitter til høyre. Elevene grupperes årstrinnsvis ut fra alder innenfor rommets fysiske rammer. Slik kan læreren forholde seg til de ulike gruppene samlet ettersom hun endrer på aktivitetene. Her er det ikke innredet noen kroker for stillelesing. En hel langvegg er avsatt til utstilling av ulike bøker, mest skjønnlitteratur. Her står tre PC-er uten at jeg så at de var i bruk. Det henger en del elevarbeider på veggene.

*Observasjon 12.04. Vi går inn i klasserommet der alle elevene venter stående ved pultene. Hun hilser på dem, og de hilser unisont tilbake. Hun gir signal om at de skal bli stående. Hun sier at vi har en gjest i dag, og lar meg fortelle hvem jeg er. Hun ber elevene sette seg, mens jeg tar plass bakerst i klassen. Læreren forteller at to av elevene har bestemora si i nabobygda mi. Vi snakker litt fram og tilbake, jeg sier at jeg kjenner henne og andre i deres familier.*

*Hun ber elevene sette seg, og går så over til undervisningen. Hun henvender seg samlet til hele klassen, og forteller hvordan timen skal forløpe. Hun vil begynne med å gjennomgå noe med 6. og 7.klasseelevne først. Derfor må de andre elevene forholde seg til sine ukeplaner og arbeide individuelt med disse. Men først lar hun alle i 3.-5.kl. gi en tilbakemelding om hva de arbeider med på ukeplanen, og kommenterer overfor hver enkelt hva de skal fortsette med.*

*De fleste har oppe en bok de enten leser i eller arbeider i. Det ser ut som om alle holder på med ulike ting ut fra sin ukeplan. Den eneste tredjeklassingen leser høyt som stillelesing, uten at det virker som hun forstyrrer de andre, som arbeider konsentrert og fordypet.*

*Etter å ha tatt et overblikk over deres arbeid og sikrer seg om at alle er i gang, går hun over til 6.-7.kl., som sitter klare med lærebøkene foran seg. Hun innleder med å repetere hva de holdt på med i forrige time. Temaet er anførselsord. De arbeider ift. læreboka, der temaet tar utgangspunkt i skuespill. De gjennomgår en oppgave i boka muntlig, og der alle de største får delta hver sin tur. Elevene er ivrige. De arbeider selvstendig og aktive sammen med lærer. Når de vil svare, retter de opp handa. Svarene de gir, kommenteres av læreren. Hun stiller spørsmål som prøver å få dem til å bli mer kreative i tenkingen. Det synes som om de ikke forstår helt hva hun er ute etter.*

*Så skal de arbeide i forhold til oppgaver i læreboka. Hun instruerer dem i forhold til en skriftlig oppgave i boka, og elevene setter i gang hver for seg.*

*Hun går så tilbake til de andre elevene. Hun setter seg sammen med en og en ved pultene, og lar dem lese høyt for henne fra lesebøkene sine. Slik arbeider hun seg gjennom alle elevene (hun rekker ikke over alle i timen). Arbeidet går ut på å kontrollere leseferdigheter, og hun samtaler ikke med dem om innholdet.*

*Etter hvert begynner de største å bli ferdige med oppgavene sine, og får beskjed om å ta opp leseboka og lese stille. Hun fortsetter å gå rundt og lese sammen med de yngste.*

*Etter en stund, forlater hun de yngste, og går tilbake til de eldste der de sammen går gjennom den skriftlige oppgaven de har gjort. Alle får svare, og hun kommenterer underveis. Når de er ferdige, forsetter de med lesingen. Hun gir også beskjed om at de kan ta opp ordkonvoluttene der de har lapper med ord som de har skrevet feil ved en tidligere diktat. Hun går rundt og hører dem i disse. Dersom de klarer det, får de ett merke på lappen. Når de oppnår tre merker, er det tegn på at de kan ordet, og får hve lappen. Hvis ikke, må ordet tilbake i konvolutten inntil de klarer det etter flere omganger.*

I dette læringsmiljøet er det mange ting på gang samtidig. Elevene arbeider på 4 nivåer, og da er ukeplanen et viktig redskap for å skape oversikt og arbeidsro i klassen. Elevene arbeider selvstendig i forhold til den og de instruksjoner hun har gitt innledningsvis. Alle vet hva som er agenda for timen. Læreren må ikke instruere hele tiden, eller risikere å bli avbrutt i det hun holder på med sammen med en annen gruppe. Men av og til er det en elev som går til henne og avbryter det hun da holder på med. Hun klarer å veksle mellom de ulike nivåene på en måte som ikke bringer henne ut av den situasjonen hun er inne i. Hun kommenterer eleven kort, og så går de tilbake til det de holdt på med. Det er klart at elevene er vant med å holde sin egen konsentrasjon selv om læreren og andre holder på med andre ting. Klassen preges av ro og selvdisiplin, der alle er innforstått med de premissene som skal gjelde for timen. Det er læringsarbeidet som er i fokus, og ingen bryter ut av rammene. Det er en stor utfordring å gi alle elevene oppmerksomhet i løpet av en time. Her må det veksles mellom lærerstyrt arbeid og individuelt elevarbeid. Likevel har hun nær kontakt med de fleste av elevene i løpet av timen. Undervisningssituasjonen er preget av individuelt arbeid, og mindre samhandling mellom elevene.

Arbeidssituasjonen er svært krevende med mange ulike nivåer som skal tilpasses den enkeltes behov. Det krever en stor grad av planlegging og oversikt for at læreren skal kunne ha kontroll med hva den enkelte elev gjør og lærer. Ukeplanen, den fysiske organiseringen av

klassen, læreboka og velinnarbeidete rutiner både for arbeidsmåter og atferd, og en klar forståelse av situasjonen, er forutsetninger for at denne type undervisningsøkt skal kunne fungere. Struktur og organisering preger hele undervisningen.

### Mattetime 10.kl.

Ved siden av administrasjonen, underviser rektor i matematikk i avgangsklassen. På slutten av året er det eksamensforberedelser som er prioritert. Det går 3 elever i 10.klassen. I dag er en gutt borte. De resterende to – en gutt og ei jente går sammen til grupperommet der de skal ha matte med rektor.

*Observasjon 05.04. Rektor introduserer meg, og forteller hvorfor jeg er der. De hilser, og kommenterer det litt. Så går de i gang med individuelt arbeid rundt et felles bord. Begge er ferdige med pensum, og de arbeider med repetisjonsoppgaver i læreboka som en forberedelse til eksamen. Jenta arbeider med areal og volum, og gutten med geometri. Rektor står mest ved siden av, ser på og kommenterer det de gjør. Av og til instruerer han dem i forhold til oppgavene i bøkene deres. Han stiller individuelle spørsmål til temaene de arbeider innenfor for å kontrollere kunnskapen deres. Han lar dem arbeide selvstendig, men kontrollerer underveis. Han legger ofte hendene på skuldrene deres på en oppmuntrende måte. Elevene kommenterer underveis når han veileder dem. De understøtter det han sier med utfyllende kommentarer. De stiller spørsmål til oppgavene, og ønsker tilbakemelding på egne løsningsmåter. Det er hele tiden en gjensidig, flytende dialog.*

*Gutten stiller spørsmål til et stykke, og rektor står ved siden av han. Etter hvert som rektor blir ivrig i veiledningen, overtar han boka og skriver opp stykket i boka samtidig som han instruerer. Gutten mister konsentrasjonen, og gjesper høyt. Rektor spør. "Var du tidlig oppe i dag?" Ag, 10.kl. svarer: "Ja, klokka sju." Så fortsatte rektor å instruere i boka. Gutten følger med. Etter hvert fortsetter han alene med stykket. Han får det til. Rektor går rundt i klassen, og av og til spør han dem om formler hver sin tur og i forhold til det de holder på med. Han utfordrer dem på hvordan de tenker i forhold til oppgavene – og vil få dem til å formulere framgangs- og løsningsmåten. De svarer umiddelbart uten å rette opp handa. Så fortsetter de videre med arbeidet. En mann banker på døra og vil ha et ord med rektor. Han går ut, og vi blir alene. De fortsetter upåvirket med det de holdt på med.*

Det var en svært god tone mellom rektor og hans to elever. Det var tydelig at de ikke behøvde påminning om agendaen, de visste meget godt arbeidsformen. Elevene arbeidet fokusert med oppgavene sine, selv om det var lagt opp til en løsere struktur. Hele situasjonen bar preg av en trygg og anerkjennende atmosfære der begge parter var likeverdige. Dette ble understreket av den lette tonen mellom lærer og elev. Fysisk kontakt (handa på skulderen), småspøking mellom partene, men i en respektfull tone, ros gitt av lærer direkte til eleven, små kommentarer (f.eks om lite søvn uten at det var ment sarkastisk, eller mottatt som kritikk) forteller om intimitet og et anerkjennende klima mellom voksen og ung. Rektor signaliserte at

han gav den enkelte ansvaret for sitt eget arbeid, og dette lå underforstått i hele situasjonen. Undervisningen var preget av dialog mellom lærer og elever, der innholdet i dialogen var slik at elevene ”tenkte høyt” med læreren istedenfor å be om hjelp. Læreren fulgte opp med faglige spørsmål rettet mot det temaet den enkelte holdt på med. Det virket som elevene var faglig sterke og interesserte i faget og arbeidet. Selv om denne situasjonen var preget av en løs struktur, var det tydelig at elevene kjente til premissene for samhandlingen, og at det likevel var underforståtte regler og grenser for hvor langt de kunne gå. Det som karakteriserte situasjonen mest var *samhandlingen og relasjonene mellom lærer og elev* som var preget av *gjensidig respekt og anerkjennelse*.

### Sosial læring på tvers av alder

Elevene gir uttrykk for at miljøet elevene i mellom er godt både i skoletida og på fritida. Selv om aldersspredningen er stor, har de flere felles møteplasser. I skolen planlegges felles sosiale arenaer der alle elevene tar ansvar for hverandre på tvers av alder. Skolen har en ordning med at elevene lager et felles måltid for hverandre én gang i uka. Organiseringen av dette går på tvers av klassene, og der de største elevene får et særskilt ansvar med å hjelpe de minste.

*Ja, de har jo fellesmåltidene. De lager mat, og da blir de samlet... da er det noen av de største, de mellomste, og de minste sammen. Det går veldig fint. Og jeg ser at de store tar seg veldig av de minste. Det har aldri vært noe problem. De store liksom passer på, spesielt når det er 1.klassinger. (Lærer 2)*

På spørsmål om skolen arbeider planmessig med å styrke samholdet mellom elevene gjennom for eksempel fadderordninger, svares det at dette ikke er nødvendig, for elevene tar dette ansvaret naturlig: ”*Nei, det er bare slik det er. Jeg synes de tar veldig godt vare på dem.*”(Lærer 2). Elevene er støttende overfor hverandre, og der de største synes å ta et ekstra ansvar med å framheve dem som er mindre.

*Jeg føler at vi har et veldig... at det er et veldig godt forhold mellom de ulike årstrinnene, og at det er et godt forhold mellom de som er aller minst, og de som er aller størst. At dem som er minst er trygg på dem som er størst. Så har du når det er tre årstrinn i lag i kjernefagene blant annet, så kan man oppleve når de jobber på engelsk i femteklassen, og når de gjør noe som er veldig bra, og er flinke i noe, så kan vi f.eks. oppleve spontant at sjette og sjuende applauderer, eller at de klapper litt, for de synes at de var så flinke. Selv om det er elementært for dem som går isjuende. Og det gjør jo at de som går i femte, føler seg trygge og synes dette er flott. De støtter hverandre på mange måter. Så det tror jeg nok er rett i hvert fall slik som vi har det her i dag, at alle lærer seg å ta hensyn til hverandre. Og jeg synes også at elevene er flinke til å skjønne og ta hensyn til dette med ulike ressurser. At noen har sterke sider, at noen har svake sider, og at man forstår det uten at man verken erter eller mobber, eller noe sånt. (Lærer 3)*

Dette forholdet ligger implisitt i de holdningene som skolen står for, og de indirekte reglene som gjelder mellom voksne og store og små elever.

*Det er ikke sikkert at vi snakker så veldig ofte om det, men vi tar det som en selvfølge at det skal være slik. Og det at det skal være respekt og gode relasjoner mellom de ulike trinnene – det tar vi ... det krever vi av elevene. Både ute i friminuttene og i timene. (Lærer 3)*

Ikke alle elevene har jevnaldringer på samme årstrinnet. Dette oppleves ikke som noe stort problem. Vennskap behøver ikke å knyttes til den som er like gamle, men kan like godt oppstå uavhengig av alder.

*Altså, vi har jo egentlig bestevenn i klassen over eller under. Liksom. Jeg er mest sammen med en i sjuendeklassen og i sjetteklassen. (Ag, 8.kl).*

Men det hender at aldersspredningen blir så stor mellom elevene at det til og med er vanskelig å finne noen å være venner med i klassen over eller under. Ulik alder, kjønn og interesser kan gjøre at noen elever blir gående for seg selv uten å finne noen å bli nære venner med. Lærerne er oppmerksom på dette forholdet, men synes likevel ikke det er så lett.

*Det ser jeg nå at det er en jente som går i tredje klasse som er født på slutten av året, så hun blir mye mindre enn de andre. Hun går sammen med en gutt som er født på begynnelsen av året. Han er sammen med gutter i klassen over. Det ser jeg at hun kan bli litt utenfor. Hun får være sammen med de andre, men når det skal spilles fotball, så blir det... det er jo lett å få en hard ball i hodet. Så hun blir litt lita. Så jeg ser at det kan være litt trist for henne med hvert. Men vi lærerne prøver å være litt sammen med henne i friminuttet. Vi som har inspeksjon. Det hender at noen av de andre jentene ikke vil være med på fotball, og da finner de på noe sammen. Men andre ganger kan det være at de spiller fotball, og så synes ikke hun at det er artig. Da prøver vi lærere å være sammen med henne, og prater med henne. Og det kan skje. Og at det hadde vært bra at de hadde vært noen unger til. (Lærer 1)*

Elever kan bli gående utenfor, og dette bekymrer fordi vennskap og relasjoner med likesinnede blir sett på som viktig for den sosiale utviklingen, og dette kan ikke alltid voksenrelasjoner kompensere for.

Fritidstilbudene på stedet er begrensete, der mange er involvert i fridrettsmiljøet som er bygd opp på stedet. Noen kommer sammen på fritiden på uformelt basis for å sparke fotball. Av og til arrangeres det diskotek eller filmkvelder. Da møtes de fleste av ungene på stedet på tvers av alder. Dette er noe som elevene selv står bak og arrangerer

*Hvem styrer med ungdomsklubben? Er det dere selv? (ABO)*

*Det er vi. (Mj, 9.kl)*

*Hva går det på? (ABO)*

*Vi har sånn kvelder for hele skolen. (Mj, 9.kl)*

*Da har vi kjøpt karaokemaskin. (Kj, 7.kl.)*

*Da synger vi karaoke. (Mj, 9.kl)*

*Alle sammen møtes, og finner på noe. (Cj, 10.kl.)*

Mange er også med i 4H, og her er det elever som er ledere for aktivitetene og opplegget rundt klubben. De voksne er med som veiledere og hjelpere, men i utgangspunktet skal klubben styre seg selv. For å være med i kulturskolen, eller på aktiviteter på Hovedøya, må ungene reise med ferja, og da er det ferjerutene som setter stopper for mulighetene til å delta i aktiviteter sammen med andre.

Et av fordelene med dette skolemiljø, er at det er lite mobbing. Det har forekommet, men elevene framhever at de klarer å ta tak i det sammen med lærerne. De gir uttrykk for at ingen skiller seg spesielt ut, eller er isolert i miljøet. Og om noe skulle skje, er de ikke redde for å ta det opp med lærerne .

De eldste elevene gleder seg til å begynne på videregående og for å treffe nye folk. De innrømmer at det kan være tøft å leve veldig tett inn på hverandre. Slik de føler det nå, kan det bli kjedelig med de samme lærerne og de samme elevene.

*Ja, jeg synes vi trenger å få nye utfordringer, synes det. Nye venner, andre plasser å være. (OMg, 10.kl)*

Dette mener de henger mer sammen med alder, og at de tror de som er yngre, ser annerledes på dette. For yngre elever er det bra og trygghetsskapende å kunne gå i et lite, kjent miljø der alle kjenner alle.

## Skoleutvikling som teamarbeid og kulturutvikling

Styringsstrukturen er bygd opp hierarkisk med rektor som øverste leder. Han har ansvaret for de mer overordnede oppgavene som budsjett og økonomi, å sikre implementering av nye reformer, tilrettelegging av den daglige virksomheten og ekstern kontakt med skolemyndighetene. Når det gjelder planleggingen av den daglige virksomheten, blir dette gjort i nært samarbeid med lærerne. Årsplanleggingen baserer seg på en skolebasert vurdering, og der fellesaktiviteter prosjekter, kompetanseheving, timeplanen, møtevirksomhet

og fagfordelingen blir planlagt sammen. Også områder som angår holdninger, skolemiljøet og kulturutvikling gjøres i fellesskap, mens den daglige planleggingen i årsgruppene stort sett blir overlatt til lærerne som arbeider nærmest elevene. Mulighetene for oversikt og sammenheng ligger svært godt til rette i et lite oversiktlig miljø, der alle har en viss oversikt over hva de andre arbeider med: ”Vi er jo et team. Vi er jo så få at vi er jo et team. Vi må jo nesten samarbeide om det meste.” (Rektor)

Voksennormene for det faglige fellesskap bygges opp omkring felles måloppnåelse – det å gjøre elevene flinke gjennom å stille høye faglig forventninger, og gjennom å være en samfunnsaktiv skole. Dette samarbeidet konsentrerer seg om å forbedre undervisningen, læringen og omsorgen gjennom respektfull og til tider livlig uenighet og debatt om hvordan de skulle gjøre ting.

*Vi hadde en skikkelig diskusjon for noen år siden da vi satte opp denne plattformen. Da var vi enige om det aller meste da. Selvfølgelig var det litt forskjellig språk da, men jeg tror nok at hvis vi graver av det øverst laget av oss alle sammen, så kommer vi ned til et grunnfjell hos oss alle sammen som er ganske likt. Så det vil si at vi ønsker det samme, og vi kjører vel også stort sett etter de samme prinsippene. Så det er ikke noe stort språk som gjør at elevene blir usikre eller foreldrene blir usikre. (Lærer 4)*

Det er lærerne selv som må utvikle disse voksenormene, men hvordan disse skal utvikle seg avhenger også av ledelsen. En leder skal også balansere et miljø som preges av utfordringer og uenighet. Selv om det er få lærere, kan det likevel oppstå konfliktområder, ulike syn på hva som bør prioriteres, hva som er det beste læringssynet, hvordan ting bør gjøres, og hva som bør prioriteres. Ledelsen åpner også for å vise at i en uenighet, er det likevel mange måter å utmerke seg på som lærer. Ved Lilleøya blir lærerne oppmuntret til å prøve ut lokale forbedringer:

*Han (rektor) gir deg frie tøyler til en viss grad når du har vist at det du gjør er noe du står for, noe som er bedre enn det som står i de rigide fagplanene. Det er noe som kommer ungene til gode. Da sier han: ” Ja, vær så god. Dette kjører du. Dette vet du”. Og det er veldig betryggende. Når du får en slik tilbakemelding, da går du ikke og tenker på hvor mange timer du har den dagen, eller sånt. (Lærer 4)*

Samtidig i et lite, stabilt faglig miljø vil det kunne oppstå strukturer som også virker sementerende, og som kan være hemmende i utviklingen av undervisningskulturen. Over lang tid har lærerne fordelt mellom seg de utfordringene som kompetansekravene har stilt, og som kan oppleves som spesielt utfordrende i små skolemiljø. Lærerne har fordelt spesialiseringen

av egen kompetanse på ulike fagområder, og får dermed nærmest monopol på disse når fagfordelingsplanene og timeplanene skal settes opp.

*Det er jo et mønster som legger seg når det er de samme i så mange år. Da jeg kom, hadde de andre jobbet her i 10–20 år. Det vil si at det hadde laget seg til et mønster. Lærer A og Lærer B arbeider med de minste, og har et veldig tett samarbeid på det. Lærer 3 har hatt språkfagene, og konsentrerer seg veldig om det. Rektor har hatt matematikken, og så har jeg fått det andre. Så du kan si at vi har hatt hver vår nisje. (Lærer 4)*

Dette fører til en følelse av at noen områder får større status enn andre, og at noen lærere får ta det de andre ikke vil ha. Dette oppleves som frustrerende, og kan også tolkes som en konflikt mellom politiske og læreplanmessige krav om faglige resultater i form av høye prestasjonsnivåer knyttet til en økende standardisering av elevenes kunnskap innenfor visse akademiske fag. Da blir det de fagene som skal prøves gjennom de nasjonale prøvene som får størst prioritet, mens de andre fagene og lærerne som har disse, må tilpasse sine egne krav og behov til undervisningen i forhold til dette.

*Og jeg ser hvor dyktig de er, de som jeg arbeider sammen med. Og de er veldig strukturerte. Jeg har lært veldig mye, fått komme og jobba blant folk som har vært faglig dyktige. De har dratt meg opp, tror jeg, fra å være ... (ler).. ja. Men det er jo det at de er redde for å miste noen timer slik at de ikke kommer gjennom det som står i pensum. Og det kan være frustrerende i forhold til at jeg... sier at jeg har lyst til å dra ut i Hestamarka. Og så kan ikke de avse timer til det. Og da blir det slik at jeg må dra dit utover på ettermiddagene. Og du får jo ikke noe overtid. Så kommer det på toppene av alt annet man skal gjøre på ettermiddagene. Det kan bli litt sånn... Men det er mer positivt med kollegaene enn ... men man må slite av og til. (Lærer 4)*

I stedet for å betrakte skolen ut fra de begrensingene som ligger i at de er få i et lite miljø som mange ville karakterisere som kulturelt og sosialt fattig, og ut fra de negative signalene som kommer fra politisk hold, blir skolen og de pedagogiske mulighetene vurdert ut fra ” en anledning til å gjøre hva v i ønsker å gjøre”.

*Jeg synes motivasjonen min ... for å gjøre det bra for ungene, er det samme som å gjøre det bra for øya, ikke sant. Ungene og ungdommen er en del av Lilleøya og miljøet her, og jeg synes det er viktig at man lærer ungene å være samfunnsaktive. (Rektor)*

Dette utgangspunktet åpner for at også de andre lærerne kan være med og artikulere hva de mener om skolen og læringen, og å kunne bygge på dette som et felles faglig ståsted.



Utgangspunktet for en slik konsensus ligger i lærernes interesser og engasjement også utenom skolen.

*Det er klart de har sine sterke sider alle sammen. Vi har en lærer som jobber med museum, for eksempel. Vi har en lærer som jobber med idrett og ungdommen. Så har vi to lærere som jobber med helselaget. Så driver jeg selv og jobber med litt av hvert opp i dette. Så alle lærere er engasjert i ett eller annet.(Rektor)*

Dette er en strategi som bygger på hvilke ressurser som finnes, og å gjøre seg nytte av disse, men den er ikke bare opportunistisk. Den har en bevisst holdning knyttet til læring som en aktiv pedagogisk prosess som involverer aktiv deltakelse i det å bygge opp en kompetanse som gjør den enkelte i stand til å skape noe for seg selv.

*Min filosofi er at man får det mye mer spennende i livet hvis du utvikler noe av dette selv, hvis du er med på å skape kultur selv, skape underholdning, deltar i idrett, går på turer. Alt dette her. Det er egentlig motsatsen. (Rektor)*

## **Læring og kunnskap (individnivå)**

### Aldersblanding som sosial læring

Å arbeide med flere aldersgrupper sammen ble sett på som veldig positivt for elevenes læring både faglig og sosialt. Samtidig som de yngste lærer noe nytt, blir det en god repetisjon for de eldste.

*Jeg tror at elevene lærer veldig mye av hverandre i tillegg. Selv om jeg differensierer dette med Alf Prøysen, så er det klart at når de kommer og legger dette fram, så får de høre det fra forskjellige ståsted. En tredjeklassing legger det fram på sin måte, men kanskje han har fått med noe som en sjuendeklassing ikke fikk med, og omvendt. At de på en måte kan lære av hverandre. (Lærer 1)*

Selv om undervisningssituasjonen er komplisert, er det likevel få elever å forholde seg til i gruppen. Også det at elevene befinner seg på ulike nivåer og alderstrinn er med på å skape en sosial situasjon som er åpen for større toleranse for ulikhet fordi elevene i utgangspunktet er så forskjellige. Dette er med på å skape gode sosiale relasjoner mellom elevene.

*For elevene er det en fordel at de ikke er så mange, at de kan føle seg trygge. Og så kan det være en fordel at når de går i samme klasse, og ting blir tatt opp en del ganger i de andre*

*årstrinnene, så kan det bli en repetisjon eller en ny læring. Så det kan være en fordel. Og så er det utvilsomt en fordel, det som vi snakket om nylig, dette med gode relasjoner, sosiale relasjoner.” (Lærer 3)*

De større elevene opplever en læringssituasjon som stiller krav til dem. Lærerne ser på dem som en god ressurs i den kompliserte læringssituasjonen, og bruker dem som assistenter og veiledere i arbeidet med dem som er yngre. Slik sett ligger det både administrative og disiplinære fordeler i en aldersblandet gruppe. Ved at de største hjelper de yngre sikres en læringssituasjon der alle er aktivisert. Dersom en elev venter på hjelp fra læreren, kan han/hun settes i arbeid med å veilede noen yngre som også venter på hjelp.

*Men du har jo fordelen at de eldre kan vise de yngste, for mange ganger kan jeg kanskje si til den ene: ” Gå spør den som går i sjuende, for han vet det. Han kan sikkert hjelpe deg. Det er jo veldig bra. Og da lærer de å hjelpe dem som er mindre enn dem, ta hensyn til dem. Det bruker jeg å gjøre, be om at de kan gå og hjelpe: ”Kan ikke du være så snill og gå og hjelpe”?” (Lærer 2)*

*Det oppdragelsesmessige – at du har eldre elever i samme gruppe som kan være med og sette grenser, normer, å lære dem leker, og lære dem ønsket atferd som de ikke har, men som de etter hvert får. De store blir gjerne forbilder for de som er mindre. Det er jo en kjempefordel med fådeltskolen. (Rektor)*

Dette synet har også fått gjennomslag hos elevene. De eldre føler en klar forpliktelse overfor dem som er yngre.

*Lærerne minner jo oss på det: ”Gå føre med et godt eksempel. Tenk på dem som er mindre enn dere”. Så vi får jo høre at når det er noen som føler seg utenfor, så må vi ta dem med, eller prate med dem, eller sånt. Så jeg tror vi gir dem et godt eksempel. (Cj,10.kl).*

Dermed kan læringssituasjonen utnyttes maksimalt. Selv om eleven ikke arbeider med sitt arbeid, settes han/hun i gang med en annen type læringsoppgaver som krever at elevens kunnskaper både aktiviseres og repeteres. Samtidig lærer eleven seg å forholde seg på en pedagogisk måte overfor andre som innebærer evne til kommunikasjon og samhandling på et bredt plan. I tillegg får eleven styrket sin egen følelse av kompetanse ved å bli tilkjent en slik anerkjennelse fra læreren.

*Du skjerper deg mer når du skal lære noen andre noe – for da må du tenke mer gjennom det. (Lærer 2)*

*I tillegg så blir elevene flinke. De blir jo satt til å hjelpe dem som er mindre enn dem. Og når du skal forklare for andre, så blir du veldig sikker på det du skal lære. Så for mine unger ... som er*

*20 og 22, de sier at noe av det beste ved å gå på en fådelt skole, det var det å undervise ... på en måte... de andre ungene. (Lærer 4)*

Dette gjelder også for de mer uformelle aktivitetene ved skolen slik som lek og fysisk utfoldelse i friminuttene. Læreren peker på barn og elever som en uvurderlige ressurs i overføringen av selve barnekulturen. Her brukes aldersblanding som et bevisst pedagogisk prinsipp.

*Når det gjelder lek, er det ingen som er flinkere å overføre leker enn ungene selv. De lærer hverandre opp. Og innenfor kroppsøving er det veldig greit. Hvis du lar dem holde på sammen, så etter hvert kan alle sammen reglene. Du trenger ikke si så mye. Av og til må du inn å styre litt. Men det er ingen som er flinkere enn ungene til å lære hverandre. (Lærer 4)*

## Læring som situert praksis

Skolen har gjennomført mange ulike prosjekter på tvers av fagene der klassene ble slått sammen i prosjektperiodene. Ettersom skolen definerer seg som en samfunnsaktiv skole, var de fleste prosjektene rettet inn mot tema som åpnet for den type aktivitet. Et prosjekt handlet om den gamle Lilleøya, og om hvordan det var å leve der før i tida. Prosjektet gikk på å dokumentere fortellinger fra eldre som fremdeles husket mye. Elevene skulle registrere redskaper, utstyr og gjenstander som de ulike gårdene var i besittelse av, og som kunne fortelle noe om gammel tid. Målet var å lage en antikvitetshistorie der gjenstandene ble katalogiserte, fotograferte, fortalt historien om, for deretter å legges inn på data. Nyten av dette arbeidet blir sett i sammenheng med oppstarten av et lite lokalt museum på stedet:

*På den måten har vi kartlagt de fleste gamle tingene som finnes omkring på Lilleøya, og nå ser vi hvilket flott arbeid dette var. For nå skal vi til å lage museum, vi er i fred med å lage museum. Nå vet vi akkurat hva som er i Nordgården og Sørgården, og Dal, Vika og Nes og Sand osv. Vi vet at de tingene finnes der, og vi kan gå og spørre om å få låne disse tingene til en utstilling for eksempel Det er klart at dette har vært et kjempeviktig arbeid. Så ble elevene interessert i dette gamle. De begynte å bli mektig interessert i det. Så det er noe som samfunnet har nytte av, og som elevene har nytte av. Så presenterte de da dette for foreldrene og bygda. Vi hadde en åpen skoledag der vi presenterte ting som vi har gjort for bygda. (Rektor)*

Slike prosjekter som alternative læringsmåter til den tradisjonelle klasseromsundervisningen hadde en utstrakt posisjon i skolens pedagogiske tilrettelegging av læringssituasjoner. Og fordi rektor var engasjert i saker som angikk bygda, så han også muligheter for å trekke inn disse i skolehverdagen og gjøre dem til en del av læreplanen. Blant annet fikk skolen eksterne midler fra det regionale skogsselskapet for å følge opp et eldre forskningsprosjekt fra

begynnelsen av 1900-tallet som gikk på skogplanting i værharde ytre strøk. Elevene skulle utvikle en natur- og kultursti på dette gamle forskningsfeltet, og gjøre det til en attraktiv utfartssted for småbåttrafikken langs leia ved å ordne til informasjonsskilt langs stien om spesielle forhold som den vandrende kom forbi: for eksempel om vekster, om bosettingen i tidligere tider og så videre. De var med på å tilrettelegge ilandstigningsmuligheter, bålplasser, utedo og ei kåte som ble bygd. Gjennom prosjektet som gikk over tre år, lærte de historien bak forskningsprosjektet – en historie som også var deres nære lokale historie. Prosjektet integrerte også naturfag som omfattet fuglelivet og floraen på stedet, skogplanting og om menneskets innvirkning i naturen. De samarbeidet med profesjonelle botanikere for å kartlegge planter og vekster som ble til et eget hefte. Det arbeidet de utførte i løpet av prosjekttiden, førte til diplom og hederlig omtale innenfor skogsselskapet. Stedet blir besøkt av flere hundre besøkende hvert år som bruker det til rekreasjon og ferie.

Elevene har også vært med på å dokumentere bygningshistorien på øya ved å registrere og fotografere alle eksisterende bygninger på øya med mål, beskrivelser av bygningstekniske detaljer, tidsfastsetting, husenes funksjon, og bygningenes generelle historie. Dokumentasjon ble lagt inn på data som en database for oppbevaring og med muligheter for formidling.

Skolen engasjerer seg også i et prosjekt hvert tredje år for de eldste elevene som i utgangspunktet går på å rense et lite innsjø for ikter slik at ungene kan bruke vannet som badeplass. De kom fram til at en mulig løsning kunne være å sette ut fisk. Avtaler ble skrevet med grunneier, søknader ble skrevet, elevene satte seg inn i det formelle reglementet som gjelder for slike inngrep. I samarbeid med grunneier har elevene vært med på å sette ut fisk, og de har påtatt seg ansvaret for å følge opp dette vannet. De har fått eksterne midler for å kjøpe inn lavvo, kano, garn og annet utstyr de trenger. Skoletid så vel som fritid brukes for å arbeide her, og engasjerer etter hvert også andre brukere. Stedet brukes aktivt av elevene, idrettslaget og 4H for fiske- og overnattingsturer.

## Læring som sosial praksis

Skolens grunntanke om å være en samfunnsaktiv skole har resultert i lokalorienterte prosjekter med utgangspunkt i elevenes nære oppvekstmiljø som et relevant læringsprinsipp i tråd med ” *fra det nære til det fjerne*”. Skolen var opptatt av det som Lilleøya kunne tilby som læringsmiljø, og tok det aktivt i bruk. Men samtidig var det viktig å ruste elevene til livet

utenfor skolen. Denne visjonen for læring handlet mer om vitaliteten ved læring heller enn hvilken form læringen burde ha.

*Ja, det er et anerkjent prinsipp at man skal begynne med det nære, og gå utover. Men det er klart at man bare holder på med Lilleøya som læringskilde, så vil det bli feil. Så det må jo være en balanse mellom det lokale og det nasjonale og det globale. Det er nok en fare for at man kan bli for opptatt av seg selv, og bli seg selv nok. Derfor er det veldig viktig at man fokuserer på for eksempel solidaritet med andre mennesker, og at man bryr seg om det som har skjedd før. Jamfør det med skoleturen som vi har 3. hvert år. Vi bruker å ha innsamlinger. Elevene, elevrådet, skolen og lærerne bruker å arrangere innsamlinger når det er noe tragisk som har skjedd. På den måten så viser vi gjennom praktisk handling at vi er med og hjelper andre mennesker og støtter dem. Generelt faglig så lærer man det samme vil jeg tro i samfunnsfag, geografi og naturfag som på en stor skole. Det er bare det at vi har en læringskilde som vi kan bruke i tillegg som er veldig nært. Jeg tror at når elevene begynner med det nære, så tror jeg det er lettere for dem å skjønne andre mennesker som er lenger unna og begripe deres tragedie. (Rektor)*

*Nærhetsprinsippet* ble brukt aktivt i tilretteleggingen og planleggingen av innholdet i skolen, og underbygget utformingen og gjennomføringen av læreplanen. Denne vektleggingen på ”det nære til det fjerne” skulle gjøre elevene oppmerksomme på sammenhengene som verden er bygget opp rundt, og på viktigheten av å utvikle sin egen identitet som verdensborgere. Elevene i ungdomsskolen arrangerer hvert år Operasjon Dagsverk. Når det skjer globale katastrofer, stiller de opp og setter i gang innsamlingsaksjoner. Tredje hvert år reiser ungdomstrinnet med de Hvite Bussene til konsentrasjonsleirer i Tsjekia, Tyskland og Polen. Dette krever stor innsats for å sette seg faglig inn i historien bak. I tillegg må elevene selv sørge for å samle inn de pengene de trenger for at alle skal kunne ta denne turen. For å kunne reise må de samle inn mellom 40 000 – 50 000 kroner. Dette innebærer å steke og selge vafler, arrangere middagssalg, lage til lotteri, og organisere alt det praktiske som må til for å få ting til å skje. Det blir forventet at elevene selv skal ordne med dette, selv om lærerne er hjelpelige i kulissene. Disse arrangementene er årvisse, og opplæringen foregår ved at de yngre elevene deltar og lærer hva som skal skje, og hvordan det skal skje ved å være sammen med de eldste, som har lært det fra de som gikk før dem. I forhold til de faste aktiviteter som skolen gjennomfører i forhold til bygda, slik som 17.mai-arrangement og den årlige juletreffesten, får de eldste elevene en spesiell rolle og ansvar for gjennomføringen.

Elevene selv er bevisste på den gjensidige støtten som ligger mellom det de gjør for bygda, og det bygda gjør for dem. De tar det ikke som noen selvfølge at foreldrene eller skolen skal stille opp økonomisk for dem når de trenger midler til for eksempel skoleturene de er med på.

De anser seg selv som flinke som klarer å samle inn pengene gjennom ”ærlig” arbeid. Den støtten de opplever hos lokalbefolkningen som kommer og kjøper vaflene, middagene og loddene deres, beskriver de som noe positivt ved å bo på en liten plass. Kulturen på stedet oppleves som støttende og anerkjennende.

*Folk på Lilleøya gir veldig mye. (Kj, 8.kl.)*

*De støtter veldig mye. (Cj, 10.kl.)*

*Da vi samlet inn penger gjennom konfirmasjonen ( Kirkens Nødhjelp), så var faktisk denne kommunen en av de små kommunene som samlet inn mest penger.(Kj, 8.kl)*

Selv om de er bevisste på denne lokale støtten, er de også opptatte av at de også gir noe igjen, der de opplever denne gjensidigheten som en grei ”arbeidsfordeling”.

*Men jeg tror det har litt med at vi ... ikke sant. Er det noe som skjer, så er også skolen der og underholder for eksempel. (Cj, 10.kl.)*

*Sånn som til 17. mai. 17. mai opptrer vi, og vi har jo juleavslutning der hele bygda får komme.*

*Da har vi jo skuespill. (Mj, 9.kl.)*

*Da MÅ vi ha noe. (OMg, 10.kl.)*

*MÅ ha ett eller annet hvert år. (Cj, 10.kl.)*

*Det er ganske artig da. (Mj, 9.kl.)*

I motsetning til klasseromsarbeidet, blir denne type læringsaktiviteter sett på tvers av årstrinnene, der de enkelte elevene gjør den oppgaven han/hun er i stand til å gjøre der og da, og under veiledning og oppfølging av hverandre. I slikt arbeid er ikke lærerne eller tilretteleggingen bundet så klart til læreplanen. Å arbeide samfunnsaktivt blir betraktet som en anledning til også å gjøre det de ønsker å gjøre.

## Sosial nettverksbygging som kompetanse og identitetsbygging

Det å støtte og bygge på verdier omkring skolen og lokalsamfunnet var en viktig del av det å bygge opp en symbolsk kapital hos elevene. Det å verdsette det lokale livet og aktivitetene der som en viktig del av skolens innhold, betydde mer enn bare å være sentrert omkring det som var det lokale. Å skape nettverk for elevene utenfor stedet, å hjelpe dem å knytte relasjoner i andre sosiale sammenhenger, og å skape nye muligheter for en aktiv identitetsutvikling i samspill med andre, var en aktiv strategi for å kompensere for at de var så få, og for å gi elevene muligheter til å møte et større utvalg barn og unge, og for å åpne opp for flere sosiale innspill og muligheter.

*Og når det gjelder dette med elevene, så prøver vi å ha samarbeid av og til med andre skoler når det gjelder idrettsdager, når det gjelder den kulturelle skolesekken, for eksempel klasser som kommer på besøk hit, eller hvis vi drar på besøk noe sted. Sånn at vi kan utveksle venner, og få nye som de kan ha et forhold til, og som de kan treffe og kjenne. Så reiser de i lag til Fjell leirskole, og der treffer de jo jevnaldringer, både fra denne kommunen, og fra andre kommuner. (Lærer 3)*

Ettersom det er et veldig aktivt friidrettsmiljø på skolen, blir mulighetene for kontakter utenfor stedet sett i forbindelse med denne type arrangementer. Hvert år arrangerer skolen et større stevne som bringer flere hundre elever og lærere fra distriktet rundt til bygda.

*Vi bruker å arrangere Tine- stafetten. Det blir jo bare større og større på Lilleøya. I år er det 350 unger fra distriktet som skal delta her. Det kommer 170 fra Småbyen. Landet oppvekstsenter kommer. Så kommer vel 30 unger fra barne- og ungdomsskolen på Lian, så kommer det fra Stein, så kommer det fra Øya, og så kommer det fra Mellomstad. Så alle skoler fra Hovedøya kommer hit. Det er kommet til ei skole for hvert år. Jeg har jo prøvd å markedsføre dette hver gang vi er på kurs. Så nå er vi kommet dit at de er så mange som har meldt seg p, at vi ikke vet om de kommer seg med ferja! I fjor var det akkurat slik at det gikk, og vi har 60-70 flere påmeldte i år. Det er en dag som ungene virkelig gleder seg til. Det er en skoledag. (Lærer 4)*

For å få til dette, er skolen avhengig av et samarbeid med idrettslaget. Og gjennom disse arrangementene, lærer elevene noe både om seg selv, men også om de mulighetene som finnes selv om de kommer fra en liten plass.

*Det er et samarbeid. Skolen og idrettslaget er to sider av samme sak, så vi samarbeider om dette. Og det tror jeg de profiterer på, de som får reise til Bodø og får delta i Nordnorsken. Så får de reise på norgesmesterskapet for ungdommen, og delta der. Og det er jo kjempesvært. Det er veldig svært. Og de kommer tilbake, og kan vise til at ... det er jo mange som har fått medaljer der. Og det er jo kjempeartig. Og da knytter de kontakter når de er på slike idrettsarrangement. Så det er ikke nødvendigvis noe ulempe å komme fra en liten plass når det gjelder idrett. Spesielt den individuelle idretten, den synes jeg vi har klart bra. (Rektor)*

Også på andre måter er lærerne bevisste på at elevene skal få møte andre elever og miljøer. Skolen reiser jevnlig og besøker andre skoler for å gi elevene anledning til å knytte andre relasjoner. Dette skjer innenfor skoletiden, men også i forhold til aktiviteter som enkelte lærere er engasjerte i utenfor skoletiden.

*Vi har jo samarbeid med andre skoler. Vi har nettopp vært på naboskolen på Hovedøya, og de bruker å være her, og det har vært andre skoler her. Og vi har vært på andre plasser. Og vi drar på skoleturer .... (Lærer 2)*

## Sosial preferanse og felles interesser som utgangspunkt for venns­kapsrelasjoner

Men i et tett lite samfunn kan det intime og nære også oppleves som et hinder for god utvikling og læring. Et lite miljø kan også ha sine begrensninger. Lærerne pekte på at med få jevnaldringer, var det vanskeligere å få venner.

*Når det gjelder ulemper, eller noe som ikke er fordeler, så er det hvis det blir veldig få elever, så blir det litt tynt. Det er godt at det er noen som man kan gjøre ting sammen med, og som man kan få impulser fra, og som man kan gi ideer, og som man kan se på. Elevene er jo veldig forskjellige, og det at man blir så veldig alene i et årstrinn, eller at man blir veldig få, det tror jeg ikke er noen fordel. Det tror jeg heller er en ulempe når de blir alt for få. (Lærer 3)*

*Det kan være en fare både for lærer og elever. For elevene kan det være en fare at de får hjelp med en gang. Når de har et problem, så får de hjelp med en gang. De tar seg ikke tid til å tenke over det, og på den måten får man utviklet en slags tillært hjelpeløshet – en uselvstendighet. Istedenfor å tenke og spekulere, så retter jeg opp handa, så kommer læreren med en gang. Så kan han hjelpe meg med en gang – så ferdig med det. Det er en fare. (Rektor)*

Elevene bekymrer seg ikke like mye over dette forholdet. De mener at å være i så lite et skolemiljø gjør at de får et veldig godt forhold til både lærerne og medelevene. Denne relasjonen er ikke bare et profesjonelt forhold mellom lærer og elev.

*Det blir ikke slik at det er bare lærer eller det bare en medelev. Det blir både en venn og ... (Cj, 10.kl)*

I og med at aktivitetene som skolen og lærerne engasjerer seg i også omfatter tid utenfor skolen, opplever elevene lærerne også som naboer, foreldrenes venner, og medaktører i de samme aktiviteter som hele samfunnet deltar i. En av elevene i åttende klasse beskriver forholdet slik: ”... mens vi kjenner dem (lærerne) jo til vanlig, slik de er på fritida også”.

Lærerne berører dette med å ikke få jevnaldrede venner på sitt eget årstrinn og sin egen alder, og mener at dette kan være negativt for de elever det gjelder. Det å ha venner på samme alder er etter deres mening veldig viktig for trivsel og utvikling.

*Hun har jo venner, men det kan være at hun blir ensom av og til i friminuttene, fordi det blir litt – ikke rått direkte, men litt barskt. Og hun er litt forsiktig av seg, og da blir hun litt utenfor. Men ellers i fritida har hun venner, for hun har mye besøk av de andre jentene. Men det er klart at det er veldig viktig at de ikke blir gående alene. For jeg tror nok for utviklingen videre er det veldig viktig å ha venner. Du lærer mye av venner – samholdet. (Lærer 1)*



Da jeg tok opp dette problemet med elevene, så de derimot noe annerledes på dette. Det virker ikke som om de tenker så mye over hvorvidt de finner bestevennen innenfor samme årsklasse som seg selv, eller om de finner dem på årstrinnet over eller under.

*Er dere bare to i 8.klasse? (ABO)*

*Ja. Vi var tre en stund, men han flyttet. (AKj, 7.kl.)*

*Så du savner ikke jevnaldrede jenter, og du savner ikke jevnaldrede gutter? (ABO)*

*Altså, vi har jo egentlig bestevenn i klassen over eller under. Liksom. Jeg er mest sammen med en i 7. klassen og i 6. klassen. (Ag, 7.kl.)*

*Og det synes du er helt greit? (ABO)*

*Ja, ja. (overbevisende. (Ag, 7.kl.)*

*Enn du da? (ABO)*

*Jeg holder meg til 9.klasse, jeg. Det er der bestevenninna mi er. (AKj, 7.kl.)*

*Så dette med aldersforskjell føler dere er ikke noe hinder? (ABO)*

*Nei. (AK/A) (i kor).*

Elevene finner sine bestevenner ut fra hvem de liker best og hvem de leker best sammen med – altså en utvelgelse som går på *sosial preferanse* og *felles interesser* istedenfor en inndeling etter et konstruert prinsipp om at man går best sammen med dem som man er like gammel som.

## Skogsbygda skole – kasus 2

*”De får en helt annen tilhørighet til skolen. Skolen har en helt annen plass i hodene til folk. Det blir en helt annen tilknytning til det som foregår her, og det blir en del av deres historie og deres identitet det som blir på skolen. Hvis det ikke blir for fremmed. Så det er noe med denne nærheten som du kanskje ikke får på større plasser og i byene hvor det er en større distanse.”(Rektor)*

### Skole, samfunn og kultur (kulturnivå)

#### Presentasjon av Skogsbygda skole

Skogsbygda ligger ca. tre mil fra kommunesenteret i et utpreget skogs- og fjellandskap med spredte hus og små gårdsbruk langs veien opp gjennom dalen. Bygda har ingen definert sentrum, og befolkningen strekker seg flere mil langs elva og veien som slutter innerst i dalen. Cirka 270 innbyggere bodde i Skogsbygda da denne undersøkelsen ble gjennomført. Bygda er stolt av sin egen kulturelle historie, og som særpreges av en sterk fellesskap og dugnadsånd. Beboerne har selv i stor grad måttet bidra for å få til en stor del av de sosiale goder som et samfunn består av, og som er viktige for å kunne føle seg som en enhet. Dette gjelder ikke minst skole, samfunnshus, kirke, veier, og bru over elva for å knytte bygda sammen. Som mange andre små utkanter har stedet erfart nedgang i folketallet, og folk bekymrer seg for bygdas framtid. Men nye og yngre krefter har tatt tak i disse utfordringene, og det foregår en aktiv bygdeutvikling på stedet for å styrke det næringsgrunnlaget som finnes her. Dette består først og fremst av landbruk, skogbruk, reindrift, og et par små servicebedrifter innenfor det mekaniske feltet. Bygda gjør seg bemerket lokalt innenfor matkultur, tradisjonsmusikk, lokalhistorie og idrett, og tilbyr mange ulike aktiviteter som korps, 4H, musikkskole, teater- og revylag, og ulike tilbud i idrettslaget. Naturen tilbyr også ulike muligheter for aktiviteter og virksomheter uten at de nødvendigvis er innenfor en fast organisering. Bygdeutviklingen tar utgangspunkt i de særegne kvalitetene som kulturen og naturen byr på. Lokal historie, stolthet over egen særpreget kultur, og hensynet til bygdas beste, utgjør en felles verdibase for den bygdeutviklingen som skjer her. En av lærerne beskriver nærmere hvor sterk denne følelsen av særpreget har virket i bygda opp gjennom tidene, selv om påvirkningen utenfra er i ferd med å endre ting:

*De holdt seg til hverandre, kan du si her i Skogsbygda. Giftet seg med hverandre. Det har i grunnen vært slik, men at det er jo blitt ganske forandret på de 20 år jeg har vært her. Nå er det veldig mye inngifting, så det er egentlig blitt et annet samfunn på mange vis. Dialekten holder på å forsvinne. Så det er klart at det skjer ting. (Lærer 3)*

Også rektor sier noe om forholdene mellom de som bor i bygda, og de som kommer ellers fra kommunen:

*... men her er det også en oppfatning som i hvert fall var kjempetydelig tidligere at hvis ungdommen fra sentrum var på fest eller andre ting i Skogsbygda, så ble de ekskludert. Det ble sagt "dere og vi". Den oppfatningen "Vi og de andre". Så den har nok vært veldig sterk, og den lever nok sånn stykkevis og delt ennå. (Rektor)*

Det å holde sammen og bevare særpreget har vært en viktig faktor for å bevare følelsen og identiteten i bygda. Ungdommen må reise ut av kommunen for å ta videregående skole, men det har vært et klart trekk at en stor del av dem reiser hjem i helgene for å delta i aktivitetene der istedenfor å engasjere seg i "bylivet" på skolestedet. De har sterke røtter til bygda, og en klar og sterk identitet til heimlassen sin. Det er her de føler at de hører hjemme. Heimlassen har kvaliteter og verdier som virker indirekte, og som binder ungene til seg også etter at de flytter bort.

Skolen holder til et velholdt bygg nær veien. Bygget har vært påbygd flere ganger, sist for å utvide huset til å omfatte både skole, barnehage og samfunnshus. Her har hele bygda gjort en stor dugnadsinnsats for å få til det eksisterende bygget, som samordner det de trenger av offentlige tilbud, samt det tilhørende uteområdet som består av lysløype, fotball- og lekebane, og lekeplass for barnehagen. Overalt hvor man kommer både ute og inne, finner man kunstneriske uttrykk og elevarbeider som pryder veggene, og som gir inntrykk av estetisk vektlegging og bevissthet. Barnehagen holder til i den ene ytterenden av bygget, og har egen inngang og uteplass. Skoledelen ligger midt i bygget, med lyse og trivelige klasserom, åpne arealer for felles aktiviteter eller individuelt arbeid. Det er egne innganger for små- og storklassene. Skolen har eget mediatek, bibliotek, svømmebasseng, og egen formingsavdeling i kjelleren. Samfunnshusdelen består av en stor sal som også brukes til kroppsøving i skolen. Ellers er det en felles kjøkken som skolen også bruker i heimkunnskap. Et stort fellesareal brukes til møter og små sammenkomster. Byggets funksjon er å samordne de ulike organiserte tilbudene i bygda, og danner et naturlig fysisk fellesskap som tillater sambruk og samhandling på tvers både innenfor og utenfor skoletida. En av lærerne karakteriserer skolen slik:

*Jeg tror at det er nesten som et hjerte. Mye skjer her. Vi har jo også samfunnsbiten som gjør at dette er hovedbygget i dalen. Vi har idrettslag og 4 H. Mye skjer gjennom skolen. Elever tar kontakt her og gir beskjeder til andre. Så mye går gjennom skolen. Så jeg tror nok det er som et lite senter for bygda. (Lærer 2).*

Personalrommet ligger strategisk plassert midt mellom skolen og barnehagen, og bidrar til at alle som arbeider i huset, kan samle seg til felles pauser, og eventuelle møter. Slik finnes et fysisk grunnlag for samarbeid på tvers av arbeidsgrupper. Lærerne uttrykker alle at kommunen har satset på de små skolene i kommunen. Riktignok har flere av disse blitt lagt ned over årene, men det skyldes mer nedgang i elevtall enn direkte økonomiske besparelser. Store avstander og lang busstur ned til skolen i sentrum har vært en sterk begrunnelse for opprettholdelse av Skogsbygda skole. Det er også begrunnelsen for at det første årstrinnet i ungdomsskolen er desentralisert til Skogsbygda. Men i de senere årene har det vært diskusjoner om skolestruktur også her i kommunen:

*Ja, jeg må si at man har følelsen av at man helst ikke ville hatt disse bygdeskolene rundt omkring. Sentralisering er en veldig sterk tanke. Vi har jo kjempet hardt for å beholde 8.klassen. Det er stadig nedskjæringer og innsparinger. Det har vært snakk om hvor mange klasser som skal nedover (til sentralskolen). Det har hele tiden vært alternativer for å spare noe. Så man har kanskje litt følelsen av at egentlig skulle vi ikke vært her. (Lærer 2)*

Denne stadige trusselen henger over skolen, selv om det ennå ikke er gjort konkrete tiltak for å overføre ungdomstrinnet til sentralskolen. Men skulle dette bli reelt, mener denne læreren som selv har barn i skolen, at foreldrene er villige til å gjøre sterk motstand mot endringer i skoletilbudet i bygda:

*Og om de (politikerne) så gjør det, så tror jeg faktisk bygdefolket her er så bevisst på at det skal være skole her, at da finner de andre muligheter. Det tror jeg. Hvis det ikke er noen muligheter til å beholde skolen slik som den er i dag, så ser jeg ikke for meg noe annet enn for eksempel Montessori-skole, eller noe annet. Det tror jeg. Jeg tror ikke folk vil la skolen gå fra seg. (Lærer 2)*

Begrunnelsen ligger i at skolen representerer noe mer i bygda. Rektor sier det slik:

*Ja, at skolen er noe mer enn ei skole, på et vis. Eller at det er noe mer i folks bevissthet. Det handler også om identiteten i bygda. (Rektor)*

## ”Gammeldagslæreren” som relasjonsbygger mellom skole og samfunn

Hun fortsetter med å si at bygdas forhold til skolen ligger nær knyttet opp til den historien som den selv er en del av, og de historier som blir fortalt om skolen, og om hvordan de blir ivaretatt. Dette har noe å gjøre med nærhet mellom relasjonene hos de som er i skolen og folket i bygda, og hvilke felles verdier som fremmes og ivaretas. Hun viser tilbake til en markant lærerskikkelse som virket i skolen og bygda i mange år, og som på mange måter var en motor i å bevisstgjøre og ivareta den særegne kulturen som fantes i bygda.

*Men om XX går det på et vis litt gjetord om enda. Han var en gammeldagslærer, men han måtte også på et vis stå for noe mer enn å være en gammeldagslærer. Jeg tenker jo litt sånn at han måtte virke veldig samlende på Skogsbygda. (Rektor)*

Denne læreren han kom utenfra, og ble han gift med en kvinne fra bygda. Gjennom hennes tilknytning i lokalsamfunnet, og den rollen de to spilte sammen, la de et grunnlag for hvordan folk så på skolen og han som lærer:

*Man vet jo ikke det, men jeg kan tenke meg at XX var en veldig markant personlighet, men det var også kona hans også, og hun hadde sin forankring her. Så der er klart at det hadde noe å si hvordan skolen ble oppfattet. (Rektor)*

*XX var ”Læreren”. Han var ikke rektoren, hvis du skjønner hva jeg mener. Personligheten. Han gikk på tilnavnet ”Læreren i bygda”. Men det sa noe om den samhandlingen og dialogen og handlingen han foretok sammen de som bodde her. (Rektor)*

Som ”gammeldagslærer” fikk han mange roller i samfunnslivet ved siden av lærergjerningen i skolen. Han var den som stilte opp i de mer offisielle sammenhengene og holdt taler, var aktivt med i lag og foreninger som sekretær. En slik rolle medførte samspill på mange ulike arenaer, og der relasjonene mellom de ulike rollene var med og skapte et bilde av sammenhengen mellom skolen og læreren på den ene siden, og lokalsamfunnet og folket på den andre. Denne læreren var veldig interessert i lokalhistorie, samtidig som han var en god forteller. Denne kombinasjonen førte til at han ble en aktiv bevarer av den kulturen som levde her. Den relasjonen og den rollen denne gammeldagslæreren har spilt i dette lokalsamfunnet har påvirket den måten befolkningen ser på og oppfatter skolen. Rektor beskriver det slik:

*De får en helt annen tilhørighet til skolen. Skolen har en helt annen plass i hodene til folk. Det blir en helt annen tilknytning til det som foregår her, og det blir en del av deres historie og deres identitet det som blir på skolen. Hvis det ikke blir for fremmed. Så det er noe med denne nærheten som du kanskje ikke får på større plasser og i byene hvor det er en større distanse.*

## Organisering og tilrettelegging for læring

Skolen hadde 23 elever dette året, fordelt på ”småskolen” med 11 elever (1.- 4.årstrinn), og to lærere. Lærer 2, som også er førskolelærer og styrer i barnehagen, deler ansvaret for ”småskolen” med Lærer 1, som er kontaktlærer for småskolen. De deler ansvaret slik at Lærer 2 tar seg av 1. og 2. årstrinn, mens Lærer 1 har mest ansvar for 3. og 4. årstrinn.

”Storskolen” består av 12 elever fordelt på 5.– 8. årstrinn. Dette året var det ingen elever på 6. årstrinn. To lærere (Lærer 3 og Lærer 4) deler ansvaret for storskolen. Dette betyr en ganske klar todeling når det gjelder samarbeidet lærerne i mellom. ”Småklasse”- lærerne samarbeider om områder som angår dem, mens ”storklasse”- lærerne konsentrerer seg om sine felles oppgaver. Det er i liten grad utveksling av lærerne på tvers av klassene. Det er helst i fag som kroppsøving, kunst- og håndverk, musikk og engelsk at lærerne blir brukt på tvers av de årstrinnene de har ansvaret for. Ellers har den enkelte lærer sine ”spesialfag” i egne klasser. Samarbeid på tvers er lite utbredt, og da i forhold til tema og prosjektarbeid. Når det skjer, er det korte og tidsavgrensede prosjekter, for eksempel leseprosjekter og matematikkdager der elevene settes sammen på tvers av årstrinnene. Ellers planlegges ekskursjoner, aktivitetsdager og kulturdager felles for skolen.

Hver fredag settes av tid til miljøtimer der alle elevene er sammen, inndelt i grupper på tvers av alder. Hensikten er at elevene skal få erfaring med å samhandle med hverandre, og der de eldste på gruppa har ansvaret for at alle blir aktivisert i de oppgavene de får tildelt. Det kan være aktiviteter som går på matlaging, kroppsøving eller data. Gruppene ruller mellom disse aktivitetene, og med ulik sammensetning i gruppene. Rektor har ansvaret for disse timene, mens lærerne får bruke tiden til planlegging.

Som en hjelp i planleggingen tas det utgangspunkt i en fådeltskoleplan som ble utarbeidet av Statens Utdanningskontor i Finnmark, og som gir en mal for hvordan skoler kan organisere rullerende årsplaner for en 4-årsperiode. Temaene for årsplanene for de ulike årstrinnene settes opp av lærerne, og behandles sammen med foreldrene som inviteres til å komme med innspill. Inndelingen av arbeidsdagen er i tre hovedbolker: 1. arbeidsøkt fra kl. 09.00 – 11.25, mat og fri (kl. 11.25 -12.15), og 2. arbeidsøkt fra kl. 12.15 – 14.40. Innenfor denne hovedinndelingen kan de ulike klassene organisere tiden slik de vil. Det betyr at små- og storklassen kan organisere tiden etter innhold og arbeidsmåter, men innenfor en fastsatt timeplan som regulerer bruk av rom og lærerressurser.

## Storklassen

Storklassen (5.–8.kl.) disponerer to store klasserom som ligger opp til hverandre og med adgang mellom. Når de har felles aktiviteter, deler alle elevene ett klasserom, og går hver til sitt under deling. I stor grad brukes delingstimer til å gi 8. klasse muligheter til særskilt gruppeundervisning. Hver elev har sin egen pult, og innredningen er tradisjonell der pultene står i bussformasjon. Her er ingen kroker for evt. gruppearbeid eller annen type aktiviteter. Da brukes heller mediateket, og andre områder i fellesarealet.

Bruken av ukeplaner og arbeidsplaner for elevene sees på som et nødvendig redskap for at undervisningen skal fungere i klasserommet.

*Ellers blir det mer tilrettelegging på den måten at jeg lager arbeidsplaner. Og da må du sette opp helt nøyaktig hvilke oppgaver de skal gjøre. Så det blir mer at du går rundt og hjelper dem. (Lærer 4)*

Fordi årstrinnene arbeider stort sett med sitt fastsatte pensum, blir arbeidsplanene et viktig redskap både for å strukturere undervisningen slik at læreren får rom til å undervise ett årstrinn, mens de andre elevene arbeider individuelt for å sikre at elevene får med seg det de skal i følge læreplanen og årsplanene, og som en arbeidsmåte for elevene. Dette gjelder i størst grad i storklassen, der lærerne her mener at de faglige utfordringene krever stor differensiering og fagdelt undervisning. Det at de har en ungdomsskoleklasse stiller spesielt store krav. Disse bør i størst mulig grad få arbeide for seg.

*Læreplanen styrer oss jo, det er klart. Det har ikke vært veldig lett. Når det tas timer fra fagene, så blir det litt vanskelig. Særlig når vi har u-skoleklasse. (Lærer 3)  
Vi må se hele gruppen som en helhet. Noen ganger kan vi slå i hop ting. Andre ganger må de gjøre hver sitt. I og med at vi har 8. klasse så er vi nødt til det. (Lærer 3)*

*Men der det går an å kjøre dem sammen, så kjører vi dem sammen. Slik som vi har det i år, er det meget vanskelig, for vi har 5. klasse, så har vi 7. og 8. Det er for stort sprik for å kjøre i hop ting. (Lærer 3)*

Det er helst de samfunnspregete fagene som planlegges i forhold til rullerende årsplaner, og her kan felles tema legges på tvers av de like årstrinnene, men da helst årstrinn som ligger nære hverandre. Progresjonsfagene følger temaene i læreplanen og lærebøkene som brukes i disse fagene for de enkelte trinnene

*Så jeg vil si at fagene som har progresjon, de kjøres på sin plan for det årskullet, mens de samfunnspregede fagene der prøver vi å kjøre i sammen, og bytte år om annen. Altså rullerende årsplaner. Om det ikke helt blir rullerende planer, så blir det noe rullerende etter hvilke grupper vi har inne akkurat da. (Lærer 3)*

En av lærerne gir uttrykk for hva tiden bør brukes til i skolen. Tid og arbeidskrav i forhold til læreplanen skaper problemer for å kunne legge opp et innhold som legger innholdet og arbeidsmåter utenfor klasserommet.

*Det har ikke vært gjort så mye nå i de senere årene. Men det finnes jo et museum. Men det er slik at de tingene som finnes her, de har jo vært der og besøkt nærmest før de kom til skolen. Men du tenker kanskje på at man kunne brukt mer natur, elva eller sånt. Nei, det gjør man ikke så mye. Og det er klart at det er en av de tingene vi kunne blitt flinkere på. (Lærer 4)*

Han er også skeptisk til å bruke tid til denne type organisering og bruk av tid. Han mener det tar tid fra det som er viktige områder og fag i læreplanen. Pensum er viktig, og timer og ressurser må settes inn på å styrke undervisning i klassen, spesielt på ungdomstrinnet.

### Småklassen

Småklassen holder til i egen avdeling med egen inngang der de kler av seg. Hver elev har sin egen pult, men klasserommet er inndelt med en krok med et bord med benker rundt som kan brukes til felles aktiviteter. Veggene er dekt med bøker, elevbilder og kunstplakater. Gitaren henger strategisk til og brukes flittig. Rommet bærer preg av bevisst planlegging, der alt har sine faste organiserte plasser. I gangen utenfor er det av laget til en krok i et stort karnappvindu, og her foregår gruppeaktiviteter eller individuell veiledning eller undervisning. Et eget lite rom er under innredning for neste års 1. klassinger.

Småklassen arbeider mer temabasert og på tvers av årstrinnene. De planlegger også større tverrfaglige prosjekter i løpet av året der foreldrene og andre er involvert i gjennomføringen. I utgangspunktet tenkes 1.– 4.årstrinn som en gruppe, men raust med delingstimer gjør at de kan dele opp i mindre grupper. Gruppedelingen foregår også på tvers av årstrinnene, og her er det mer pedagogiske hensyn som tas. Her finnes også en tenking som ser elevene og deres behov på tvers av aldersinndeling. Elevene får arbeide ut fra sitt faglige ståsted, og ikke nødvendigvis i forhold til årstrinninndeling i lærebøkene.



*Så jeg tror at vi gjør det også bevisst at vi deler etter hvordan gruppa er. Så deler vi også etter hvor de er i utviklingen. Hvilke utfordringer trenger de? Passer det bedre sammen med den gruppa? Jeg har sagt det så mange ganger at jeg synes det er så feil dette med at du går i 1.klasse, og du går i 2.klasse, og du går i 3. klasse. Så jeg føler virkelig har muligheter til å benytte oss av dette at for det om en går i 1.klasse, så er det greit å ha 2.klassebok. Vi snakker ikke om bøkene som 2. klasseboka. Det er bok 2, bok 3, bok 4. At ungene får utfordringer på det nivået det er på, uansett hvilket trinn de går på. (Lærer 2)*

*Vi er jo stort sett to stykker i mattetimene, og da deler vi opp klassen litt. Og det kan være veldig forskjellig hvordan vi deler den. Hvis vi ser at en elev har behov for å trene akkurat det, så tar vi ut en eller to, og arbeider med det. Eller så kan vi dele i to – 1. og 2., 3. – og 4. klasse. Så vi deler veldig forskjellig, og prøver å vurdere ut fra behov. Vi er jo så pass få, og vi er jo heldige i den sammenheng at vi greier veldig lett å se hva det er behov for, og ikke behov for. (Lærer 2)*

Også her er det i stor grad standardiserte lærebøker og temabøker som brukes. Deling som tillater mindre grupper brukes da først og fremst i forhold til kjernefagene.

*I det faglige, så deler vi ... det kommer an på. Hvis det er praktiske oppgaver, så kan vi ofte dele på tvers. At noen små og større er sammen slik at de har ansvar med å hjelpe hverandre. Når vi har hatt forskjellige dramaoppgaver, formingsoppgaver, når vi har bakt. Og jeg tror kanskje vi gjør det fordi vi tenker både at de små kan tilføre de store noe, og at de store kan hjelpe de små og tilføre dem noe. (Lærer 2)*

## Forskjellsbehandling av distriktet kontra byen

Små kommuner med små fådelte skoler er dyre i drift. Den markedsliberalistiske tenkingen har også fått innpass i disse små kommunene, og på samme måte som i andre kommuner tvinges diskusjoner fram om hvordan man kan organisere mer lønnsomt og kostnadseffektivt. Dette gjelder ikke minst driften av de små skolene. Vurderinger som angår effektivitet konkluderer gjerne med at små skoler er en kommunal driftsenhet med lav lønnsomhet. Og i forhold til en diskurs som i liten grad ser på andre sider ved virksomheten enn lønnsomhet og økonomi, uttrykker rektor stor bekymring for de små skolenes eksistensgrunnlag. Andre verdier ved å opprettholde og satse på små skoler blir underordnet og ikke dratt inn i diskusjonen om skolenes mer samfunnsmessige betydning. Kommunen, i motsetning til mange andre småkommuner, er i en god økonomisk situasjon. Men nedgang i folketall, færre elever ved de små skolene, og trendene fra en mer markedsliberalistisk tenking generelt, har gjort at kommunen også ser på andre organisatoriske løsninger for effektivisering, også innenfor skoleverket. Konsekvenser av en slik tenking vil både berøre skolen og de som arbeider der, men i like stor grad påvirke lokalsamfunnets forhold til skolen. Rektor sier det så sterkt at det kan være en fare for skolenes eksistens, og slik sett også berøre lokalsamfunnet.

*Men så ligger det i byråkratiets natur en del oppgaver som er arbeidskrevende, og som tar fokuset litt bort fra det man ønsker å drive på med – å være pedagogisk leder. Men på det du spurte om, så kan det selvfølgelig være en ... selve tanken å være en tonivåskommune – i forhold til begrepsbruken, så kan det være en fare for skolens eksistens, fordi du velger å bare se på noen få faktorer i det å tenke driftsenhet. Du er en driftsenhet med lav lønnsomhet. Det er en del begreper her som blir brukt som gjør at du ikke ser verdien i det å drive en liten skole. Da blir det økonomien som blir å bety noe, og da er det klart at det kan være en fare for de små skolers eksistens. (Rektor)*

Slike endringer er med på å gjøre framtiden mer usikker, der de er redde for at rektorfunksjonen skal forsvinne, og dermed svekke skolens posisjon. Dette gjelder ikke minst en svekkelse av den pedagogiske utviklingen ved skolen.

*Men jeg tror at skolestrukturen i kommunen står overfor endringer i forhold til å tenke hvilken type ledelse du skal ha på de ulike skolene. Tanker om hvordan organisere kommuner, og hvordan man organiserer skoler er jo i endring i hele landet. Kommunen har gått fra å være tredelt administrert kommune til å være todelt, og det har jo endret også rektors arbeidsområde og arbeidsfelt. Og selvfølgelig også den rollen som jeg også har, og dette er da hjertesukket i forhold til å være rektor, i forhold til å være pedagogisk leder. (...) For min rolle er i mye større grad å være administrativ leder eller enhetsleder med resultatansvar. Så her ligger det noen motsetninger. I hvert fall føler jeg det. (Rektor)*

Ved en større dreining mot administrativ og enhetsledelse med resultatansvar, mener rektor at dette vil gå utover rollen som pedagogisk leder, og mulighetene til å utvikle og gjennomføre de tankene hun har om de pedagogiske fordelene hun ser i den fådelte skolen.

*Læreplanen* har gjennom sitt kunnskapssyn i større grad satt fokus på teoretiske fag og akademisk læring. Dette signaliserer også hva lærerne skal prioritere og vektlegge:

*Det går vel kanskje på tolking også. Og hvordan du sanser skoledebattene i storsamfunnet. Men samtidig har det blitt redusert timer i praktisk- estetiske fag. Og det er jo en del ting som vil berøre oss når det gjelder det. Og ikke minst slik de har tatt det bort på de laveste trinnene våre. Og nå ble det tatt bort på u-skoletrinnet. Og det ene er at det er blitt mindre tid til det, men samtidig synes jeg også at de gir et signal til oss om hva som er viktig? Og skolen bruker ofte begrepet "viktige fag" – "kjernefag" – viktige fag – det går igjen, alltid. (Lærer 1).*

*Vi hadde egentlig mye mer før enn vi har nå. Da hadde vi mye prosjekter, gjorde arbeidsoppdrag rundt på gårdene. Det har vi ikke gjort på veldig lenge nå. Og det er nok fordi vi er mye mer kjørt teoretisk på skolene nå. Læreplanen styrer oss jo, det er klart. Det har ikke vært veldig lett. Når det tas timer fra fagene, så blir det litt vanskelig. Særlig når vi har u-skoleklasse. (Lærer 3)*

Denne læreren beklager det hun mener er en nedprioritering av andre sider ved skolen og skolehverdagen som tidligere tillot denne skolen å arbeide på et annet nivå, og der hun trekker fram læringsaktiviteter som i større grad var lagt utenfor klasserommet.

*Blant annet så hadde vi veldig mye av det at vi gikk ut i lokalsamfunnet og deltok på en del oppgaver i en del ting i bygda. Vi tok hele dager da, og var ute, og der bygda kontaktet skolen om oppgaver de vill ha oss med på. Det kunne være småklassen, og det kunne være storklassen, der vi stilte opp og jobbet rett og slett. Og så brukte vi det da i oppleggene våre på skolen, enten at vi hadde forarbeid... vi gjorde det praktiske der ute, kom tilbake, jobba faglig, teoretisk. Og det ble satt pris på av folk, fordi at de følte at de fikk hjelp. Det var nå det ene. Det var vel litt forskjellig med hvor stor nytteverdi det kunne være, men det hadde så mange sider med seg. Det sosiale, og dette med at vi involverte hverandre i felles ting. Det var trivelig, og ungene flyttet seg bort fra klasserommet. Alt dette som er så viktig. Det ble jo en annen læringsarena, ikke sant? Vi var jo både her og der. I utmark, i skog, på fjellet, på gårder. Vi var på åker og eng. Vi var alle steder. Og det minnes jeg med glede, for at jeg har snakket med elever som har gått her, som er voksne nå, og som husker på de dagene som veldig fine. (Lærer 1)*

Hvilke muligheter fådeltskolen kan ha for å utnytte sine særegne læringsressurser, kan være vanskelig å få øye på innenfor rammene av den sentrale læreplanen. Læreplanen signaliserer de akademiske fagene som viktige, og fordi den i liten grad differensierer læring i forhold til kontekst, blir tolkning av læreplanen gjort i forhold til den fulldelte skolen som standard for hva man skal definere "skole" som. Dette bildet forsterkes ytterligere av det bildet utdannelsen har skapt hos dem.

*De fleste har nok sin lærerutdannelse der det ikke ble nevnt særlig mye om fådeltskole. Dernest har de sin erfaring fra fulldelte skoler. Jeg tror kanskje hun (lærer1) har gått på fådeltskole. Dernest at læreplaner og det meste er tilrettelagt for fulldelte skoler. Det er ingen spesielle læreplaner for fådelte skoler. (Rektor)*

Rektor mener at dette forholdet også kan forklares i den fådelte skolens opplevelse av å være mindreverdige enn den fulldelte. Læreplanene er tilpasset den fulldelte skole og en skole som er aldersinndelt, og foreskriver at fådeltskolen må tilpasse seg så godt det lar seg gjøre. I en slik sammenligning er det lett å få følelsen av å ikke være bra nok sammenlignet med den fulldelte skolen. Etter hennes syn er dette historisk betinget, og forholder seg ikke bare til skole. Generelt gjelder det et samfunnssyn som verdsetter det som er stort, og mindre det som er smått, og som viser seg også på andre samfunnsområder.

*Men i forhold til det du gjør nå, hvis man prøver å finne noe av det positive ved fådeltskolen, ved den lille skolen, og framheve at den lille kan være veldig bra, at her er det veldig mange positive elementer som bidrar positivt, så er man litt kjerringa mot strømmen nå, da. For det er jo en motsatt tendens. Man får ikke så mye drahjelp i forhold til det som blir fortalt rundt oss.*

*Jeg registrerte nå da, at dette med tilbudet i små kommuner er dårligere enn i større kommuner. Undersøkelser som har vært gjort som sier noe om at man får et bedre tilbud i et større sykehus enn i et lite sykehus. Servicekontorene i de store kommunene gir en bedre service enn de små. Og barnevernstjenesten i de små kommunene er nå kjempedårlig. At det lille er ikke spesielt bra. (Rektor)*

Etter hennes mening understreker denne samfunnsdiskursen *forskjellsbehandling av distriktet kontra byen*, og at denne diskusjonen gjør noe med selvtilliten til både de som bor der, og også til lærerne som arbeider i små skoler. De føler seg ikke bra nok, og at de er dårligere enn store skoler. Fordi det finnes rammefaktorer som gjør at de må tilpasse seg den offisielle skolekoden, så er de annerledes – forskjellige fra. Og det lærerne gjør når de tilpasser seg, er å prøve å være en ”ordentlig” skole. Dette innebærer å være så lik den fulldelte skolen som mulig.

### Lokal forankring, identitet og kompetanse

Det året denne undersøkelsen foregikk, var det 5 faste lærere ved skolen – inklusiv rektor. Kun en av lærerne (*Lærer 2*) er født og oppvokst på stedet, og har en lokal forankring i bygda. Hun gir uttrykk for at hun alltid har hatt lyst til å bosette seg her etter endt utdanning. Hun sier hun har hatt sterke røtter til bygda, og planla utdanningen etter de mulighetene hun kunne ha til å få seg jobb her, og derfor satset hun på førskolelærerutdanning. Hun har selv gått på skolen her, og samarbeider med en av sine tidligere lærere. Hun har også barn som går på skolen, og hun sier at hun planlegger å bo her resten av sitt liv. Hun og mannen driver også gård ved siden av, og er veldig aktive i idrettsmiljøet i bygda.

*Jeg er ekte Skogsbygdaus. Så jeg har egentlig bodd her hele mitt liv. Reiste selvfølgelig bort for å ta utdanning. Jeg har vært veldig tilknyttet plassen, og har bestandig følt at det var tilbake hit jeg skulle. Jeg greide heldigvis å finne en mann som ville hit. (Lærer 2)*

Begrunnelsen for å satse hele sin framtid her, ligger i de sterke røttene hun føler hun har. Dessuten trekker hun fram oppvekstmiljøet som hun selv opplevde som veldig positiv, og som hun ønsker at også hennes barn skal få oppleve.

*Lærer 1* med lengst fartstid kom som idealistisk lærer hit til bygda for snart 30 år siden sammen med mannen sin. Det var først og fremst ønsket om et alternativ til bylivet som trakk dem til dette lille stedet. De hadde ingen tilknytning til bygda, og meningen var å bli her ett år eller to. I stedet ble det til at de slo seg ned her. Begge hadde vokst opp på små steder, og

hadde gått på fådelte skoler på heimplassen sin. Utover det hadde de praktisert noen år på store skoler før de kom hit. Årsaken til at de slått seg ned her, begrunner hun i flere forhold:

*Det er nok mange ting, tror jeg. For det første er det noe med naturen som betyr veldig mye, å være nær fjellet. Og fjellet rundt her er jo bare fantastisk. Og den betyr veldig mye. Dernest var det en veldig velvillighet da vi kom. Vi ble tatt imot veldig fint. Folk stilte opp og kom på besøk, kom med mat. De stilte opp med hjelp. Det var liksom ikke måte på. Og mye av det som var i vårt lokalsamfunn, og som egentlig har forsvunnet, i alle fall det meste av det, den er her. Og den kontakten man kan få, det fant vi tilbake til her. Og det var nesten ... det gjorde noe, for da oppdaget man kanskje hva de tingene egentlig betyr. (Lærer 1)*

Verdiene ved å bo i et lite samfunn trekkes særskilt fram, og den nærheten som oppleves i relasjonene mellom mennesker, ble veldig viktig for dem. Dette var også en viktig begrunnelse for hennes pedagogiske grunnsyn der hun er opptatt av at nærhet til elevene og miljøet er en forutsetning for å kunne gi noe som lærer, og den måten hun mener elevene lærer på. Det er også en forutsetning for at hun skal føle at hun gjør en god jobb som lærer.

*... jeg har en gjort en bedre jobb enn jeg følte jeg gjorde sammen med 30 elever i en klasse, som jeg hadde på den tiden, da. (Lærer 1)*

Lærer 3 er født og oppvokst i kommunen, men bor nå i kommunesenteret, og pendler fram og tilbake til Skogsbygda hver dag. Hun har arbeidet ved skolen her siden hun kom tilbake til kommunen etter endt utdanning og arbeid andre steder. Hennes tilknytning til bygda går da først og fremst gjennom arbeidet sitt ved skolen, en jobb hun har hatt i over 20 år. Selv om hun selv gikk på en fådeltskole i nabobygda, hadde hun lite kjennskap til folket i Skogsbygda da hun kom. Da hun søkte seg tilbake til hjemkommunen, fikk hun tilbud om jobb her ved skolen.

*Da jeg søkte meg jobb i kommunen, ble jeg plassert i Skogsbygda, og slik har det bare blitt at jeg fortsatte her egentlig. Jeg vet ikke noen annen spesiell grunn til at jeg holder meg her. Jeg liker meg her. (Lærer 3)*

Det er først og fremst de små forholdene hun trekker fram som grunn til at hun blir her. Hun føler seg hjemme her, og sier: "Jeg er fastgrodd her. Det har blitt slik etter hvert". Ved siden av jobben her ved skolen, har hun ganske lang erfaring fra lærerarbeid i flere sameskoler.

Lærer 4 har arbeidet ved skolen i omtrent 5 år. Han har ingen lokal forankring i bygda, men har arbeidet ved små fådelte skoler i Nord-Norge, der han også har vært rektor ved flere av

dem. Han har også erfaring fra fulldelt skole. Opprinnelig kommer fra han fra en annen landsdel, men søkte seg nordover fordi han er opptatt av friluftsliv. Han ser ikke for seg at han og familien kommer til å bli boende her i Skogsbygda, men planlegger å bli i fem år til. Han drar litt på det når han blir spurt om han trives, men mener det går greit. Det er nok annerledes for kona som ikke har jobb, og det kommer fram at hun kan nok oppleve tilværelsen her som litt isolert.

Rektor ved skolen har kun vært ved skolen i det inneværende året, og fungerer for rektor som er ute i permisjon. Selv om hun ikke bor i Skogsbygda, har hun slektsmessig tilknytning til bygda. Hun har vokst opp i kommunesenteret, vært borte noen år på grunn av utdannelsen og annet arbeid, men har de siste årene hatt ulike lederjobber innenfor skoleverket og skoleadministrasjonen i kommunen. Hun har lederutdanning og ledererfaring, og mener at det er grunnen til at hun ble tilbudt denne jobben. Hennes erfaring med fådelte skoler er dem hun har fått i arbeidet ved denne skolen dette året. Hun har selv ikke gått på fådelt skole, men er likevel svært opptatt av de muligheter hun ser til å gjennomføre en annerledes pedagogikk. Ellers viser hun til praksis hun hadde under lærerutdanningen der hun var på en fådelt skole som tenkte helhetlig og bevisst omkring organisering og innhold tilpasset de sosio-kulturelle forhold skolen fungerte i. Dette var hennes referanse når hun vurderte tilretteleggingen og undervisningen ved Skogsbygda skole.

De andre lærerne har alle gått ved lærerutdanningsinstitusjoner som ligger i områder som også naturlig utdannet lærere for de fådelte skolene. Men ingen av de andre lærerne har erfart at lærerutdanningen tok særskilt opp de utfordringene som fådelte skoler står overfor faglig og organisatorisk, verken teoretisk eller i praksis. På samme måte som ved Lilleøya skole har lærerne forholdt seg til utfordringene på en pragmatisk måte, og da har erfaringene fra bygdelivet og egen tid som elev i en fådelt skole vært en tilnæringsmåte, i tillegg til en holdning om at man må bare prøve seg fram.

*Det var vel bare å begynne. Det var bare å bruke fornuft rett og slett, og tenke deg litt om. De erfaringene jeg selv hadde som unge ved min egen fådelte skole, den hadde jeg nok med meg, men jeg tror den ble bare brukt litt ubevisst, for du er jo i en annen setting som elev på en barneskole enn som lærer i en tilsvarende fådeltskole. Så du måtte jo føle deg litt fram. Men vi visste jo teoretisk hva vi gikk til. Så vi valgte jo å se på det som en utfordring da. (Lærer 1)*

*Men du har andre ting å forholde deg til i en stor skole på et helt annet vis. Så om en er mer tilpasningsdyktig, det vet jeg ikke, men når man kommer herfra bygdene, så vet man jo hvordan det fungerer fra før. Men det kan jo hende at det er en ulempe for du ser det ikke med nye øyne. Så det er ikke sikkert at det er bare av det gode. Men jeg tror ikke at det blir en dårligere skole enn de som går i store skoler. Grunnlaget er jo det samme. Det er så mange andre ting som avgjør. (Lærer 3)*

*...men etter hvert er man så vant med det, at det er sånn det er, og at man må prøve å finne sine egne veier, rett og slett. (Lærer 2)*

Når det gjelder kompetanse på de fagene læreren her klarer å dekke, gir de uttrykk for at de er i en svært heldig situasjon. Til sammen dekker lærerne de ulike fagområdene godt. Videreutdanning og etterutdanning følges opp i forhold til skolens behov, og der kommunen følger opp med tilrettelegging for at de skal kunne ta kurs eller studier. De materielle, fysiske og økonomiske betingelsene er de veldig godt fornøyd med og berømmer kommunen for den satsingen som er gjort i skoleverket.

### Lokal kultur som visjon for læring og identitetsutvikling

Skolens visjon er uttrykt i virksomhetsplanen, og understreker betydningen av at barn skal utvikle seg til selvstendige individer med røtter i lokalkulturen, men samtidig gis muligheter til å se utover den. Skolen ønsker å være en positiv faktor i barnas daglige liv og en viktig kulturbygger i bygda. Den er opptatt av at elevene skal være aktive innenfor et godt læringsmiljø der det legges vekt på trivsel, fysisk aktivitet og naturopplevelser i nært samspill med foreldrene og lokalmiljøet. Gode læringsresultater i basisfagene er også et viktig satsingsområde.

Historisk sett har skolen hatt en slik rolle gjennom markante lærere som har virket her ved skolen, og som har hatt en klar visjon og begrunnelse for hva skolen her skulle være. Dette synet har vært mer enn bare det å drive skole i tradisjonell forstand og undervisning i fag. Skolekoden har vært utvidet til å omfatte *skolen som en viktig instans i et lite lokalsamfunnet*.

*Men det er klart at vi også kom hit med et skolesyn som på en måte er videre enn bare det å drive en skole og det å undervise i fag. For det har vel også noe med det samfunnssynet vi hadde da, og som vi ville prøve ut. For vi hadde kanskje et samfunnssyn som gikk på hva betyr en skole og en institusjon som dette i et lukket samfunn, et lite mindre samfunn. (Lærer 1)*

Dette har preget skolens samhandling med lokalsamfunnet, og selv om dette er et lite og til dels avgrenset samfunn, har det vært en klar sosial målsetting at elevene ved denne skolen skal læres opp til å vedsette det som er deres. Lærer 1 uttrykker dette sterkt:

*Jeg har i hvert fall tenkt slik at de ungene som kommer herfra, de skal ikke kjenne at de kommer fra Huttuheita. Om de nå møter noen som bruker det begrepet, og som jeg kan skjønne at folk kan synes, fordi at det er langt unna, at det er lange avstander til ting, men det spørres også hva vi er... Vi er også nært noe. Hva er det vi er nært? Hvis vi ser ut her, så har vi jo en fantastisk natur, og vi har en mulighet som mange unger i dag ikke kommer nært mer enn en sjelden gang, og knapt nok det. Og det å prøve å få opp for ungene for hva som finnes av verdier her. Hva vi egentlig har rundt omkring oss. Det er jo nesten noe vi må føle oss forpliktet til, for vi har ikke teater på hjørnet. Vi har ikke kino. Men vi har noe, vi også. Og det må vi prøve på et eller annet vis å få et forhold til. Men jeg sier ikke at alle får samme forhold til det, men vi må bare få fram at det finnes, og at det finnes flere enn oss på jorda som ser at her ligger det verdier. Samtidig som de ikke skal forakte (...). Det er ikke noe dårligere å komme fra Skogsbygda enn å komme fra Oslo. Men det har med å arbeide med saken, for å si det slik. Rett deg i ryggen! Du kommer fra Skogsbygda! Og her er det folk som har bodd langt unna ting til alle tider. De har blitt veldig selvhjulpne. De er veldig flinke på mange vis. De har vært vant til å hjelpe hverandre, og alt dette har med omsorg å gjøre. Kanskje denne tiden vi lever i, der det blir mer og mer meg og mitt, individualisert, og det med solidaritet og fellesskap – det hører vi kanskje mindre til etter hvert. Så her er et samfunn som på en måte er litt mer avhengig av hverandre enn i en del andre samfunn. (Lærer 1)*

Begrunnelsen for hennes pedagogiske grunnsyn ligger nettopp i samfunnsperspektivet.

*For det var jo utgangspunktet å se skolen i lokalsamfunnsperspektivet. Og arbeide i lag, eller på lag med det som eventuelt levde i bygda. (Lærer 1)*

Lokalsamfunnets interesser og verdier ligger i den lokale kulturen og tradisjoner, der skolen har vært en viktig bygger og bevarer i mange sammenhengen, og Skogsbygdingene har lagt mer vekt på den lokale kunnskapen enn det som skolen tradisjonelt formidler.

*Men dette er et samfunn som legger stor vekt på handverksmessige ting og musikk. Kanskje ikke så veldig mye på det akademiske plan, nei. (Lærer 3)*

*...så er de ikke spesielt opptatt av den boklige lærdommen i Skogsbygda. Nei, de er ikke det, altså. Denne verdien av utdanning er ikke dypt forankret i folk her. (Rektor)*

*Foreldrenes interesse for hvordan ungene skal gjøre det på skolen for å gå videre.... kanskje ikke tenker på noen veldig lang utdanning for sine unger. Det er i hvert fall mitt inntrykk at det gjør de ikke så veldig mye. (Lærer 3)*



Rektor framhever lokal kunnskap som viktige områder som skolen skal ivareta i dannelses- og læringsprosessen. Grunnlaget for en sunn utvikling ligger i den tilknytning barn har til sine nære omgivelser.

*For barns utvikling er det jo viktig, det vet vi jo om. Det kan vi noe om som pedagoger – at det er viktig for barn å ha en identitet, å ha røtter, og å kjenne tilhørighet, å være en del av et fellesskap. Det er jo ikke bra for barn å ikke ha det. (Rektor)*

På spørsmål om denne pedagogiske tenkingen har sin berettigelse innenfor den allmenne skoletenkingen, svarer rektor:

*Ja, det har den hvis du forankrer den i de pedagogiske tankene, det tankegodset på dette med å fremme fellesskapsverdier, den sosiale utviklingen, å tenke tilhørighet, og det står i virksomhetsplanen. De har jo et bevisst forhold til dette med røtter, å ha et utgangspunkt.*

Begrunnelsen for skolens virksomhet tar da utgangspunkt i barnets behov og ståsted i sitt kjente miljø. Med det signaliseres en forståelse av at skolen skal ta utgangspunkt i barnet og dets opplevelser og erfaringer, og at dette forutsetter å ta hensyn og integrere barnas hverdag også i skolens virksomhet og aktiviteter. Dette må gjøres i nær samhandling med foreldrene. Her understrekes også at dette krever at læreren er og blir en del av samfunnet, at de evner å se seg selv som en del av det miljøet de virker og lever i.

*Det må være utgangspunktet – det som står i læreplanen. Dette med å legge til rette for hver enkelt elev sitt ståsted. At det er deres... det de har i bagen sin når de kommer, og mulighetene vi ser i dem, og det utgangspunktet de har. Det er det første. Det andre er at vi sammen med foreldrene har en god dialog, for vi arbeider jo med den samme ungen. Og det tredje kan jo også være at vi ser oss selv, ungen og føler oss som en del av det samfunnet vi lever i her oppe. Det synes jeg er litt viktig, for det har med så mange ting å gjøre. Og det er noe av de grunnprinsippene som jeg går ut fra. (Lærer 1)*

De andre lærerne formidler noe forskjellige oppfatninger av hva de oppfatter som skolens retning og overordnede mål. Oppfattelsen av en sosial kompetanse er likevel felles. Elevene skal oppleve å kunne fungere sammen i ulike sosiale sammenhenger, der alle skal føle seg inkludert. Det legges vekt på at skolen skal være en sosial arena nettopp for å kompensere for at ikke alle ungene har mulighet for å treffes annet enn på skolen. Ellers nevnes mer faglige prioriteringer som går på ekstra innsats i norsk, matematikk, engelsk og IKT, og en prioritering av miljøtiltak som helse- og livsstil der skolen har hatt fokus på kost og fysisk aktivitet innenfor skoleområdet. Dette er i samsvar med prioriterte områder i Kunnskapsløftet.

## Undervisning og profesjonell praksis (samhandlingsnivå)

### Ulike grunnsyn – ulik pedagogisk praksis

En viss motsetning om hva som er viktig i skolen ligger i de ulike tilbakemeldingene fra lærerne der en av dem sier at de har kommet fram til felles satsingsområder sammen, men at innholdet i skolen likevel er veldig nasjonalstyrt. Han er kritisk til den prioriteringen Skogsbygda skole har hatt av de mer samfunnsfagspregete læringsaktiviteter på bekostning av tradisjonell klasseundervisning i de akademiske fagene. Læreplanen med en sterkere vektlegging på akademisk kunnskap gir han legitimitet til å omprioritere innhold og arbeidsmåter i sitt arbeid. Han uttrykker en til dels kritisk holdning til det skolen har stått for.

*Jeg har nok en litt annen oppfatning enn de andre lærerne i og med at de andre lærerne kun har vært på denne skolen, mens jeg har vært på forskjellige andre skoler. Jeg har vært vant med at man har hatt et nokså klart opplegg, og at det har vært innrettet faglig på det som man skulle gå gjennom. Men da jeg kom hit, så skjønte jeg fort det at de hadde et opplegg som de fulgte, og det var ikke akkurat at det var det faglige som var satt i høysetet. Og kanskje at det var tatt bort timer fra fag, sånn at de hadde ... blant annet så var det i 8. klassen ... da jeg startet med 8. klasse, så hadde vi to timer miljøfag på fredagen, og så hadde de i tillegg til det tre timer med friluftsliv. Og jeg så det fort, og det så elevene også for så vidt at de var ikke mulig å komme gjennom pensumet hvis... slik at vi tok fag istedenfor friluftstimene. (Lærer 4)*

Ulike syn fører til ulike måter å tilrettelegge læring og undervisning på. Dette fører til en deling av personalet der de som har samme syn, også samarbeider om felles klasser. Ulike faginteresser gir også grunnlaget for en fordeling av lærerne, og blir en strukturerende struktur ikke bare for organisering av klassene, men også for hvordan innhold, arbeidsmåter og relasjoner struktureres. Lærerne med praktisk - estetisk fagkrets arbeider i småklassen, mens lærerne med matematikk, engelsk, samfunnsfag og informatikk fordeler seg på storklassen.

*Jeg tror ikke alle synes at alt er like viktig. Vi er ikke enige om hva som ... tyngda er vi kanskje ikke enige om. Kanskje en annen lærer har et annet fagfelt, og er mer opptatt av det. (Lærer 1)*

*Det er egentlig en ganske skarp todeling, at de lærerne i 1. – 4. klasse, de samarbeider, mens vi i 5. – 8. klasse samarbeider. (Lærer 4)*

I småklassen brukes tema og aldersblanding brukes som pedagogiske virkemidler for å imøtekomme det som lærerne her anser som viktige læringsmåter. I storklassen ønsker man man mest mulig deling slik at elevene kan arbeide sammen innenfor det fastsatte innholdet for det aktuelle årstrinnet.

Rektor har et annet syn på de mulighetene for læring som ligger i en fådeltekontekst, og som hun som leder ønsker å utvikle. Hun mener at disse mulighetene kunne vært bedre utnyttet, og uttrykker at dette egentlig ligger i den kunnskapen og forforståelsen den enkelte lærer har om læring, undervisning og skole generelt. Etter hennes mening er denne forståelsen hos lærerne veldig tradisjonell. Samtidig som mulighetene ligger der, er det likevel vanskelig å endre forestillinger og holdninger som åpner for alternative tenkemåter.

*Dette sitter jo i hodene på mennesker som går i møte med undervisning også. Hva er skole? Hva er undervisning? Hva er læring? Og hva er læring? De idèene de så har om undervisning og læring er da veldig tradisjonell, og jeg ble kjempesforbauset da jeg oppdaget dette tidlig på høsten. Så det er da å tenke at her ligger noen muligheter, og å finne noen grep for å gå i møte med det. Men det er ikke så enkelt, og jeg møter jo en del motstand på det.*

Hun berømmer områder som skolen og noen av lærerne har arbeidet veldig godt med. Dette gjelder spesielt helse, miljøvern og samfunnspregede fag som skolen i særlig grad har profilert seg på. Når det gjelder basisfagene, arbeider skolen veldig tradisjonelt. Etter hennes mening ligger alt til rette for å legge opp en undervisning og læring som i enda sterkere grad kunne tatt utgangspunkt i konkrete læringssituasjoner som ligger naturlig i den lokale konteksten. Lærere er i stor grad bundet opp av en tenking omkring læring der kunnskap er både abstrakt og symbolsk. Det læringssynet den enkelte har preger både hva som er kunnskap, og hvilke metoder man anvender.

*Og jeg spør hvorfor, og kommer til at det ligger i hodene til dem om hvilken idè de har om læring, om skole. Og den går jo på både om når de har tatt sin utdanning, hvor har de sin erfaring fra, hvordan bruker de sine egne erfaringer. (Rektor)*

## Fådeltlærerrollen som tilpasning til kontekst

Lærer 1 knytter sin forståelse av sin lærerrolle opp mot verdier som går utover de rent pedagogiske i snever forstand, og som forholder seg til læring i et miljø som gir andre muligheter til læring og utvikling. Det å være lærer på en liten skole er å ha en utvidet lærerkode der man ser andre verdier i naturen, i det sosiale utenfor skolen, og som åpner for andre måter å tenke skole og undervisning på. Denne forståelsen knytter seg opp mot at det å være lærer på en liten skole i et lite samfunn, forutsetter en positiv holdning til det å ville bo i et slikt lite samfunn.

*Nei, jeg tenker slik at det som kanskje gir mening utover det å ha disse timene sine når du bor på en slik plass, og har en skole som denne, er jo nettopp det at du ser det i sammenheng med noe mer enn bare en skolebygning, altså. For min del, nå snakker jeg for meg, så har det alltid har vært den biten som gjør at du kanskje nettopp kom hit, og valgte i tillegg å bli. At du har ... at du ser litt lenger enn skolen og undervisningen. (Lærer 1)*

Det som gir mening i lærerrollen er nettopp den nære koblingen mellom skole og lokalsamfunn, og som gir en gjensidig gevinst – på den ene siden i den jobben hun gjør som lærer, og på den andre siden for det livet hun har valgt å leve i dette samfunnet. Da hun kom hit, var denne koblingen mye sterkere, og innebar mye mer gjensidig samhandling. Denne gjensidigheten har blitt svakere den senere tiden.

*For det var jo utgangspunktet å se skolen i lokalsamfunnsperspektivet, og arbeide i lag, eller på lag med det som eventuelt levde i bygda. Og det tror jeg vi prioriterte i mange, mange år. Fordi det er her på en måte .. det er jo et sentrum i bygda. Det er jo på en måte, men det er jo en kulturinstitusjon. Og tidligere da vi kom hit, så var det jo enda i den tiden – det er jo så lenge siden at vi stod i på kveldstid på forskjellige arrangementer og kvelder...sånn at det gled litt mer i hop. Det var ikke de klare skiller skole og samfunn som det kanskje er blitt litt mer av her og nå. (Lærer 1)*

De andre lærerne gir ikke i like stor grad uttrykk for en slik utvidet lærerkode på spørsmål om lærerrollen på en slik liten skole kan innebære noe annet enn den tradisjonelle lærerrollen. Alle mener at lærerrollen er forskjellig fra den fulldelte skolen, men knytter dette mer opp mot organisatoriske utfordringer i tilretteleggingen av arbeidet i klasserommet slik at ting fungerer. Det å være en fådeltskolelærer ligger i sakens natur. Fordi landet har en slik natur og geografi med spredt bosetting, er fådeltskolen en dyd av nødvendighet for at alle skal få tilgang til utdanning. Når en da er lærer i en slik skole, blir det da også en naturlig konsekvens at man tilpasser seg de forholdene som gjelder.

*En fådeltskole er jo der på grunn av at det trenges en skole. Det er ikke pga. at den kanskje er den beste skolen. Det er ikke derfor vi har fådeltskoler. Det er en nødvendighet i Norges land. Og da tilpasser vi oss etter forholdene. Vi er jo bare nødt til det. Vi har jo ikke mye valg. Så jeg vet ikke om det går an å si noe mer enn at vi er prisgitt det vi har, og gjør det beste ut av det. (Lærer 2)*

Først og fremst ligger denne tilpasningen i forhold til aldersblandingen, og hvordan denne skal kunne struktureres og planlegges i forhold til ulike nivå og behov. Dette krever oversikt, fleksibilitet og struktur hos lærerne. Det krever en god del forarbeid for å utnytte ressursene de har til rådighet på en best mulig måte. God planlegging er en forutsetning for å få det til.

*Men slik som jeg oppfatter det, så underviser du flere klassetrinn samtidig, og det kan også være at du underviser også at du underviser flere fag samtidig. Så den pedagogikken går jo på at du må av og til tilrettelegge undervisningen for forskjellige aldersgrupper, og ofte fører det til ekstra arbeid med et at du må ha oversikt: Hvis du underviser i matematikk eller norsk, så må du ha oversikt over flere årstrinn. Slik at det krever et merarbeid, og det krever at du må ha større innsikt i hvordan undervisningen er lagt opp på de forskjellige årstrinnene. (Lærer 4)*

*Ja, jeg vil si at det krever at du er veldig strukturert, og har god oversikt. For ellers vil du fort bli forvirret hvis du ikke klarer å holde rede på dette. Som vikar er det tungt å komme inn og skal forholde seg til alt. Men hvis du er der fast, så har du et system for det, som elevene også har. Og da går det som oftest bra. Selvsagt må vi legge til rette for noen spesielle innenfor dette også, så det blir jo mange ting å forholde seg til samtidig. (Lærer 3)*

Ettersom læreplanen ikke er spesielt tilrettelagt for fådeltskolen, eller foreskriver hvordan fådeltskolen skal forholde seg til de utfordringene som ligger i aldersblanding, forholder de seg pragmatiske til å finne løsninger på det som de opplever som vanskelig. For å kunne danne store nok grupper, ”lånes” elever fra årstrinnene både over og under.

*I følge læreplanen skulle liksom alle gjennom det og det. Men slik som det er her i år... nå har vi bare en 1. klassing, og da begrenser det seg veldig de aktivitetene man kan gjøre som er tilpasset 1. klasse. Og da må vi låne 2. klassinger. Vi låner litt barnehageunger for å få til grupper rundt den. Og jeg ser jo mange bøker, særlig de tverrfaglige, er lagt opp til at det skal være gruppe rundt. Så mye av læreverkene er ikke lagt opp til fådeltskoler. Så begrensningene vil jeg si kanskje ligger der. (Lærer 2)*

Slike løsninger virker lettere å få til og er mer legitimt i ”småskolen”. I ”storskolen” er man mer bundet av de faglige kravene som fastsettes til årstrinnene i læreplanene, og som i stor grad styres av de nasjonale prøvene som er innført.

*Vi har ikke gjort så mye i år, og det er mye på grunn av at vi har så stort et sprik. Vi mangler et årstrinn mellom, så de er ikke riktig i samme takt. Så det har blitt mer i klassene. Vi har ikke hatt så veldig mange tema i vinter. Det er litt forskjell. Vi har også hatt nasjonale prøver. Det tok veldig mye tid fra 7. klassen. Da konsentrerte vi oss om det både i januar og februar. Jeg vil si at begge de månedene gikk for læreren for å sette seg inn i og styre hele prosessen slik at vi kom i havn. Det er veldig arbeidskrevende sånn sett. (Lærer 3)*

*Hvis du bare har en 8.klasse, så er det klart at det er mange ting som du ønsker å gå gjennom, og ta opp mange ting som står utenom det som står i lærebøkene og så videre. Men hvis du har andre klassetrinn samtidig, så er de kanskje ikke modne nok for det. At de ikke har kunnskaper nok til det. (Lærer 4)*

Det at elevene i en gruppe ikke er på samme årstrinn, og samtidig at læreplanen foreskriver mål i forhold til årstrinn, skaper vansker for tilretteleggingen av undervisningen, og stiller store krav til lærerens evne til å se gode organisatoriske og pedagogiske løsninger. Mange

delingstimer gjør at man kan dele elevene opp i flere mindre grupper med mindre aldersspredning, og er sett på som ønskelig for å legge til rette for den enkelte elev i klasserommet.

Rektor som bare har virket ved skolen det siste skoleåret, har gjort seg noen tanker omkring hvordan utvikle en slik skole i tråd med de forutsetningene som skolen har i kraft av sin størrelse og nærhet til lokalsamfunne. Det har fått henne til å reflektere omkring de læringsmessige forholdene her. Hun mener at mye mer kunne vært gjort for å utnytte de mulighetene som ligger i den lokale konteksten. Dypest sett handler det om lærings- og kunnskapssyn, og hvilke metoder man da velger, og hennes syn på lærerrollen tar utgangspunkt i at læring og kunnskap må være forankret i det som skaper mening for elevene. Dette ligger først og fremst i elevenes hverdag og dagligliv. Etter hennes mening ligger disse begrensninger i lærernes egen forståelse av det å være lærer på en fådeltskole i deres egen forforståelse av hva skole er, og hun konkluderer: ”*Fordi de tar med seg fulldeltskoletanken med seg inn i fådeltskolen, ganske enkelt.*”

## Undervisningssituasjoner

Dette avsnittet presenterer noen eksempler fra arbeidet i de ulike gruppene for å vise hvordan lærernes ulike pedagogisk grunnsyn konstituerer pedagogisk praksis.

### Lesekvarten i småskolen

Dette er 1.økt for elevene, og dagen begynner med en felles samling der alle årstrinnene (1. – 4) starter med ”samtalestund” som etter hvert går over til ”lesekvarten”. Det er Lærer 2 som har ansvaret for fellessamlingen. Deretter spiser elevene frokost før Lærer 1 kommer inn, og de to lærerne deler ansvaret med hverandre for lesingen.

*Observasjon 20.04: Vi går inn i klasserommet og ut i inngangen til småklassen der ungene kommer inn og kler av seg. Ungene er tydeligvis glade for å se Lærer 1. Hun hilser på den enkelte etter hvert som de kommer inn. Noen vil gjerne klemme henne, og praten går livlig før de alle kommer inn i klasserommet og stiller seg ved pultene. Lærer 2 går fram i klassen og hilser god morgen, og elevene svarer igjen i kor. De setter seg. Lærer 2 setter seg på kateteret, og åpner samtalestunden med å spørre hvordan de har det. De svarer i kor at de har det bra. Hun henvender seg til en gutt og en jente – tydeligvis et søskenpar, og spør hvordan de har hatt det. De har vært borte i tre uker på Grønland der mora kommer fra. De svarer at de har hatt det fint. Hun spør om de har savnet skolen. De sier nei. Lærer 2 sier at klassen og hun har savnet dem, for de har ikke fått sett dem på tre uker. Så får de fortelle litt fra turen. De er veldig ivrige,*

*og de andre hører spent på det de har å berette. De forteller at de har med seg kake som de skal spise og kose seg med senere.*

*Lærer 2 går så over til felles klasse igjen, og inviterer de andre til å fortelle: Er det noen som har noe å fortelle? Nesten alle elevene retter opp handa, og en etter en får si noe. En har vært på tur på fjellet sammen med familien og sovet i snøhule. De har fisket og fått 32 fisker. De laget mat i en hytte ved siden av hulen. En annen har vært og fisket på isen og fått 27 fisker. Ei jente forteller om bestefaren som pumpet luft i hjulet på hestekjerra slik at dekket eksploderte. Det smalt veldig høyt, og hun ble redd. Noen elever stiller spørsmål for å få en nærmere utgreiing av hendelsen. Hun forteller at de skulle til Biri på hesteutstilling. En gutt fortalte at han hadde falt på skolen dagen før og skrubbet opp begge knærne. Han hadde blødd følt. Ei jente vil vite om de skal ha svømming i dag. De andre lytter interessert når den enkelte forteller. De kommer også med kommentarer og spørsmål direkte til dem som forteller. De fleste har noe de vil fortelle, men det er også lov til å la ordet gå forbi. Lærer 2 spør alle om de har noe å si, men et par stykker rister bare på hodet når de blir spurt.*

*Når alle har fått anledning til å få ordet, reiser Lærer 2 seg og henter gitaren. Uten at noe blir sagt, reiser elevene seg. De synger "Kua mi" – to vers. Lærer 2 sier at de kan ta opp maten sin og spise. Ungene setter seg i små grupper og spiser frokost. Elevene i småklassen spiser to ganger pr. dag. Ikke alle spiser hjemme om morgenen, derfor har de åpnet for å spise også frokost på skolen. De aller fleste spiser noe n unntatt et par stykker. Når de har spist i ca. 10 min., gir Lærer 2 beskjed om å rydde unna maten, og om å hente bøkene sine. Hver dag etter frokost er det lagt inn "Lesekvarten" der alle leser i bøker de selv har valgt. De går raskt i gang med dette. 1.klassingen henter seg en bok om "Dyra om vinteren", og setter seg i formingskroken. Jeg setter meg sammen med han, og han leser villig høyt for meg. Han viser at han har god leseforståelse ved at han leser høyt, og svarer på spørsmålene som står bakerst i boka, og som omhandler innholdet i boka. Jeg overlater han til egenlesing, og går ut av klasserommet.*

*Tre gutter har plassert seg i mediateket sammen et bord. De vil lese sammen. Jentene har tatt med seg bøkene ned i lesekroken i kjelleren, og sitter stille med hver sin bok. Lærer 2 går fra og til og hjelper dem med å finne bøker. Lærer 1 kommer med en elevbok som de minste elevene har produsert selv om "Fiskene i vannet". Den er et resultat av et leseprosjekt som hele skolen har hatt felles tidligere i vinter. Da hadde de ulike delprosjekter som endte i en lesevake. Boka er vakkert heftet med flott forside, og med mange fine tegninger inni.*

*En elev fra storklassen kommer inn i mediateket og setter seg ved bordet for å arbeide med individuelt skriftlig arbeid.*

*Etter enda et kvarter med lesing, deler klassen seg. 1.-2.klasse skal ha svømming med Lærer 2. Lærer 1 skal ha uteaktiviteter sammen med 3.-4. klasse. Ungene går hver til sitt.*

I løpet av denne første økta er det mye som skjer. Men det hersker en rolig atmosfære der alle vet hva som skal hende, og gjør det de skal uten å stille unødvendige spørsmål. Det er tydelig at elevene har lært en *struktur* i denne situasjonen, og vet hva de skal gjøre uten at læreren behøver å instruere i særlig grad. Her brukes bare enkle påminninger. Hun er tydelig i sin rolle, og elevene virker selvstendige og samarbeider godt, der en og hver er ansvarlig for egne oppgaver. Dette gjelder 1. klassingen så vel som dem på 4. årstrinn. Her er alle elevene samlet i en felles aktivitet der alle bidrar i forhold til sine kunnskaper og forutsetninger. Det er en

lærings situasjon som ikke krever deling for å imøtekomme enkeltelevers behov eller forskjellige aldersmessige og faglige nivå.

Læreren trenger ikke å heve stemmen sin en eneste gang. Hun viser gjennom kroppsspråk og ”signaler” når det er overgang til en ny aktivitet. Å sitte på kateteret fremst i klassen signaliserer samtalestund. Alle ser henne og hun ser alle. Å hente gitaren betyr at nå er det mattid. I samtalestunden rekker alle opp handa når de ønsker å ta ordet. Det er lett å se av deres holdning at det er forventninger til at alle skal si noe, og at de selv har lyst til å fortelle. Læreren anerkjennende og oppfølgende holding til det de har å si, og måten hun kommuniserer på, inspirerer til nettopp dette. Hun oppmuntrer med spørsmål som oppfordrer til videre utdyping: ” Å, så spennende. Fikk dere mange fisker? Hvor spiste dere/ laget dere maten?” ” Eksploberte hjulet? Hva skjedde da?” ” Vi har savnet dere. Dere har jo vært borte i tre uker. Men vi har sett på kartet hvor Grønland er.” Ved at elevene deler egne opplevelser med hverandre, blir fortellingene deres også kontekstbundne og koblet til deres egen hverdagsliv. Dette er noe alle elevene kan kjenne seg igjen i, og fortellingene oppleves spennende og meningsfulle, og ansporer de andre til lignende historier som de kan fortelle. Observasjonen viser også at selv om det er en god struktur og god planlegging av læringsøkta side, blir det lagt vekt på at elevene får bruke sine egne erfaringer og kunnskaper spontant. Tilretteleggingen åpner for elevaktivitet på elevenes premisser.

### Samfunnsfag i storskolen

Dette eksemplet er tatt fra en undervisningstime der elevene på 8.årstrinn er delt fra de andre som ellers går i klassen. Faget det undervises i er samfunnsfag, og temaet er ”Arbeidsmiljøloven og tariff.” De fire guttene sitter ved hver sine pulter helt framme ved kateteret. Tre stykker har sine pulter ved vindusrekka, mens den fjerde sitter fremst på 2. rekke. Timen innledes med en konflikt mellom guttene og Lærer 4 om plassering av sykler ute. De virker nokså indignerte, og argumenterer for sine synspunkter, mens læreren svarer tilbake. Lærer 4 går bare ut av klasserommet, og Lærer 3 sier at det er vedtatt at syklene skal plasseres på sykkelplassen. Guttene mumler irritert, og er tydeligvis ikke fornøyde med utfallet av situasjonen. Men alt roer seg raskt, selv om konflikten ikke blir løst der og da.

*Observasjon 27.04: Guttene setter seg på plassene sine. Lærer 3 sier at de skal ta opp bøkene sine, og forteller hva de skal gjøre i dag. Hun tar en rask gjennomgang av hva som ble tatt opp forrige gang da de tok for seg Arbeidsmiljøloven og tariff. De skal repetere dette i dag. Men så*



*spør hun om de har lagt merke til at de har besøk i dag. Alle snur seg. Hun ber dem hilse på meg. De kommer alle uoppfordret bak dit jeg sitter, håndhilser på meg, og sier hva de heter. Jeg sier litt om hva jeg gjør der, og spør om det er greit at vi snakker sammen senere på dagen, Det ser ut som de sier ja. "Jeg håper det blir i mattetimen", sier den ene. "Jeg tror det", sier jeg. Det virker han fornøyd med.*

*Lærer 3 setter i gang. Hun ber dem slå opp i lærebøkene. Hun foreslår at de leser hver sin bit av teksten høyt. Hun henvender seg til meg og forteller at de liker å lese høyt for hverandre. En av guttene rekker opp handa og spør hva "mekling" betyr. Lærer 3 sier at det er en av oppgavene til slutt i kapitlet, og at han vil få svar på dette når de er ferdige med lesingen og gjennomgangen av teksten. Hun begynner med å lese innledningen. Så leser hver av guttene sin del. Hun retter av og til på lesingen deres. Guttene virker noe uengasjert. En sitter stadig og ser ut av vinduet. Høylytte gjesp høres fra alle tre ved vindusrekka. En av guttene ber om å få gå på do. Det får han, og han går ut. Han blir ute i minst 5 minutter. Hun stopper opp i lesingen, og oppsummerer begrepet "bedrift" og "arbeidsgiver". Hun spør hvilke bedrifter som finnes i Skogsbygda. Her blir guttene aktive, og ramser opp i munnen på hverandre.*

*Når teksten er lest ferdig, kommenterer hun innholdet og presiserer spesielle ord og uttrykk. Hun spør om noen har spørsmål. Hun instruerer videre at de arbeider videre med arbeidsoppgaver i boka. Samtidig oppsummerer hun gangen i tariffoppgjøret på nytt på tavla. Denne modellen står også i boka. Guttene skriver i bøkene sine. De avklarer ordet "mekling". Mens hun arbeider på tavla, svarer de aktivt, og deltar i gjennomgangen. De stiller også spørsmål for å få presisert ting de ikke har forstått. Gutten som har vært ute, kommer inn og vil på nytt vite hva "mekling" er. Hun svarer på nytt. Han skriver ned noe i boka si, og sier ikke mer. Guttene arbeider individuelt med arbeidsoppgavene.*

*Til slutt sier hun at timen er over, og at det er prøve i dette stoffet neste time, og at de må lese. Det kommer noen svake protester fra de tre guttene. Den fjerde gutten sier ikke så mye på dette. Timen avsluttes.*

Denne undervisningsøkta skiller mellom læringsbehovene 8.klasse har i forhold til 5. – 7 kl., og der lærerne som samarbeider har vurdert ungdomstrinnets behov så vidt forskjellig at de ønsker å dele gruppene. Tilretteleggingen følger en tradisjonell tenking der undervisningen er lærerstyrt. Læreboka er styrende for innholdet og måten stoffet legges fram på. Innholdet er kontekstfri ved at innholdet i liten grad er knyttet opp til elevenes virkelighet og forestillinger de er kjente med. Metoden for innlæringen av stoffet er høytlesning fra læreboka. Elevenes konsentrasjon og læring kontrolleres ved at læreren stiller spørsmål rettet mot innholdet i boka. Stort sett er elevene med, og svarer riktig. De spør også om ting som er uklart for dem. Arbeidsspørsmålene er definert ut fra arbeidsboka.

Elevene viser at de har respekt for læreren ved å følge med, rekke opp handa når de vil si noe, ved at de holder seg rolig, og konsentrerer seg om det som er innholdet i timen. Hun er trygg i rollen og i forhold til elevene. Hun har god styring på timen og undervisningsopplegget. De er tilsynelatende konsentrerte, men "bobler" ikke over. Det er læreren som er den aktive, med

liten grad av elevmedvirkning. Hun er vennlig i kommunikasjonen med guttene. Hun må ikke heve stemmen, eller hanke dem inn på noen måte. Hun plasserer seg oppe på kateterpodiet hele timen, og kommer ikke ned før timen er over. Det er med på å skape en fysisk avstand mellom henne og elevene der hun leder klassen fra kateteret. Vurdering og kontroll av det faglige følges opp gjennom å gi prøve.

## Lærer og elevrelasjoner preget av nærhet og respekt

Det er gjennomgående enighet blant alle lærerne at forholdet til elevene er godt. Fordi det er så smått, åpner det for nære relasjoner som beskrives som *familiære*. Fordi alle kjenner hverandre veldig godt, både i forhold til skolen, men også utenfor skolen, er dette med å legge grunnlag for positive relasjoner mellom lærere og elever.

*Det er en god skole, ja. Jeg mener at vi har et veldig godt forhold mellom voksne og elever. Vi ser på hverandre kanskje mer som ... Vi er mer familiære sånn at alle blir sett hver dag - alle elevene. For når en kjenner både foreldrene, søsknene, besteforeldrene, tanter og onkler langt bak i tid, alle veier, så har man jo mye felles. Og ungene vet at vi kjenner alle deres. Det gir på en måte mer samhold og samhörighet. Det at lærerne kjenner deres bakgrunn så godt, og at vi kjenner dem fra de begynner i barnehagen og til de går ut. De kjenner oss, og vi kjenner dem.*  
(Lærer 3)

*Du får et helt annet forhold til elevene fordi de er så få. Du kjenner dem, og får et mer personlig forhold til dem.* (Lærer 4)

*Kontinuitet og nærhet* blir sett på som viktige faktorer for å kunne skape gode relasjoner. I dette ligger også en *felles sosial og kulturell kunnskap* som skaper samhörighet og samhold. Nærhet knyttes også opp mot læringsmuligheter. Små grupper fører til større lærertetthet, og dette anser elevene som en god ting når det gjelder læring. Elevene uttrykker at de mener de har bedre muligheter i en liten skole.

*Ja, det er min teori, fordi det er mange flere lærere på eleven i timen. Det tror jeg er veldig positivt.* (Bg, 8.kl.)

På spørsmål om hvordan dette kan påvirke læringen, svarer de:

*Du får mer hjelp.* (Bg, 8.kl.)

*Han får mer tid til alle elevene.* (Cg, 8.kl.)

*Ja, du får mer respons på det du gjør.* (Bg, 8.kl.)

*Og mer oppmerksomhet.* (Dg, 8.kl.)

Selv om dette forholdet beskrives som positivt av disse elevene og lærerne, uttrykker likevel en av lærerne at det også kan være en viss fare med dette. Etter hans mening kan dette med tett oppfølging av elever også gjøre elevene uselvstendige fordi de forventer hjelp av læreren istedenfor å finne ut av ting selv.

*Så er det en fare i fådeltskolen, at du gir elevene for mye hjelp. At du rett og slett hjelper dem for mye. Jeg er veldig påpasselig med det ... at det har vært timer at jeg sier at: " Nå må du klare deg alene. Du får ikke hjelp. Så skal vi gå grundig gjennom det senere." Det er en fare som jeg har sett. (Lærer 4)*

Forholdet mellom lærer og elev styres også gjennom kommunikasjon og samhandling. Lærerne omtaler elevene og foreldrene på en positiv måte, og dette gjengjelder elevene i deres beskrivelser av lærerne. De foretrekker lærere som "de trives med". I dette legger de en lærer som forstår hva de sier, som er grei og snill, og som ikke er sur og sint, og som ikke nekter dem å gjøre ting. Selv om de ikke sier det direkte, antyder de at det også er lærere de ikke liker like godt. På spørsmål om hvilke fag de liker best, er det en elev som svarer at det er ikke så nøye hvilke fag han har, bare læreren er grei. Vilkår for læring knyttes også opp mot læreren og i hvilken grad undervisningen legges opp forståelig og interessant. Selv om de stort sett omtaler lærerne som greie og flinke, ser elevene i 8. klasse fram til å begynne på ungdomsskolen nede i kommunesenteret. De gleder seg til nye lærere og nye klassekamerater, selv om de er fornøyde med det skoletilbudet de har fått her.

Klasseromssituasjonene viser også at elevene har stor respekt for lærerne, og at dette er gjensidig. I småklassen syner det seg i den omsorgen og anerkjennende holdningen lærerne har i møtet med elevene der oppmerksomhet mot alle, og å gjøre alle synlige er viktig. I storklassen er forholdet noe annerledes. Det var ikke det merkbare nære forholdet mellom lærer og elev, men det var en gjensidig respekt mellom lærer og elev som la grunnlag for et læringsmiljø preget av ro og konsentrasjon.

### Tette elevrelasjoner på tvers av alder

I dette fellesskapet er både barnehagebarn, barneskolelever og elever fra ungdomstrinnet samlet innenfor et tett lite miljø. De har felles lekeareal, selv om barnehagen og skolen har definert hver sine områder innenfor dette fellesarealet. Skolebygget i seg selv er inndelt fysisk på en måte som er med på å atskille barna i ulike aldersinndelinger ved at barnehagen, småklassen og storklassen har sine egne innganger og klart definerte fysiske områder.

Observasjonene i friminuttene viser at denne inndelingen gjelder også for hvem som leker sammen, hvor de leker, og hva de leker.

*Det bruker å være slik at noen går i en slags gjenger. (Dg, 8.kl.)*

*Ikke sånn, men vi går liksom som gjenger. Det er liksom ikke noe å finne på på denne skolen. Vi drar bare rundt skolen. (Cg, 8.kl.)*

Likevel gir elevene tilbakemelding om at de stort sett er sammen. På spørsmål om hva som er best ved skolen, nevnes vennskap og kompisene. Men samtidig sier de indirekte at noen har flere venner enn andre. Dette forklarer de med at alle har ikke de samme interessene, og det kan føre til at noen faller utenfor og er mye alene. Det forklarer de med at noen vil være for seg selv. Ellers mener de at mange har gode venner. Flere av elevene bor langt fra hverandre, og noen har en skolevei opptil tre mil. Skolen blir da den arenaen der de kan treffes daglig. Ellers sykler de til hverandre på fritiden for å treffes, og å sykle 12 km en vei, ansees ikke som noe problem. Fritidstilbud de er med på, arrangeres hovedsakelig av organisasjoner utenom skolen. Elevene er med på fotballtrening, volleyball, svømming, skiskyting, korps og musikkskolen. Et par av guttene er også med på musikkaktiviteter der de inngår i et fellesskap sammen med andre voksne. Aktivitetene foregår i skolebygget, men skolen som organisasjon står i liten grad bak aktiviteter utover dem som foregår i skoletiden.

Alle kan være sammen selv om det er forskjellig alder. De kan også være kompis med de som er mindre enn seg. I leken kan også barnehagebarna være med.

*Hvis det er noe, så er de fleste med. (Eg, 8.kl)*

*Ja, det hender vi spør barnehageungene også. (Dg, 8.kl)*

Lærerne viser også til det forholdet de store guttene har til barna i barnehagen. Selv om de har lite med barnehagen å gjøre i undervisningssammenheng, er det et godt forhold mellom de store og de små i friminuttene.

*Nei, i storklassen har vi ikke noe spesielt med dem (barnehagen) å gjøre, annet enn at de store leker med de små. De leker veldig mye med dem. Driver dem på akebrett, og har veldig mye artig med barnehageungene. Og dette gjør de av egen fri vilje. Det er sånt de har veldig lyst til. De guttene elsker å dra på småungene. Sånn sett er det veldig positivt. Men vi har ikke noe annet sammen, nei. (Lærer 3)*

Elevene mener det er lite mobbing på skolen, selv om de innrømmer at det kan være noe småerting, og at det kan oppleves hos noen som mobbing. Dersom konflikter oppstår, enten

mellom elever, eller mellom elever og lærere, ber de om kontakttimer for å ta opp ting. Da løser det meste seg som regel.

Lærer 3 bekrefter at de også har hatt noen episoder mellom elever, men mener at skolen i samarbeid med heimen har klart å løse disse på en hensiktsmessig måte. Hun viser til at det kan være et problem på små skoler når elevene har ulike interesser, og at noen da ikke klarer å finne noen likesinnede å samhandle med.

*Ja, vi prater jo med eleven, eleven prater med lærer, prater med rektor, så innkaller vi foreldrene, og diskuterer, og setter opp noen punkter på hvordan vi skal gå fram hvis det er noe virkelig alvorlig. Vi har jo hatt saker vi har arbeidet med. Men det er forholdsvis bra. Men det har noe med at hvis det er noen som skiller så spesielt ut fra mengden, og du finner absolutt ingen å samhandle med, da kan det lett bli et problem. Kanskje like mye opp i hodet til den eleven det gjelder, som virkelig mobbing, men da føler han seg mobbet. Og da må man gjøre noe med det når noen føler seg mobbet. (Lærer 3)*

Lærerne sier at de er opptatt av trivsel på skolen, og at det er viktig for læringsmiljøet. På spørsmål om hvordan de arbeider med dette, er ikke alle like bevisste i sine svar. Lærer 3 viser til at de har et godt uteområde som er viktig for elevene for å kunne utfolde seg. Hun mener også at det har med den generelle opptreden både av lærerne og elevene der respekt og evnen til å rydde opp i ting, gjerne sammen med heimen, er viktig.

### Lokal kunnskap som grunnlag for et positivt foreldresamarbeid

Skolen har nettopp gjennomført en undersøkelse blant foreldrene for å få en tilbakemelding om foreldrenes oppfatninger om ulike forhold ved skolen. Spørsmålene omhandler forhold som går på undervisning, læring, disiplin, elevenes trivsel, foreldrenes muligheter for medvirkning, relasjonen til skolen, informasjon, fysiske og materielle forhold, og kvalitet i skolen. Svarprosenten var 86. Gjennomgående var foreldrene meget til svært godt fornøyd med skolen totalt sett. Mer spesifikt er de svært fornøyde med de fysiske og materielle forholdene, selv om kvaliteten på lærebøker, materiell og utstyr ble vurdert til middels. De er også svært og meget fornøyd med kontakten de selv har med skolen, og mener at lærerne møter dem med respekt. Det er stor enighet om at skolen er åpen og imøtekommende når foreldrene har behov for kontakt. Skolen scorer også høyt på å gi informasjon om elevenes faglige og sosiale utvikling. Når det gjelder muligheter for innflytelse over innholdet i skolehverdagen, og skolens interesse for deres synspunkter, deler foreldregruppa seg mer

jevnt fordelt mellom meget godt fornøyd, og godt og nokså godt. Lærerne har også etterlyst mer foreldreengasjement i planleggingsarbeidet.

*Så temaene er fastlagte, men vi sender ut temaene til foreldrene i forkant om høsten. Så møtes vi og da ber vi dem på forhånd tenke over når de synes de ulike temaene kan plasseres på året. Og at vi veldig gjerne vil at de skal komme med innspill og idèer og tanker omkring det. For de har jo mange ressurser, og vi setter jo veldig pris på at de kan komme inn på sitt vis. Og når det gjelder å manøvrere denne skuta, så har jeg nok en følelse av at de ... jeg kunne tenkt meg at de kunne kommet inn litt mer på den måten at ... det har jo ikke vært så mye at de har kommet inn og ville ha forandring. Og det hadde jeg jo gjerne ønsket, kanskje litt mer på den biten. Det hadde vært ønskelig på mange måter. Jeg tror de kunne hatt en god del mer og bidratt med, men det er vel noe med deres situasjon også. Tiden og hverdagen eter vel opp dem også. Men kanskje også at de tror at vi vet best ettersom det er jo vår jobb. Og det skjønner jeg jo også. De kan jo si at: "Dette gjør dere." (Lærer 1)*

Lærerne uttrykker at foreldrene til elevene ikke er så opptatte av den akademiske læringen. Samtidig sier rektor noe om at foreldrenes oppfatning om hva som er viktig, er knyttet nært opp til det de selv holder på med. Rektor viste til et eksempel der hun nettopp hadde fått en henvendelse fra en mor om å ta ungene ut av skolen for å utføre arbeidsoppgaver på fjellet. Da måtte ungene være med.

*Folket i bygda oppfatter det de gjør som veldig, veldig viktig. Det de gjør selv. Så det å ta ungene ut av skolen ... det kan ha like stor verdi... det de gjør sammen med ungene. Det er jo positivt det også. Det var ei mor som sa at: "Hvis vi skal komme oss til fjells nå, så må vi kanskje gjøre det i morgen. Da må jeg ta ungene ut av skolen". Hører du: Vi skal gjøre slik og sånn, og da må ungene være med. (Rektor)*

Etter rektors vurdering var det viktig at skolen imøtekom slike behov, der hun åpner for at foreldrene får ta ut ungene sine ut av skolen for å gjøre ting som angår arbeidet til foreldrene.

*Jeg sier ja, fordi jeg tenker at det er positivt at barn og foreldre gjør noe sammen, og at de har disse fellesopplevelsene. For det handler om tilhørighet – det er gårder de driver! Det er en del av deres tenkning, deres historie, og deres tradisjoner... å ha ungene med på slike ting. Jeg skulle ønsket at vi i større grad klarte å få dette mer inn i skolen sin virksomhet. Dette gjøres jo i veldig liten grad i byene. "Jeg må ha med ungen min på noe jeg skal gjøre." Det handler jo litt om hva slags jobber og arbeid folk har. Det er sjelden at du får den type henvendelser i byen, hvis du da ikke skal til Syden. "Men hvis vi skal komme oss på fjellet i morgen, så må vi dra nå, og ha med ungene." (Ler). For da skal de sikkert til et eller annet på fjellet, eller se til ett eller annet som de har på fjellet. (Rektor)*

Etter hennes mening er dette en mulighet som fådeltskolen har, og som er positivt i en læringssammenheng. Det er ikke minst en anerkjennelse av den kulturelle kunnskapen som elevene opplever utenom skolen, og som hun mener de ikke har utnyttet godt nok.

Gjennom observasjoner i småklassen av samtalesituasjoner kommer det også klart fram at foreldrenes og voksnes aktiviteter og arbeid også er en stor del av elevenes aktiviteter utenom skoletida. Ungene forteller om overnattingsturer i snøhule på fjellet, matlaging på fjellet, isfiske, scooterkjøring, og oppdrett og stell av hest. Musikkgrupper oppstår med både voksne og barn som deltakere.

### Fra aktiv initiativtaker til deltakende medspiller i lokalsamfunnet

Skolen har hatt en sterk posisjon i bygda, og dette knyttes opp mot den betydningen lærere ved skolen har hatt. ”Gammeldagslæreren” som flyttet hit, og fikk sin forankring gjennom å gifte seg lokalt med en kvinne fra en ressurssterk familie, har etter rektor sin mening bidratt til denne relasjonen. Da hun begynte i jobben her i høst, var elevene veldig opptatte av den slektsmessige forankring hun hadde til Skogsbygda og kona til denne læreren. Hun mener at dette sier noe om hvordan folk tenker om skolen.

*Ja, de er opptatt av sin slektshistorie, for det var av de første spørsmålene jeg fikk. De visste at jeg var en del av den slekta. Og på hvilken måte var jeg det? De har visst det – ungene - for de voksne hadde fortalt det da jeg skulle komme hit. (Rektor)*

Og denne relasjonen ble ivaretatt gjennom de aktivitetene og samhandlingen skolen hadde med bygda der lærerne og elevene gikk ut i lokalsamfunnet og deltok på ting som skjedde her. De påtok seg ulike oppdrag, og da disse var fullførte, tok de med seg sine erfaringer inn i klasserommet der de arbeidet videre med faglige problemstillinger knyttet til opplevelser de hadde hatt ute i praksis. Å arbeide slik ble vurdert som veldig nyttig, både faglig og sosialt.

*Det sosiale, og dette med at vi involverte hverandre i felles ting. Det var trivelig, og ungene flyttet seg bort fra klasserommet. Alt dette som er så viktig. Det ble jo en annen læringsarena, ikke sant. Vi var jo både her og der. I utmark, i skog, på fjellet, på gårder. Vi var på åker og eng. Vi var alle steder. Og det minnes jeg med glede, for at jeg har snakket med elever som har gått her, som er voksne nå, og som husker på de dagene som veldig fine. (Lærer 1)*

Lærer 3 minnes sin egen skoletid da det ble lagt stor vekt på aktiviteter som ble flyttet fra klasserommet og ut i lokalsamfunnet. Hun trekker fram dette som noe av det mest positive ved å gå på skolen her, og som har gitt henne gode skoleopplevelser som har hatt betydning for hennes valg av bosted i voksen alder.

*Vi har ofte snakket om hva jeg husker best fra jeg gikk på skolen her. Og det var dette at vi ofte var veldig mye ute i bygda. Det var antakeligvis veldig mye i valgfagtimene, men vi var veldig mye rundt i bygda og hjalp folk. Hadde forskjellig arbeidsoppgaver rundt omkring. Og det er faktisk det jeg husker best. Vi hogde ved, vi hjalp til med å plukke stein, at vi var på tur mange plasser rundt omkring. Så vi ble jo veldig godt kjent med alt og alle. Så det tror jeg er noe av det ... jeg har gode følelser av skolegangen min her. (Lærer 2)*

Etter hvert har slike aktiviteter blitt mindre og mindre av. Istedenfor har ulike nye metodikker overtatt denne arbeidsmåten. Innføring av elevbedrift har overtatt for noe av denne tenkingen, og er fortrinnsvis lagt til ungdomsskoleklassen. Men også denne ordningen har avtatt.

*I fjor hadde vi ikke 8. klasse. Men tidligere har det vært satset mer på det, i og med at de som har vært i 8. klasse tidligere, de har drevet elevbedrift, og da hadde de utplassering på forskjellige plasser på grunn av at her i bygda har man en spesiell tradisjon når det gjelder matlaging. Lefsebaking. Og da de hadde bedrift, så var de rundt på gårdene og lærte dette. Og før den tid, så tok de dagsoppdrag for gårder. Det kunne være potetopptaking, det kunne være hvis ting skulle settes i stand, sånne ting som det, og var med og utførte det. Men det har ikke blitt så veldig mye av det de siste årene. (Lærer 4)*

Også valgfagordningen gjorde at skolen kunne prioritere andre områder som lokalt ble sett på som verdifulle og viktige. Skolen gikk i spissen for at elever med spesielle interesser innenfor idrett kunne få bruke tid til trening i skoletida sammen med trenere som ble leid inn.

*Så det er jo litt trasig at vi ikke kan ha sånne ting. For det er tyngre når folk bor så spredt å gjøre slikt ting på kveldene. Så hvis man kunne gjøre slike ting i skoletida, så kan man fremme noe som man ønsker. (Lærer 3)*

Flere av lærerne peker på en større vektlegging av akademisk kunnskap i skolen, og en større sentral styring av innholdet i skolen. Dette presser fram en annen forståelse og prioritering av skolens innhold og arbeidsmåter.

*Det har vel med planene å gjøre. Så skolen er blitt mye mer travel i seg selv. Vi blir mer selvsentrerte om våre oppgaver. Det er så mye, og det er så mye mer møtevirksomhet. Det er så mye mer som kreves i fra skolesamfunnet sin side, og jeg merker det, jeg også at man kanskje ikke har den tiden til overs. Jeg vil vel ikke si tid til overs, men du hadde ikke den tidsbruken på skolen. Det er jo mye mer her nå, og det gjør litt med det overskuddet og den energien du har.*

*Jeg tror ikke egentlig at det forhindrer oss, men kravene har blitt annerledes, slik at du har så mye du har på deg som du egentlig kjenner at du bør prioritere så pass sterkt at den tiden og det engasjementet du hadde utenom det, det blir snevret inn på grunn av at du blir spist opp og sugd opp i skolekravene. (Lærer 1)*

Det vises også til den generelle samfunnsutviklingen som vektlegger effektivitet og måling av resultater, og som også er blitt en del av skolens hverdag. Lærer 1 uttrykker frustrasjon



mellom de kravene som skolen etter hvert stiller og den pedagogikken hun selv tror på, og som var en av grunnene til at hun selv valgte å arbeide på en liten skole. Hun mente at å arbeide på en liten skole gav henne større mulighet til å praktisere en type nærhet mellom lærer og elev, og en formidling av en annen type verdier og kunnskaper som hun ikke fikk til på en større skole.

*Det er ikke sikkert det er bare krav i læreplanen, men det kan hende du føler at samfunnsdebattene henger over nakken din. Og så dette med målingene, alt dette med kunnskapen som skal måles og veies. Jeg føler, og nå snakker jeg bare for meg, at vi på en måte holder på å gli bort fra dette med det hele mennesket. Vi skal utvikle et helt menneske til å bli livsdyktig, og da er det ikke snakk om bare gangetabellen. Men den er så målbar og grei at den er det blitt veldig fokus på. Og det tror jeg at skolen i hvert fall har fått en del mer føling med. Trykket på at her skal vi måles og veies, og glemmer av dette med at vi har så mange sider. Det er ikke bare det målbare. Og det er kanskje sider som er kjempeviktig når vi skal ut i samfunnet. Vi skal ut i samfunnet og samarbeide. Vi skal være kreative. Vi skal være sosiale. Vi skal ha empati, og alt det som skal til for å fungere sammen. (Lærer 1)*  
*... fordi at da jeg i hvert fall arbeidet på de store skolene, som jeg gjorde før, så syntes jeg det var mange ganger forvilt å ikke komme til hver elev, at de ikke fikk større plass, for det var ikke mulig. Du kunne ikke se alle, du kunne ikke klare å nå fram til alle like mye. Og det ble så store forhold at du følte deg mange ganger litt hjelpsløs som lærer. Hvordan skulle du stå i dette og gi ungene det tilbudet de fortjener, og den nærheten de egentlig søker? Så det ble en veldig stor forskjell. (Lærer 1)*

Selv om aktivitetene og samhandlingen med bygda har endret seg, har skolen likevel noen samlingspunkter der elevene bidrar i bygda. Dette gjelder først og fremst i forbindelse med avslutningene til jul og sommeren der de har framvisninger i kirka. Skolen har også satt opp dramastykker, musikaler, og sist sirkus, og da pleier de å åpne for folket i bygda. Foreldrene og andre har hjulpet til med lyd, kostymer og kulisser.

Fordi lærerne i småklassen er meget interessert i kunst og håndverk, har de og klassen fått store oppdrag med å utsmykke både skolen og andre bygg. Disse har fått stor positiv oppmerksomhet. I stor grad har skolen også tatt ansvar for utsmykningen av hele bygget som skolen holder til i, og som omfatter funksjoner utover kun skolen. Det er lagt stor vekt på å lære elevene til å ta vare på, og verdsette det som er deres felles ansvar i bruken av selve grendehuset.

I de tilfeller der skolen samarbeider med lokalsamfunnet, er det da ikke nødvendigvis som initiativtaker, men mer som deltakende medspiller, og uten forpliktelser eller ansvar for de

aktivitetene som planlegges og settes i gang. Denne læreren gir uttrykk for at slike aktiviteter kan de ikke prioritere.

*Nei, det bruker vi ikke å involvere oss i. Det kan vi ikke holde på med. Unntatt nå, vi holder på å ordne med noe som heter premiefesten. De bruker å ha det hver vår, og der skigruppa deler ut premier til de som har vært med på skirenn. Pluss at de trekker trimkassene som har stått oppe. Så har vi mat, musikk og dans, og litt loddsalg. Det er jo riktig sosialt. Det sendes ut til alle husstandene. Det er skigruppa som arrangerer dette, men i år har storklassen fått tilbud om å stå for matsalget, slik at de kan få inntekt på det. Så derfor er vi noe involvert, og det blir neste onsdag. Så det kan det hende jeg deltar på, men for å være tilstede. (Lærer 3)*

Det er større behov for å skille mellom rollen som profesjonell lærer, og det å være privatperson med ønske om å være fri fra skolen i fritiden. Det er ikke lenger en selvfølge at skolen og lærerne skal ha en deltakende og aktiv rolle i fellesaktiviteter i bygda.

*Jeg har sagt at jeg tror man må bli flinkere til å ta vare på fritida si, og ikke være lærer da. Om det kommer noen som vil snakke om noe, så kan man si at kan vi ta dette over telefon i morgen. Har du mulighet til det? Beskytt fritida si litt. Og det er kanskje noe man ser når man har arbeidet noen år. Når man er nyutdannet, så er man veldig opptatt av det, og veldig åpen for alt. Jeg tror nok at man kjenner det etter hvert, og greier å sette begrensninger for seg selv, og bli bevisst det. (Lærer 2)*

Rollen som lærer i et lite miljø er i ferd med å endre seg. Nye og andre krav til skolen og lærerne har ført til endringer i forholdet til skole og lokalsamfunn. Før var det mye mer samarbeid og samhandling der skolen og lærerne spilte en aktiv rolle i det som foregikk i bygda.

*Ja, jeg vil jo si at skolens rolle ... vi har jo hatt noen virkelig ressurspersoner som har vært lærere her, og som har dratt i gang utrolig mye her i bygda. For eksempel tror jeg ikke idrettslaget hadde vært så aktiv som det var da i den perioden da jeg begynte, om vi ikke hadde vi hadde hatt de lærerne vi hadde. Lysløypa tror jeg kanskje vi ikke hadde hatt. Så jeg synes kanskje enda mer da enn nå at skolen og bygda samarbeidet på utrolig mange måter. (Lærer 2)*

## **Læring og kunnskap (individnivå)**

### **Aldersblanding – gjensidig læring gjennom samhandling**

Lærerne ved Skogsbygda skole signaliserer behov for delingstimer slik at elevene kan deles mest mulig opp i forhold til læringsnivå og progresjon. Delingstimer som ressurs brukes først og fremst til fagene norsk, matte og engelsk – altså progresjonsfagene. I småklassen bruker de også denne ressursen til å danne mindre grupper på tvers av årstrinnene ut fra elevenes behov

for utfordringer og utviklingsnivå. Stor spredning innenfor samme årstrinn og på tvers av årstrinnene gir store pedagogiske utfordringer når det gjelder planleggingsarbeidet. Lærerne har en klar bevissthet om at aldersblanding gir en positiv gevinst, og da først og fremst på det sosiale området.

*Man ser jo hvor utrolig mye gratis mange får fordi de er i lag med de som er større også. Det er mye som de faktisk får med seg uten at vi har tenkt over at de får med seg det. For de plukker opp og snapper opp uten at vi egentlig har lagt opp til det. Og dette med samhandling. Vi har det jo utrolig flott her i det hele, om man tenker helhet fra barnehagen og til 8.klasse. At alle er sammen, at 8.klassingene leker med små barnehageunger. Det tror jeg ikke du finner andre steder. Det er absolutt en pedagogisk mulighet. (Lærer 2)*

Denne pedagogiske muligheten knyttes opp mot læring i praktiske situasjoner, der det skjer en gjensidig læring gjennom samhandlingen mellom store og små.

*Hvis det er praktiske oppgaver, så kan vi ofte dele på tvers. At noen små og større er sammen slik at de har ansvar med å hjelpe hverandre. Når vi har hatt forskjellige dramaoppgaver, formingsoppgaver, når vi har bakt. Og jeg tror kanskje vi gjør det for vi tenker både at de små kan tilføre de store noe, og at de store kan hjelpe de små og tilføre dem noe. (Lærer 2)*

Det at store og små agerer i lag, fører også til et bedre miljø med færre konflikter. Naturlig samvær på tvers av alder er dannende, og legger til rette for en atferd som naturlig tar hensyn til ulikhet i alder.

*Det er klart at det er positivt at de kan lære å ta seg av, lære å ta seg av mindre unger. Det fører til at de er opptatte i friminuttene, og dermed blir det mindre konflikter i friminuttene. (Lærer 4)*

Dette lille miljøet som samordner alle pedagogiske funksjoner fra barnehage til ungdomsskolen, åpner også for en samhandling mellom alle aldersgrupper på tvers. Fordi de er så få, utløses ikke like mange ressurser som i store institusjoner for å kunne dele opp i aldershomogene grupper. Dermed lærer barna og elevene å være sammen på tvers av alder. Og i den grad skolen fremdeles legger opp til aktiviteter utenfor skolen, innebærer det læringssituasjoner sammen med andre ressurspersoner, der elevene forholder seg til læring i en naturlig setting der læring skjer uavhengig av alder.

Samhandlingen mellom barnehage og skole legges fortrinnsvis til småklassen. Det legges opp til aktiviteter som retter seg inn mot skolestart med leseforberedelse og småstunder sammen med de som skal begynne på skolen og førsteklassingene. Ellers trekkes barnehagen inn i

skolens virksomhet i forbindelse med praktiske ting – f.eks baking, fastelavn og jul. Storklassen har ingen opplegg rettet mot samhandling med barnehagen.

Videre planlegges læringssituasjoner mellom småklassen og storklassen i forbindelse med ulike korte prosjekter i norsk og matematikk. Men regelen er at klassene planlegger og organiserer læring på hver sine nivå.

*Ja, vi har jo leseprosjektet. Det er jo på tvers. At noen fra små- og storklassen kan være sammen. Det høver veldig godt, for vi har 5. klasse. For å finne de rette leserne som kunne passe i hop i par – som kunne lese samme bok. De hadde hver sin bok, men skulle lese samme bok, og diskuterte den. Så måtte vi finne par som hadde samme lesehastighet, og da passet det å ha det sammen. Og det kan passe like godt neste år. Så det er klart ... sånne ting. (Lærer 3)*

Rektor gir uttrykk for et syn som også ser på aldersblanding som en ressurs i fådeltskolen som gir andre muligheter for læring, og som etter hennes mening kan utnyttes på andre og bedre måter. Fordi man har mindre grupper, blir det lettere å administrere fleksible løsninger der elevene lærer av hverandre på tvers av alder, og i fellesskap. Hun åpner også for en utvidet begrepsforståelse av aldersblanding der ikke bare elevene lærer av hverandre, men der voksne og barn inngår sammen i et læringsfellesskap. Den fådelte skolen har noen forutsetninger som ligger naturlig til rette for en annerledes pedagogisk tilrettelegging. En naturlig sammensetning av barn på tvers av alder, og nærheten i et lite miljø som åpner for nærmere kontakt mellom skolen, foreldrene og lokalsamfunnet, gir muligheter for å trekke inn innhold og læringsmåter som ivaretar elevenes erfaringsbakgrunn og kunnskapen som finnes i lokalsamfunnet, samtidig som læringen foregår i et naturlig læringsfellesskap på tvers av alder. Disse mulighetene må også kunne utvikles bedre her ved skolen.

*Du har ofte mindre elevgrupper. Dette med aldersblandingen er en del av ... en pedagogisk tenking handler jo mye om det positive i familiegrupper. I større grupper prøver du å opprette familiegrupper, for du tenker at det er bra for ungene. At de eldste lærer de yngste, og så videre – at det er noe bra med det. Og det har vi jo her. Det ligger jo til rette for en del pedagogisk tenking som de store skolene prøver å få til etter hvert, som du gjerne kan kalle fådeltpedagogikk fordi det er allerede her. Det eksisterer jo. De er her i aldersblandete grupper. Vi har denne nærheten til foreldrene. Du kan gripe fatt i dette med elevenes erfaringsverden, og den kunnskapen. Slik at de faktorene – de forutsetningene som skal til for denne pedagogiske tenkingen, de ligger allerede i skolen her. Mulighetene er der. Du trenger ikke konstruere noe. Og de har ikke alltid de naturlige forutsetningene for å få det til i store skoler fordi de ikke har de samme rammefaktorene. (Rektor)*

## Læring av selvstendighet, struktur og samarbeid

Det at elevene arbeider i aldersblandete grupper betyr at læreren må fordele sin oppmerksomhet på flere grupper. Innenfor arbeidsfellesskapet som klassen utgjør med mange ulike nivåer og behov, må elevene lære seg til å arbeide mye på egen hånd. Dette blir sett på som en stor fordel når de skal over i ungdomsskolen og videre i utdanningssystemet. Ved å lære *selvstendighet*, lærer de seg også å måtte ta beslutninger, og å gjøre ting på egen hånd. Slik prøver de ut sine egne løsninger før de eventuelt får hjelp fra læreren. Dette innebærer også at elevene i stor grad arbeider samtidig med ulike ting. Dette er positivt ettersom det alltid vil være noen som må ha tilrettelagt særskilt, og grunnlaget for en sosial utskilling av elever som på ulike måter trenger ekstra hjelp, blir ikke like synlig enn om alle arbeider med tilnærmet det samme.

*Så en ting med fådeltskolen er at de må lære seg at de ikke arbeider med det samme alle sammen, selv om de er i samme klasse. Og det synes kanskje ikke så godt i fådeltskolen, at de holder på med forskjellige ting. Og det er selvsagt positivt, for det vil alltid være noen som må ha noe tilrettelagt. Og det er mer synbart dess høyere opp man kommer. Så at det blir en naturlig del at de kan arbeide med forskjellige ting uten at det er noe spesielt med det. (Lærer 3)*

Det å lære seg å arbeide selvstendig er en nødvendighet der behovene er så forskjellige. Elevene læres opp til ulike arbeidsmåter som hjelper dem til å strukturere arbeidet i klassen og i ulike læringssituasjoner. Men struktur blir ikke bare sett på som et redskap for å kunne forholde seg til et spesielt læringsmiljø. Det sees også på som et vilkår for læring som blir viktigere jo eldre elevene blir, og som bør være utviklet innen elevene når ungdomsskoletrinnet.

*Man må være strukturert. Dess eldre ungene blir, dess mer må de ha struktur over arbeidet sitt. Det er mitt syn på læring. Har du ikke struktur over ting, så går det mer i surr. Du klarer ikke å lære noe godt. Så det er klart at de har lettest for det, de som er strukturert. Særlig når de blir eldre. I småskolen er det annerledes. (Lærer 3)*

På den andre side kan dette med et lite tett miljø i klassen også føre til det motsatte:

*Så er det en fare i fådeltskolen, at du gir elevene for mye hjelp. At du rett og slett hjelper dem for mye. Jeg er veldig påpasselig med det ... at det har vært timer at jeg sier at: " Nå må du klare deg alene. Du får ikke hjelp. Så skal vi gå grundig gjennom det senere." Det er en fare som jeg har sett. (Lærer 4)*

Men selv om lærertettheten er forholdsvis stor, må læreren fordele seg på mange grupper og nivåer. Dette betyr at læreren ikke alltid er parat når eleven har behov. Lærer 3 vurderer ikke dette som et problem, og mener at elevene lærer seg selvstendighet fordi læreren ikke alltid er tilgjengelig. De lærer seg også å bruke hverandre.

*Ja, da må de jo ha fryktelig mange lærere da. Så det tror jeg ikke er så stort problem. De må jo lære seg å arbeide selvstendig for det er ikke alltid at de har lærer, og da må de jobbe for seg selv. De spør jo også hverandre hele tiden. (Lærer 3)*

Struktur og samarbeid er arbeidsmåter elevene trenes på for å kunne utnytte ressursene som også finnes blant dem.

*Ja, ja, selvsagt. Det er det jo alltid. Det er de hele tiden. Når de går i grupper, er det alltid en elev som leder de andre. Det vil det alltid bli. Og ofte leser de til hverandre høyt. For det er de trent i, det er de strukturert på, for å gå gjennom stoffet, hvis de skal gjøre oppgaver, forstå stoffet. Så det utpeker seg alltid... som oftest en leder, hvis de ikke arbeider to og to. (Lærer 3)*

*Det er ikke gruppearbeid, du kan heller si at det er samarbeid. Det er samarbeid når de setter seg for seg selv, når de samarbeider om oppgavene for å finne fram til svarene. Det er jo en måte som ungene liker veldig godt. At de får finne ut i lag. (Lærer 3)*

Denne måten å arbeide på er nødvendig for at læreren skal kunne rekke å forholde seg til ulike grupper samtidig. Når læreren må pendle mellom ulike grupper for å gjennomgå nytt stoff, instruere enkeltelever eller grupper, må de andre kunne sette i gange sitt eget arbeid og holde det gående uten at læreren nødvendigvis må organisere arbeidet deres. Ukeplaner og arbeidsplaner er viktige arbeidsredskaper for at elevene skal kunne arbeide effektivt.

*Vi har jo ukeplanene. Og disse skriver såpass detaljert at de skal kunne finne fram selv det de skal jobbe med, og det de skal gjøre. Men som oftest har du dem i samme gruppe, og instruerer dem rett og slett på forhånd med hva de skal gjøre i dag, hva de skal arbeide med, hvor dere skal være. Og så fordeler vi oss og begynner å arbeide hvis vi ikke er i samlet klasse. (Lærer 3)*

Struktur er også en kompetanse som en lærer i en fådelt skole bør ha. *Fleksibilitet og struktur* er kvalifikasjoner som trenges for å kunne møte de mange organisatoriske utfordringene som ligger i en slik skolestruktur.

*Fleksibilitet og kreativitet. Struktur – selvfølgelig. Det å kunne ha en viss oversikt, for det er veldig mye forskjellig man skal putte inn i... (Lærer 2)*

## Felles identitet og læring i fellesskap

Rektor uttrykker et læringssyn som tar utgangspunkt i miljøet rundt skolen og elevene. Som en forutsetning for læring, blir det da viktig å inkludere foreldrene og lokalsamfunnet i hvordan skolen møter elevenes behov.

*Men det er klart at den har en forankring i forhold til det som skjer ... i lokalsamfunnet, og til de historiene som er levende rundt skolen. At man må ta utgangspunkt i forhold til det, for det går på den forforståelsen som ungene har når de kommer til skolen. På en helt annen måte. Jeg tenker jo at læring er veldig preget av foreldrenes forutsetninger, interesser og holdning til skolen. Jeg synes jo at det er jo helt avgjørende for hvordan man møter skolen. Hvilket forhold har foreldrene til denne skolen? (Rektor)*

I følge henne er det helt grunnleggende for menneskelig utvikling å føle at man er del av et fellesskap med en felles identitet. En slik ballast – enten du kommer fra en liten utkant, eller en stor by skal være en styrke som gir mange muligheter istedenfor å være hemmende. Hun viser til erfaringer hun har gjort når elever fra Skogsbygda kommer over i ungdomstrinnet ved sentralskolen.

*Og så er det jo sånn herfra ... dette ble jeg jo ikke så lite forbauset over selv, for min erfaring er at når elevene fra Skogsbygda kommer, og spesielt i ei litt større gruppe, for du starter jo på ungdomsskoletrinnet der i 9. klasse, så er de ofte ressurser på det sosiale. De stabiliserer ofte urolige klasser. Det er sjelden at de skaper uro rundt seg, disse som kommer herfra. De er rolige, de er stødige, og de holder sammen. De tar vare på hverandre, og har en utrolig positiv framferd, de fleste av dem. (Rektor)*

Dette henger nettopp sammen med det fellesskapet som tross alt finnes i et lite miljø, og som gir flere anledninger til samhandling også på tvers av alder. Fordi de er så få, vil de aktivitetene som iverksettes, inkludere ulike aldersgrupper som igjen gir andre erfaringer og læring enn homogene grupper.

*Sosialt så er det klart at når du bor i en liten bygd, så lærer alle å kjenne hverandre. De lærer å gjøre alt sammen. Jeg vil tro at de har et lettere forhold til voksne folk i små grender enn de har på større plasser. Det er ikke store forskjeller mellom oss. Alle er på en måte på like fot når de treffes på arrangementer og sånt. Så det tror jeg er fordelene, at ikke den aldersgruppen går på det, den aldersgruppen går på det osv. Men de går på det samme. De deltar i de samme ting. (Lærer 3)*

Gjennom samhandling i sosiale grupper på tvers av alder og i mange ulike settinger både på skolen og utenfor, lærer barn å forholde seg til voksne og situasjoner på en annen måte. De får et fokus på seg som gjør dem synlige i miljøet og i de aktivitetene de deltar i.

*For jeg tror at unger på fådelte skoler der man er færre blir mer vant til å ha fokus på seg. De takler de situasjonene på en annen måte. De er vant til å forholde seg til voksne. De er vant til å forholde seg til hverandre på en annen måte. Jeg tror kanskje de får med seg den biten på en enda sterkere måte enn på store skoler der de kan gjemme seg bort. Det har jeg jo opplevd selv, og jeg vet jo det at da jeg gikk her, så var jeg mye mer i fokus enn da jeg kom på sentralskolen. Da kunne jeg smyge meg unna hvis jeg ville. Du kunne gjemme deg bak noen annen. Du kunne være bort en dag. Så jeg tror kanskje at du får med deg biten i og med at du er vant med å være i fokus. (Lærer 2)*

Slik samhandling er også med på å styrke samholdet blant elevene på skolen. Dette vurderes som positivt.

*Det positive i en slik pedagogikk er jo at det kan skape større samhold mellom elevene på skolen. At de kjenner hverandre bedre, og vi da. Så det kan være positivt på en slik måte. (Lærer 4)*

Forutsetningene for en slik sosial læring ligger i den måten skolen og lærerne velger å møte elevene, foreldrene og lokalsamfunnet på, og hvilke overordnede mål som settes for den sosiale læringen. Fordi ungene vokser opp på et lite sted, er det viktig å gi dem mange ulike erfaringer på det sosiale planet, ikke minst å lære dem opp til å fungere sosialt i ulike sammenhenger gjennom varierte uttrykksformer.

*At vi greier å gi ungene erfaringer på mange ulike områder. At vi er sterke både på det kreative, det dramatiske – at de kan stå og snakke for folk. At de tør å ta kontakt, at de har med seg den sosiale biten. Det synes jeg er litt viktig. Vi er jo en liten bygd, og mange av ungene treffer andre unger annet enn på skolen. Så denne biten med å få med seg det sosiale fellesskapet, å fungere sosialt i ulike sammenhenger. (Lærer 2)*

Lærerne er opptatte av at elevene skal få et grunnlag slik at de er rustet til videre skolegang utenfor bygda. Etter ungdomsskolen må elevene reise ut og bo og ta ansvar for seg selv. Overgangen fra et lite sted til bymiljø kan være vanskelig for mange. Men dette er også en læring som vurderes som viktig og nyttig. Fra et lite og oversiktlig nærmiljø, må elevene stegvis ta skritt ut i den store verden. Slik sett får elevene en gradvis erfaring med å rive seg løs fra det kjente til det mer ukjente.

*Ja, det er jo det vi håper på. Det å gi dem en ryggrad at dem kan steg for steg inn i et større samfunn. Det er jo sånt tripp-trapp her da. Herfra går du jo videre til sentralskolen i kommunesenteret som u-skoleelev. De to siste årene som et mellomsteg. Så havner de sannsynligvis i Mellomby, og videre derfra. Så det er jo på en måte en progresjon i den veien. (Lærer 1)*



Sammenlignet med barn som vokser opp i mer urbane miljø, får disse elevene et utvidet perspektiv på verden ved at de får flere erfaringer og overganger fra et oversiktlig samfunn med mange samlingspunkter mellom skole og barneskolen, til en fulldelt skole i et større og mer komprimert skolemiljø. Her blir avstanden mellom elevenes hverdagsliv og skole større. Denne opplevelsen blir enda sterkere ved overgangen til videregående og høgere utdanning.

*Det har vært forskjellig utgangspunkter for dem som flytter over til u-skolen. Noen har ikke hatt lyst, og noen har hatt lyst. Jeg tror på en måte at tiden er liksom inne til å flytte på seg, og få komme til et litt større skolemiljø. Og ettersom det er så gradvis, så tror jeg det er en allright vei. Jeg tenker på dem som vokser opp i en større by. De har jo ett miljø hele veien, dem. Mens disse som kommer til høgskolen, så har de vært innom tre forskjellige miljøer tidligere. Fådeltskolen sin, de to siste årene av u-skolen som er litt mer sentralisert, og så videregående i Mellomby eller tilsvarende i en annen by. Så går de videre. Mens kanskje i en by så forholder ungene seg mye mer til samme miljøet. Når jeg snakker med den som har reist ut herfra, så kjenner de på det at de faktisk kan si noe om det å bo gråsgrendt, og det å bo i en liten by, og det å komme til en storby. De kan treffe studenter som de kjenner til i byen. Og det er faktisk noen som kommer og sier at: ” Vet du hva, det opplever jeg som et pluss.” (Lærer 1)*

En slik sosial læring er med på å styrke den enkelte ved at forskjellige erfaringer gir grunnlag for å takle utfordringene ved ulike overganger i livet.

### Meningsfull læring i en naturlig sammenheng

Rektor er opptatt av de mulighetene for læring som finnes naturlig i en slik liten setting. Selv om skolen har vært flink til å trekke inn og benytte seg av lokale ressurspersoner for å gi elevene nye og andre opplevelser, mener hun også at skal læring skje, må det skje på elevenes premisser. Det er ikke nok å legitimere skolens samfunnsaktive rolle ved å kun hente inn ressurser utenfra. Skolen må ha en forståelse av hvordan elevene lærer i slike situasjoner. I forbindelse med at skolen ønsket å hente inn noen som skulle hjelpe dem med å få laget skilt til et prosjekt de hadde fått midler til, så etterlyser rektor læringen i dette for elevene:

*Men hvor er ungene i dette da? Hvordan får vi ungene til å delta sammen med Tor? Hvordan kan de lære seg dette? Kanskje de kan få noen idèer på å etablere seg på andre måter. Ta i bruk denne kunnskapen som de kanskje allerede har, at de lærer sammen med (...). Og her har du da en pedagogikk som går på dette med læremesteren – mester og svenn - tenkingen nesten. Og der du selvfølgelig kan knytte opp mot veldig teoretisk stoff. Akkurat en slik tanke. Og akkurat en slik type tanke tror jeg er nødvendig skal vi kunne bestå. Kombinere disse tingene, og at man da har en mulighet til å opparbeide seg kunnskap og erfaringer som gjør at du settes i stand til å komme tilbake og etablere deg på egen hånd, å skape noe nytt. Ta i bruk det som er bra. Og her tror jeg at vi kan være en viktig bidragsyter. (Rektor)*

Hun mener det er viktig å utvide tenkingen om læringspotensialet som ligger i den kunnskapen som lokalsamfunnet kan bidra med, og som er viktig for å gi elevene et grunnlag for å kunne se de mulighetene de kanskje selv har i dette samfunnet. Hun uttrykker det så sterkt som: *"Og akkurat en slik type tanke tror jeg er nødvendig, skal vi kunne bestå."* Mulighetene for at elevene skal kunne komme tilbake og bidra i sitt nærmiljø, ligger i overføringen av den lokale kunnskapen som formidles i en læringsprosess der de voksne inngår som en læremester. Her mener hun at Skogsbygda har et stort utviklingspotensial, men at det krever en annen pedagogisk tenking. Slik skolesystemet generelt virker, er den med på å utdanne ungene bort fra distriktene med de konsekvenser dette medfører for små steders utvikling.

*Så drar de ut, og kommer aldri tilbake, de som lykkes i våre systemer. Det må da finnes noen muligheter, noen tanker om at det kan være annerledes, og at man samhandler slik at vi setter dem i stand slik at de kan komme tilbake med ny kunnskap og nye erfaringer som kan bidra til vekst og utvikling her. (Rektor)*

På den andre siden har tiden også endret rammebetingelsene for små steder, og dette gir også læringsmessige muligheter. Lærer 1 påpeker at verden er flyttet inn i stuene våre enten man bor sentralt eller i utkantene: *"Er det moderne å snu capsen att fram i USA, så gjør vi det i Skogsbygda også noen dager etterpå."* Hun viser til at skolen har arbeidet aktivt med prosjekt som viser at små skoler også kan gjøre løft som gjør at de blir en del av en større verden. For flere år siden vant hun og klassen hennes en utmerkelse 2 år på rad i forbindelse med en nasjonal mønstring om undervisning og miljø, og der temaene som ble arbeidet med, var både globale og lokale. Mange tunge organisasjoner stod bak, og vinnerstatusen førte til mye oppmerksomhet med reiser der både lærer, elever og foreldre var med, konferanser, radio- og TV-opptredener, og framlegg av prosjektene som medførte mye ære og prestisje. Hun understreker at god læring ikke nødvendigvis har noe med hvor man befinner seg, men hvordan det tilrettelegges, og ikke minst å anerkjenne at man også har noe på små steder som er verdifullt både som læringskilde og for følelsen av at man også har noe å bidra med.

*Og det å prøve å få opp for ungene for hva som finnes av verdier her. Hva vi egentlig har rundt omkring oss. Det er jo nesten noe vi må føle oss forpliktet til, for vi har ikke teater på hjørnet. Vi har ikke kino. Men vi har noe, vi også. Og det må vi prøve på et eller annet vis å få et forhold til. Men jeg sier ikke at all får samme forhold til det, men vi må bare få fram at det finnes, og at det finnes flere enn oss på jorda som ser at her ligger det verdier. Samtidig som de ikke skal forakte.... Det er ikke noe dårligere å komme fra Skogsbygda enn å komme fra Oslo. Men det har med å arbeide med saken, for å si det slik. (Lærer 1)*

## Stedet som begrensning

Slike tanker møter er imidlertid ikke gjennomgående i kollegiet. Ikke alle har den optimistiske troen på at ting kan være annerledes. Selv om alle mener at små miljø har sine fordeler, mener også noen av lærerne at et lite miljø også har sine begrensninger. Utvikling er avhengig av at skolen følger opp det som skjer i samfunnet generelt. Det er viktig å ta tak i det som læreplanene og sentrale reformer pålegger den enkelte skole.

*Skolen må jo utvikle seg i takt med samfunnet, for den er nødt til å utvikle seg. Vi kan ikke sitte og bli etter. Vi har jo ikke lov til det. (Lærer 3)*

En slik forståelse innebærer at *stedet i seg selv* kan bli en begrensning. De elevene som ønsker en framtid i bygda får ikke mange valg når det gjelder framtidig arbeidsplass, ettersom det bare er visse yrker som kan innpasses her. Å ha en *sterk stedsidentitet* kan da bli et hinder for framtidige valg og muligheter senere i livet.

*Hvis de skal være i bygda her, så må de ha en sterk identitet i bygda. Men det begrenser dem jo veldig i yrkesvalg. Det er jo bare visse yrker som kan innpasses her egentlig. Men forståelsen her for kultur og alt, det tror jeg de fleste anser som viktig – å kalle seg Skogsbygding – det er veldig viktig (ler). (Lærer 3)*

Etter hennes mening var det enklere før i tiden for ungdom fra små miljø å foreta valg. De skoleflinke kunne ta utdanning og flyttet ut. Noen kunne arbeide i industrien, mens andre ble igjen i bygda og overtok gårdene og næringene som var her. Hun konkluderer: ”Vi er ferdige med den epoken, så dessverre så kreves det langt mer teoretisk bakgrunn i dag.” Å være godt teoretisk skodd blir viktig i dagens samfunn, og dette tvinger fram andre yrkesvalg, og gjør at mange kommer til å flytte fordi det er ikke plass og arbeidsplasser til alle. Likevel er det noen som velger å bli.

*De bare MÅ være her! (ler). Men jeg tror nok at ting forandrer seg etter hvert. De ser det nå at det er på en måte som en nedgangstid for alle bygdesamfunn. Og hvis de ikke klarer å skaffe noe nytt selv, så må de ut. Det er ikke plass. (Lærer 3)*

Det at noen velger å bli og ikke tar en høyere utdanning ligger i de sosiale konvensjoner som gjelder i stor grad i bygda der det ikke er vanlig å gå videre på skole. Dette anser hun som en ulempe, og er ikke med på å anspore de unge i en positiv retning.

En annen begrensning som nevnes ligger i at det sosiale miljøet kan bli for smått. Spesielt hevdes det at det kan være et problem dersom det kun er en elev på et årstrinn. Det kan oppleves stusselig å ikke ha jevnaldrede venner. Dersom elevene har ulike interesser og oppfatninger, så blir det vanskelig å finne et sosialt fellesskap med hverandre. Også i forhold til faglig læring ansees dette som lite heldig fordi elevene da risikerer å ikke få utfordringer som ligger i det å ha noen å sammenligne seg med eller å strekke seg etter. Derfor vil det bestandig være viktig å gjøre vurderinger om hvor små slike skoler kan være før de virker mot sin hensikt.

*For hvis de hadde vært flere i samme årskull, så hadde de hatt flere av sine jevnaldrede. Både for å konkurrere med og å leke med. Sånn at det er både og. (Lærer 3)*

Men selv om det kan være et minus å være alene i klassen, behøver det ikke nødvendigvis være slik. Lærer 1 mener at når elevene opplever aldersblandete grupper, så vil ikke dette merkes spesielt:

*Og det er jo noe som i utgangspunktet ikke er det beste, men det er jo samtidig slik at når du går i en klasse med flere aldersgrupper, så blir det en del av det som er det normale. At du har kontakt med dem under, du har kontakt med dem over. (Lærer 1)*

Begrensninger ligger også i at skolen generelt er tenkt og tilpasset en fulldelt skole, der både lærebøker, arbeidsmåter og metoder er tilpasset aldershomogene grupper. Dette gir didaktiske og metodiske utfordringer dersom man bruker standardiserte lærebøker.

*Jeg har jo arbeidet med ren 1.klasse, og ren 2. klasse. Og for det om det er stort sprik der, så er det ikke så stort som her. Jeg så der at det var lettere å gjøre ting når du hadde (...). I følge læreplanen skulle liksom alle gjennom det og det. Men slik som det er her i år, nå har vi bare en 1. klassing, og da begrenser det seg veldig de aktivitetene man kan gjøre som er tilpasset 1. klasse. Og at vi må låne litt 2. klassinger. Vi låner litt barnehageunger for å få til grupper rundt den. Og jeg ser jo mange bøker, særlig de tverrfaglige, er lagt opp til at det skal være gruppe rundt. Så mye av læreverkene er ikke lagt opp til fådeltskoler. Så begrensningene vil jeg si kanskje ligger der. (Lærer 2)*

Lærer 1 oppsummerer det hun mener er fordelene med å kunne arbeide og lære i en liten skole:

*Fordi vi ikke er så mange. Hver unge har jo mye større plass. Du ser den mye bedre. Du kjenner foreldrene, du kjenner besteforeldrene. Du ser ei tegning som du ikke har en sjanse til å få tak i på en større skole. Nå sier jeg ikke at de ikke gjør jobben der like godt som her, men jeg føler for min del at den styrken vi har nettopp med det å være fådelte ... det ligger jo veldig mye*

*muligheter i det. En pedagogisk idé nå er jo også å lage familiegrupper i store skoler også. Så vi har jo alltid gjort det. Likedan at de store kan være en ressurs for de mindre, og andre veien. At de minste kan være noen som er fint for de store å leke med. (Lærer 1)*

## Stein skole – kasus 3

*”Om du har en fulldelt eller fådelt skole, så er det jo ikke noe garanti for kvalitet, noen av delene. Så det går jo på lærere, det går på kulturen på skolen, masse ting. Men hadde jeg hatt valget mellom fulldelt og fådelt, så hadde fådelt vært veldig greitt. Blant annet er det jo lærertettheten til ungene. At du har mindre unger å forholde deg til, og dermed blir ting mer synlig, at du kan ha bedre kontakt. Det synes jeg er veldig positivt.” (Rektor)*

### Skole, samfunn og kultur (kulturnivå)

#### Presentasjon av Stein skole

Stein skole samler elever fra Stein krets og Dal krets. Kommunen Hovedøya består av selve hovedøya og flere småøyer, og er en typisk utkantskommune som historisk sett har vært sete for handel og kultur på kysten her. Som mange andre småkommuner sliter de med fraflytting og folketallsnedgang. Kommunal økonomi og nedskjæringer er gjengangstema på kommunestyremøtene. Både Stein og Dal har hatt hver sin skole i mange år, men etter årelange og opprivende politiske diskusjoner om skolestrukturen i kommunen, ble skolene slått sammen 4 år tidligere. Sammenslåingen var begrunnet i økonomi, og det var Dal skole som ble nedlagt og overflyttet til Stein fordi skolebygningene her var større og mer moderne. Da var Stein skole todelt, og Dal skole udelt. Dermed rekrutterer Stein skole i dag elever og foreldre fra to ulike bygdemiljø. På Stein bor det ca. 230 innbyggere, mens Dal har ca. 200. Det er kort avstand mellom bygdene der det tar omtrent 5 – 10 minutter å kjøre bil, mens skolebussen bruker en halvtime fra Dal til Stein. Ungdomsskoleelevene som må til sentralskolen i kommunesenteret bruker fra 1 time til 1 ¼ t før de er framme.

I begge kretsene lever folk av fiske, jordbruk og en gryende turisme. Innenfor fisket er det stor vekst, der private redere fra Stein har gjort store investeringer i både båter og anlegg. Det råder en viss optimisme for framtiden, og unge bygger nye hus, og de satser på å ha sin arbeidsplass og bosted her. Fra gammelt av har det vært en klar kretstenking og til dels motsetninger mellom Stein og Dal, der hver krets har arbeidet for sitt eget, og slik sett hatt lite samarbeid med hverandre. Men nå ser det ut til at det har skjedd en forandring. Folk fra Dal har fått arbeidsplasser innenfor satsingen på fiske og fiskeindustrien på Stein. Innenfor jordbruket har nye krefter gått sammen og bygd en stor og moderne samdriftsfjøs som de

driver sammen for å skape seg bedre livsvilkår både økonomisk og sosialt. Skolene er blitt sammenslåtte, og alt dette fører til en endret og ny utveksling av økonomiske, sosiale og kulturelle relasjoner mellom de to kretsene. Da skolen på Dal ble nedlagt, ble det samtidig vedtatt at barnehagen, som var lokalisert på Stein, skulle overflyttes til Dal. Det var mange fra Dal som reagerte på skolenedleggelsen, men samtidig opplevde de også at de ikke ble ribbet for alt ved at de fikk noe igjen.

*Noe er litt vondt å skjære seg på, og skolen tror jeg er en slik ting. Men så fikk vi jo barnehagen (ler), og det tror jeg jo gjorde litt. Det synes jeg også er kjempebra at vi beholdt den. Der er jo litt liv, for der det er unger, så er et jo litt liv. (Lærer 1)*

I den gamle skolen på Dal har kommunen også satt i gang den kommunale ungdomsklubben med tilsatt barne- og ungdomsarbeider som samler barn og unge fra hele kommunen.

Øyas beliggenhet, flotte natur og historie gjør den attraktiv som fritidssted for folk fra de omkringliggende kommunene. Selv om det kan oppleves som en invasjon av fremmede folk, gjør det også noe med selvfølelsen og stoltheten over heimlassen.

*Jeg vet ikke, men her på Hovedøya har vi en sånn hytteboom av en annen verden. Der som vi før bygde og hadde boligfelt, der spretter det opp hytter over alt, så det er mer slik at du må ta opp kampen for du vil ikke ha dem inn i hagen din. Jeg føler at vi bor i et paradis, og alle vil hit. Så jeg tror at ungene her blir kjent med mange. Plutselig får du naboer fra andre plasser som synes det er så flott å komme hit. Og det tror jeg er litt godt for dem å høre: "Så fint dere har det!" (Lærer 1)*

Sammenslåingen av skolene synes å ha gått seg til. Lærerne gjorde en spørreundersøkelse ett år etter sammenslåingen, og da fikk de bare positive tilbakemeldinger fra foreldrene. Det viktigste var at ungene deres trivdes, og så lenge de gjorde det, var alt greit. Det var spesielt foreldre fra Dal som hadde uttrykt at de ville følge samordningen med argusøyne for å se at tilbudet ikke ble dårligere. Det var likevel foreldre herfra som i utgangspunktet var positive til at skolene ble sammenslåtte. Truslene om nedleggelse hadde vært oppe til diskusjon flere ganger, og foreldrene var allerede inneforståtte med at det kunne komme til å skje. Da det så ble en realitet, var det flere foreldre som så det som positivt at deres barn skulle gå på en større skole. Skolen hadde vært udelt i flere år, og etter at 6-åringene kom inn i skolen, var det en stor pedagogisk utfordring å få til et godt tilbud. Misnøye ble sterkest uttrykt blant de eldre og blant folk som ikke hadde barn på skolen.

I de vurderingene som ble gjort, var økonomi hovedargumentet for nedleggingene, men skoleskyss ble også et viktig tema. Det ble utslagsgivende for at Stein og Dal ikke ble overført til sentralskolen. Ved Stein og Dal var dette ikke tema fordi avstanden mellom skolene var såpass kort. Lærer 1 har selv barn ved skolen, og mener at en diskusjon om skolenedlegginger ikke bare må tenke ren kommunale besparinger. Det må også tenkes på hva barna utsettes for av belastninger ved lang skoleskyss. Samtidig har det noe med hva slags signaler man sender til folk som ønsker å bosette seg i utkantene.

*Jeg tror ikke jeg hadde valgt å bygge der vi har gjort nå, hvis vi visste at mine unger skulle ... Jeg har en i 1. klasse, og han ber av og til om å få sitte på, for det tar en halvtime for dem før de er her. For meg tar det 10 minutter å kjøre, mens for dem er det en halv time. Så det er noen runder ... Så det er jo det som er utfordringen for politikerne – å ikke bare tenke sparing, men hva er det du gjør med hele løpet til ungene. Hvis de skal busse to timer hver dag fra de er 6 år, nei, det ser jeg ikke for meg at vi skal ende med. (Lærer 1)*

Rektor føler seg nokså trygg på at situasjonen for skolen kommer til å bestå så lenge som elevtallet tilsier det. Å skyss alle elevene inntil sentralskolen vil være en for stor belastning, spesielt for de små. Nye rokkeringer på skolestrukturen vil også bety et økonomisk løft for kommunen ettersom de resterende skolene i kommunene ikke har kapasitet til å ta imot flere elever. Men rektor tror foreldrene ville stått på for skolen dersom spørsmålet på nytt skulle dukke opp, selv om hun også ser for seg noen reservasjoner.

*Ja, det tror jeg. Spesielt de som har små unger, men jeg er mer usikker på engasjementet i forhold til de som ikke har unger, eller unger som er eldre og som allerede går på u-skolen. Det er litt vanskelig å vite det, egentlig. For noen foreldre er jo opptatt av at ungene ikke skal gå i for små forhold og for små klasser, og et lite miljø. Så jeg tror nok at det er noen. I foreldregruppa er det også noen som har gått i fulldelte skole, og dermed ser ikke hvordan man praktisk løyser det og hvordan det fungerer i en fådeltskole. (Rektor)*

Hun tror at foreldre med sine egne erfaringer fra den fulldelte skolen er mer kritiske til kvaliteten i en fådelt skole, og at dette kan ha innvirkning i en ny strukturdiskusjon. Hun påpeker også at hun som forelder har tatt et bevisst valg når hun har bosatt seg slik hun har gjort. Nærhet og trygghet i oppvekstmiljøet for egne barn har hatt avgjørende betydning, og viser til at andre lærere ved skolen mener det samme.

*Og det føler jeg ... for jeg bor jo selv i ei bygd med familie rundt. Og jeg merker det godt på mine egne unger – dette med tryggheten. Det er så mange som er glad i meg. Jeg har så mange hus å gå i. Det er klart at det er positivt. Så jeg håper jo at de tar dette med seg. At de på en måte.. at når de blir voksne, så har de en trygg og god ballast med seg. (...) Vi har jo flyttet*



*tilbake hit p.g.a. sånne ting, og ikke bare i forhold til skolen, men også i forhold til oppvekstmiljøet. Det er jo for ungene våre. (Rektor)*

## Skolesammenslåingen – en tilpasning av to kulturer

Det kommunale vedtaket om sammenslåing av de to skolene førte til store endringer både for skolene, lokalsamfunnene, lærerne og elevene. Lærerne på Stein og Dal valgte å møte utfordringene på en positiv måte istedenfor å yte motstand. De hadde allerede et etablert samarbeid mellom skolene, der de samarbeidet på flere områder. De vurderte også de pedagogiske fordelene ved å bli større, og som gav etter deres vurdering både dem og elevene et større pedagogisk spillerom, både faglig og sosialt. Dal var udelt med store kull på de laveste årstrinnene. Dette ble opplevd som krevende, og en sammenslåing ble vurdert av lærerne som en bedre løsning. Dermed ble situasjonen også lettere akseptert blant de fleste foreldrene. Den måten lærerne taklet situasjonen på ble utslagsgivende for det som de vurderer som en vellykket utgang på saken.

*Da hadde rektor og jeg samarbeidet i forkant da vi skjønte hvor det bar hen. Så for ungene sin del prøvde vi å gjøre så godt vi kunne. Og det har nok vært veldig bra, for da vi kom hit, så kom vi ikke til et opplegg som vi skulle tilpasse oss til. Da tok vi og så hva vi hadde gjort på de forskjellige skolene, og så kjørte vi sammen en vei som alle kunne gå for som et nytt grunnlag for denne skolen. Vi har jobbet ut fra det. (Lærer 1)*

En annen viktig faktor var at lærerne fra Dal også ble overflyttet til Stein slik at det ble en viss *kontinuitet* fra begge skolemiljøene i den nye organisasjonen. Samtidig erkjenner Lærer 1 at noen begrensinger fulgte med den nye situasjonen. Ved at skolen ble større, ble det vanskeligere å benytte seg av og administrere muligheter de hadde før i lokalsamfunnet. Dette går klart ut over de opplevelsene skolen klarer å gi elevene, og da spesielt elevene fra Dal.

*Vi måtte nok begrense det da vi ble større, fordi det er litt avstander. Det er begrenset hva du klarer å gi dem opplevelser med. Så selv om vi prøver å se utfordringer, så er det hele tiden å få det til. (Lærer 1)*

Lærerne spilte en stor og viktig rolle i arbeidet med å skulle forene to ulike skolekulturer. De to rektorene på skolene begynte arbeidet ett år i forveien etter at de erkjente at det var ingen vei utenom enn å prøve å gjøre det beste ut av saken slik den hadde blitt.. Rektor på Stein skole var ny i funksjonen. Den forrige rektoren hadde arbeidet ved skolen i over 30 år. Det samme hadde lærerne. I løpet av det første året hun arbeidet der, sluttet også disse lærerne. Vedtaket om sammenslåingen kom midt opp i denne situasjonen, og da det ble ledige

stillinger ved Stein, var det naturlig at lærerne fra Dal ble overført til Stein. Istedenfor å motsette seg og trenere arbeidet, valgte de å gå sammen og samarbeide for at situasjonen for elevene skulle bli best mulig.

*Det er jo klart at det var kjempespennende da vi skulle gjøre det. Og vi jobbet med det ett år i forveien for å få det til. Lærer 1 som du skal snakke med senere, hun var jo rektor på den skolen, så vi ble tidlig enige om at dette rådte vi ikke over. Vi måtte bare ta konsekvensene av et vedtak, og med bakgrunn i det beste for ungene, så var vi nødt til å begynne å jobbe med det. Vi visste vi hadde ett år på oss, så vi gjorde ganske mye. Vi var først og besøkte Dal skole, slik at de skulle få presentere sin skole. Så var de her. Så hadde vi felles turer. Vi informerte foreldrene hele tiden med at vi arbeidet med det, og det var viktig for at dette skulle gå bra. (Rektor)*

Grunnen til at ting utviklet seg og endte bra, vurderer de ut fra den rollen de valgte å innta:

*Men jeg tror det har mye med hvordan vi fant ut at vi skulle gjøre det. Så vi var nødt til å fokusere på det positive, selv om det var spesielt tungt for de som arbeidet på Dal og som hadde et forhold til skolen der. For det var det jo også. Men det gikk veldig bra. Jeg tror vi gjorde noe rett der. (Rektor)*

De første årene var veldig krevende. Foreldrene fra Dal hadde klare krav om at de ikke ville akseptere noe dårligere tilbud enn før. Dette opplevde lærerne som en stor belastning. I tillegg skulle to kulturer finne en ny og felles plattform. Det krevde mange og tidkrevende diskusjoner om hva de hadde gjort tidligere, og om hva som skulle bli den nye praksis. Både rektor og Lærer 1 uttrykker at de i utgangspunktet hadde en felles forståelse om at alle sider ved samordningen skulle gå bra.

*Men nå føler vi at vi er godt i gang med et prosjekt. Vi føler at vi har en del å bidra med i forhold til fådelskolen. Så vi ønsker egentlig det. Og jeg ser det også som utvikling for lærerne. Det er noe vi har snakket om, å signalisere at dette er vi interesserte i. For nå føler vi at vi er kommet så langt at vi har fått gjort unna en del av de prosessene som var både ønskelig og arbeidskrevende. (Rektor)*

Arbeidet med å finne og utvikle skolens egen kultur innebar ikke minst å ivareta og smelte sammen de aktivitetene som var en del av begge skolenes egenart, og som betydde mye for deres plass i lokalsamfunnene de virket i. Fordi det hadde vært en del motsetninger kretsene i mellom, ble det viktig å finne måter som sveiset ikke bare skolene, men også kretsene sammen.

*Vi hadde blant annet en bygdedag ved Stein skole, og da vi ble slått sammen, så ble vi rett og slett for store. Skolen var rett og slett for liten til å romme alle elevene og alle foreldrene. For da hadde vi det slik at vi presenterte og solgte ting og hadde mange aktiviteter. Da spurte skolen om ungdomslaget her kunne ta det. Vi hadde også en nissemarsj der hele bygda kom. Da gikk vi en tur som nisser, og spiste etterpå på skolen. Den flyttet vi til Dal og spurte om de kunne ta den. Så vi var egentlig veldig bevisst at de aktivitetene som vi hadde innarbeidet, dem flyttet vi. Og når vi har entreprenørskap, så tar vi bussen og drar dit ( Dal) for å jobbe, og for å være der for å vises der også, at det er ikke bare her, men at vi er også der. (Rektor)*

## Sosiokulturelle strukturer og strategier i endring

Lærerne har vært bevisste på at tiden måtte arbeide for at ting skulle gå seg til. Bygdedagene, som Stein skole hadde hatt ansvaret for tidligere, ble altså overført til ungdomslaget i bygda. Arrangementet hadde oppstått gjennom *entreprenørskap* som prosjekt på skolen. Elevene hadde laget utstillinger og ulike produkter på skolen som de solgte. Stort sett var det lærerne som hadde ansvaret for hele opplegget sammen med elevene. Men da skolen omtrent ble fordoblet med elever og foreldre, klarte ikke skolen lenger å organisere dagene innenfor skolens rammer. Ungdomslaget fikk tilbud om å overta hele arrangementet, og dermed ble det et stort løft for laget, ettersom de også fikk inntekter av det. Foreldrene som var medlemmer i laget ble da også engasjert på en helt annen måte. Det samme gjorde skolen i forhold til nissemarsjen de hadde hatt ansvar for. Denne ble tilbudt ungdomslaget og lokalutvalget på Dal som overtok det praktiske med aktiviteten. Selv om aktivitetene er flyttet ut av skolen og over til andre arenaer, har skolen enda ansvaret for at aktivitetene blir opprettholdt ved å administrere informasjonen, og der elevene fremdeles lager ting som de selger på bygdedagene.

*... det vi gjør, vi går inn og informerer i månedsskrivet vårt at nå begynner det snart. Nå må dere begynne å lage ting. Vi driver det slik, men vi har fått andre voksne til å ta seg av den praktiske biten. Og det synes jeg er positivt fordi da skjer det andre ting på andre arenaer som drar det litt ut. (Rektor)*

I begynnelsen fikk de tilbakemeldinger om at det var synd at aktivitetene ble flyttet fra skolen, men etter hvert oppleves det også som positivt. Ved å legge ut skolens aktiviteter på en ny arena, treffer de dermed også nye grupper som tidligere ikke hadde like stor adgang til skolens virksomhet. Ved også å legge skolens juleforestillinger til ungdomslagets lokaler, får skolen utvidet sitt publikum, i tillegg til at de får spille på en ordentlig scene. Ved at skolen har eksportert interne aktiviteter, har dette gitt flere positive ringvirkninger som har styrket relasjonene mellom skolen og samfunnet rundt.

Lærer 1 mener også at endringene som har skjedd i forbindelse med nedleggingen av Dal skole også har vært positive. Samtidig som lokalsamfunnet har mistet mye, har det også fått mye igjen.

*Vi ser jo det at det har gått veldig bra. Det har gått bra med ungene, det har gått bra med oss. Og foreldrene er fornøyde, selv om det sikkert kan være mange som ennå føler på det at vi skulle hatt skole heime hos oss. Og det kunne være fælt å kjøre forbi den skolen noen ganger. Men nå er det fritidsklubb der, så det synes jeg også er veldig positivt at det kom liv i husene igjen, og at det ble til en plass for ungene. (Lærer 1)*

Hun vurderer prosessen som vellykket, selv om det nok finnes de som mener at kretsen burde fått ha sin egen skole, og at det betyr noe for folk. Ikke minst utfordres tradisjoner i lokalsamfunnet, og som skolen har vært delaktig i.

*Men ennå er det mange som snakker om at Dal skulle hatt skole. Så jeg tror nok for mange betyr det noe. At det er en del ting, en del tradisjoner omkring ... vi ser jo bare på 17.mai. Vi har jo klart å få til juletreffest 2. hvert år. 17.mai er et mye større ... det er mange, mange flere folk som er ute og vil ha 17.mai, og da er det ennå litt her og litt der. Men så begynner det å presse seg litt fram at ungene ønsker å ha 17.mai-leker sammen. For det er jo her de går, og er sammen. I år er det blitt slik at: Hvor skal vi ha lekene i år? (Lærer 1)*

Selv om skolen har samarbeidet bevisst med å samordne tradisjoner på de ulike stedene, så fører endringene til at sosiokulturelle strukturer går i oppløsning, og erstattes av nye. Dette kan oppleves både som positivt og negativt. Ved at skolen er flyttet til Stein, så er skolen blitt mindre åpen for lokalsamfunnet. Samtidig tvinges nye omgangsformer fram som åpner opp for relasjoner på tvers av kretsene.

*Selv om bygdene er kommet mye nærmere, så er Stein skole for ungene. Så er det liksom ikke ... det er jo ikke heimlassen deres. Det er jo ikke hit de sykler for å leke. Da drar de på skoleplassen på gammelskolen. For det er jo noen kilometer til Stein. Men samtidig så gjør de det også, for jeg møter jo unger som sykler til hverandre, eller blir kjørt. Så samtidig har de fått mange flere å velge mellom og være sammen med. Dermed vil vi foreldre bli dratt med, for det ser jeg jo veldig tydelig. Jeg har jo fire unger, og to er ferdige med u-skolen, og når de kommer til u-skolen, så får de venner fra Berg, fra kommunesenteret, og da er du bare nødt til å kjøre. Og det er jo kjempespennende, for du blir jo kjent med mange nye foreldre, og da bryter liksom alt opp igjen. (Lærer 1)*

Tidligere arrangerte skolen også elevkvelder og diskotek for elevene. Men etter sammenslåingen har kommunen opprettet en kommunal ungdomsklubb i de tidligere lokalene til Dal skole. Det som før var et lokalt tilbud gjennom skolen, er nå blitt til et kommunal ansvar.

*For før drev jo skolen diskotek og elevkvelder, men nå har vi fått ungdomsklubb i den gamle nedlagte skolen på Dal. Så nå er det der med en barne- og ungdomsarbeider. Det er et tilbud for hele kommunen. Så dette med elevkveld og diskotek er tatt over der, og det har vi vært ganske klar på ... for de synes jo at det burde vært flere, for det er jo sånt som er populært. Men vi ønsker jo at de skal bruke og støtte opp om ungdomsklubben, for det er viktig at de bruker den. Der er det jo kjøpt inn ordentlig... Det hadde vi jo før her på skolen. Da satte vi jo opp liste med foreldrene. Nå setter vi opp liste på foreldrene som hjelper til på den klubben istedenfor. (Rektor)*

Men selv om denne klubben som har sitt utspring i skolens tidligere virksomhet er overtatt og drives av kommunen, er det fremdeles skolen som tar ansvar for å involvere foreldrene i arbeidet der. Så selv om aktiviteter flyttes fra skolen og ut i lokalsamfunnet, påtar skolen seg enda arbeidet med å organisere en del av arbeidet for å sikre at disse holdes i gang.

### Tilpasning til den sentrale læreplanen

De sentrale læreplanene gir i liten grad retningslinjer for å takle de særegne organisatoriske utfordringene i fådeltskolen. Måten lærerne forholder seg til nye læreplaner preges av tilpasning.

*Det er jo det første vi gjør når de nye læreplanene kommer: OK, hva gjør vi? Da må vi lete opp de plassene der man finner at vi kan gjøre de tilpasningene, og så organiserer vi jo lærestoffet slik som vi alltid har gjort. (Lærer 1)*

Lærerne forholder seg til og tilpasser seg læreplanen slik de alltid har gjort. Ved innføringen av L-97 ble det dannet et småskolenettverk i kommunen for å utarbeide felles rullerende årsplaner for de små skolene. Også sentralskolen ble invitert ettersom barnetrinnet og mellomtrinnet her også er fådelte, og fordi det var et ønske om at alle skolene skulle være med på dette utviklingsarbeidet. Det ble likevel bare de minste skolene som ble med i nettverket. Arbeidet som ble utført i denne perioden vurderes som veldig bra. Det var rektorene i nettverket som hadde møter en gang i måneden, der faglig samarbeid og utveksling ble satt på dagsordenen. Imidlertid har nettverket gått i oppløsning fordi to av de små skolene nå er nedlagt, en av skolene ligger så langt unna at lærerne har problemer med å komme seg på møter, og en av skolene er opprettet som privatskole.

*Vi ønsket det, vi kjente at vi trengte det. Først ble vi jo kjempedyktige på læreplanen, og det at man faktisk blir dyktig på det fra 1. – 7 klasse. For det er det som skjer. Man er nødt til å sette*

*seg inn i flere trinn samtidig. Men det var utrolig artig. Men det løste seg opp. Vi ønsket oss jo et tettere samarbeid med den største skolen – sentralskolen, men det fikk vi ikke helt til. (Lærer 1)*

Ved å arbeide i nettverk, fikk de ulike innspill fra hverandre til å tolke læreplanen, og til se på hvilke muligheter den enkelte skole hadde. Ønsket om å få med sentralskolen var også viktig, fordi den tross alt var mottaksskole for alle elevene fra de små skolene ved overgangen til ungdomsskolen. Dette klarte de imidlertid ikke å få til. Først og fremst fikk rektorene en meget god kompetanse på planen. Det fikk de gjennom å se og forstå planen på tvers av de ulike årstrinnene, og fikk dermed en sammenhengende og helhetlig forståelse av den, som igjen kunne brukes for å lede utviklingen av en helhetlig planlegging for hele skolen. Men fordi samarbeidet bunnet i et uforpliktende, frivillig arbeid, var det ingen faste strukturer som sørget for at nettverket likevel kunne bestå.

Lærerne trekker også fram situasjonen omkring IKT i skolen. Her føler de at utviklingen i de små skolene i kommunen sakker akterut i forhold til satsingen på sentralskolen. Den største skolen har fått oppdatert både maskinparken, fått internettilkobling, eget datarom, og datamaskiner i alle klasserom, mens Stein har fått overtatt en brukt maskin som har vært lagret på kommunehuset fordi den har vært i uorden. Stein skole har tatt opp denne saken med kommunen, og det har ført til en overføring av penger for å styrke IKT- satsingen ved skolen.

*PC'er har vi jo strevd litt med, men nå har vi nå akkurat fått tildelt 25 000 kr, så det er nesten som vi må heise flagget. Vi føler at vi har blitt litt akterutseilt. Vi har ikke helt fått gehør for at vi trenger PC'er, vi også. Så nå får vi oppdatert på elevsiden. Men samtidig skulle vi hatt mye mer. Ute i klasserommene. Så skulle vi lærere hatt hver sin bærbare, absolutt. Men pengene er ikke der. (Lærer 1)*

Lærerne føler at de små skolene blir nedprioritert, og mener dette går utover deres mulighet til å følge opp læreplanen slik den er tenkt, og for å kunne utvikle seg på de samme premissene som den største skolen i kommunen.

### God organiseringen en forutsetning for planlegging i fådeltskolen

Stein skole er en 1 – 7 skole, der det dette året går 43 elever fordelt på tre avdelinger. 1.-2. årstrinn går sammen, og består av 10 elever. 12 elever går til sammen på 3.-4. årstrinn, og 5.-7. årstrinn har 21 stykker. Skolens ressursbehov for lærere utgjør 4,5 stillinger. Alle lærerne unntatt rektor deler kontaktlærerfunksjonen, der de har ansvaret for ca. 12 elever hver.

Elevtallet siden sammenslåingen har vært relativt stabilt med omtrent like mange elever fra begge kretsene. I løpet av kort tid vil skolen for øvrig miste 30 elever uten at ny rekruttering klarer å dekke opp så stort et frafall. I framtiden vil elevtallet stabilisere seg på rundt 35 elever.

Skolebygningen ligger i fine omgivelser som gir nærhet til både lokalsamfunnet, men også til naturen rundt som innbyr til aktiviteter ute. I umiddelbar nærhet ligger en natursti- og lysløypeanlegg som skolen også er involvert i. Dette gir store muligheter til uteskolen som 1.-4. årstrinn har hver onsdag sammen. Spesialrom har de ikke, og må reise inn til sentralskolen for undervisning i kroppsøving, heimkunnskap og data. Skolen er innredet i tre avdelinger for de ulike gruppene der småklassen (1.-2. årstrinn) ligger mer for seg selv, med egen inngang ut mot uteskoleområdet. To andre klasserom ligger i den andre delen av bygget. Lærerne har brukt tid på å tenke gjennom plassen de har til rådighet, og hvordan den kan anvendes for å kunne imøtekomme krav om nyere undervisningsmåter- og metoder.

*Jeg synes det er spennende at vi har hver vår avdeling. Det tror jeg kanskje gjør at det er mer ro når det skal være ro. Så har vi prøvd å flytte litt vegger når vi ser... vi har fått til biblioteket, og hallen prøver vi nå ut i forhold til samlingsplasser. At vi hele tiden tenker disse plassene, disse arenaene som vi trenger. Så vi jobber i gangene, vi jobber overalt. Det er ikke noen begrensinger. Selvfølgelig har vi også urolige unger. Det er ikke alltid at alle får sitte der de vil bestandig. Men det trives jeg veldig med. Vi har store klasser også, vi kan møblere litt. (Rektor)*

Arbeidet på de ulike nivåene skjer for det meste atskilt der de ulike lærerne arbeider med sine elever. I progresjonsfagene engelsk, matte og norsk kjøres det stort sett klasseslett slik læreplanen legger opp til. Her brukes ikke rullerende læreplaner slik som i de muntlige fagene. Planleggingsarbeidet representerer en stor utfordring med flere årstrinn sammen. Det kreves planer som sikrer at elevene får undervisning i det som læreplanen fastsetter. Rullerende årsplaner settes opp i 3-årsbolker.

*Vi må jo ha en plan på det. Enten mikser vi, eller så kjører vi 5.kl.- pensum ett år, alt etter som vi blir enige. Men at det må ligge fast noen år, for det går ikke an å sjonglere. Vi må være sikre på at de har fått det de har krav på rett og slett. (Lærer 1)*

For å kunne takle utfordringene med aldersblanding uttrykkes at *god organisering* er en viktig forutsetning for å sikre seg elevenes behov for læring.

*Men det du må bli god på, er å organisere. Men det tror jeg er løsningen på mange ting innenfor fulldelt også. For du vil aldri ha homogene grupper. Vi løser det kanskje delvis at vi i noen fag kjører likt pensum, for det ser vi gjør at arbeidsmengden blir overkommelig. For det er klart at det er mye arbeid å planlegge til samme klasse til samme time, og ikke minst til forskjellige unger. Det kan være unger med spesialundervisning, det kan være andre behov slik at du får mange du skal tilrettelegge for i samme gruppe. Men jeg tror vi er god på å organisere, og å lære ungene å ta ansvar i dette. Og det er også en utfordring fra år til år. (Lærer 1)*

Dette gjelder ikke bare i forhold til de elevene den enkelte læreren har ansvar for, men at alt på skolen skal planlegges i fellesskap, der også elevene tar ansvar for sin egen og andres læring. *Sammenheng og felles planlegging* gjør at lærerne også har oversikt over hva som skjer i de andre klassene.

*Jeg føler at det er gjennomorganisert her hos oss. Det er vi ganske dyktige på det. Så vi er så enige om hvordan ting er, og at alt henger sammen. Selv om NN jobber i 1. – 2.klasse, så vet jeg kanskje like mye om det. Sånn at vi jobber veldig mye sammen. (Lærer 1)*

Dette gir skolen som felles læringsarena stor fleksibilitet og mulighet til å gripe dagen når uforutsette læringsmuligheter dukker opp.

*Jeg ser jo også hvordan man kan gjøre ting. At ting er fleksible. Vi kan møtes om morgenen, og snu opp på en dag, for vi er bare fem som skal gjøre det. Dette med fleksibilitet i forhold til planlegging. (Rektor)*

Organiseringen gjelder også gjennomføringen av den felles plattformen skolen har utviklet sammen. Felles prioriteringer og forpliktelser er med på å gjøre det som foregår her oversiktlig og forutsigbart. Tilbakemeldinger fra tidligere ansatte går på at skolen er lett å komme inn i. Skolen har blant annet klare prioriteringer som går på vurderingsarbeid der alle lærere forventes å følge opp det som er felles bestemt.

*For det første er det en del ting som er bestemt. Slik som med vurdering - det har vi jo snakket om - dette med planbok, kontaktbok, mappevurdering, og elev- og foreldresamtalen – det er jo noe som er bestemt. Om det kommer noen hit, så blir det presentert slik at sånn gjør vi det her på skolen. Dette kan du ikke velge å melde deg ut av, for dette er grunnstammen vår på skolen. Dette er noe som vi arbeider med for å utvikle videre, og som vi tar opp i fellesskap for å stadig forbedre oss. Men det skal gjøres slik. (Rektor)*

Felles forpliktelser og en felles bevissthet om hva skolens satsninger er, gjør at virksomheten henger sammen. Slik tar alle et felles ansvar for utviklingen av skolen, og at skolen skal oppleves helhetlig for elevene. Lærerne skal likevel ha en stor grad av faglig og metodisk



frihet. Men det er viktig at de har felles samlingspunkter som krever at de gjør ting sammen. En slik struktur er med på å styre en tenkning i skolen som sikrer helhet og sammenheng. Dette er enklere å få til i en liten skole enn i en stor. Likevel kreves det en bevisst tenking omkring felles utvikling og en vilje til å samarbeide. Da må det på skolenivå være en klar styring av hvilken retning skolen skal gå i.

### Fådeltskompetanse som selvlæring og utveksling av erfaringer

Ved nedleggingen av Dal skole søkte lærerne der overflytting til Stein skole. Dette gjaldt tre av de faste lærerne, der i blant hun som var rektor (Lærer 1). Hun ønsket seg til Stein framfor en annen arbeidsplass i kommunen, både fordi begge skolene hadde et etablert samarbeid, men også fordi det var kortere arbeidsvei til Stein. Lærer 1 er født på Hovedøya, men flyttet fra kommunen da hun var liten. Hun vokste opp i den nærmeste småbyen til Hovedøya, og gikk der i fulldelte skoler. Etter utdannelsen har hun og familien flyttet til Hovedøya, bosatt seg på Dal, og der tenker hun at hun fortsatt skal bo. Hun har 1 års erfaring fra en fulldelt skole før hun begynte å arbeide på Dal skole. Hun var også tilsatt som rektor ved samme skole i 4 år før skolen ble nedlagt. Da hun søkte seg over til Stein, gikk hun over til vanlig lærerstilling. Hun har flere barn som går på Stein skole.

Før dagens rektor kom til Stein skole, bodde hun og familien på en av de små øyene som hører til kommunen. Her arbeidet hun og mannen på den lokale skolen i fem år. Denne skolen hadde ca. 12 -13 elever da de valgte å flytte inn til Hovedøya fordi de syntes at det sosiale miljøet på skolen ble for smått, selv om de trivdes veldig bra. Før den tid hadde hun også arbeidet et par år på Dal. Selv om hun er rektor på Stein, bor hun ikke her, og har ingen lokal forankring i kretsen. Mannen arbeider på sentralskolen, mens hun kjører omtrent en mil for å komme hit. Barna hennes går på en annen skole i kommunen. Hun har bare arbeidet i små skoler i denne kommunen.

De andre lærerne har heller ikke tilknytning til stedet annet enn at de har arbeidet sitt her. En av lærerne bor på Dal, mens de to andre bor i andre kretser i kommunen.

Ingen av de to lærerne som var mine informanter, hadde fått inngående kjennskap til fådeltskolen gjennom utdanningen, selv om begge hadde tatt sin utdanning ved en institusjon som rekrutterer lærerstudenter fra distriktene.

*Det jeg opplevde da, var at praksisen var i fulldelte skoler. Så det synes jeg ikke, egentlig var jeg lite forberedt på dette arbeidet. (Rektor)*

Overgangen til skolehverdagen gikk for så vidt greit. Det første året som lærer hadde hun ansvaret for 1. klasse, og arbeidet mange timer alene med klassen i norsk og matematikk. Resten av fagene hadde hun sammen med en annen lærer i et to-lærersystem, og det var slik hun lærte seg å takle utfordringene i klasserommet i fådeltskolen.

*Da var det erfarne lærere, for det er egentlig litt slik at når du kommer i jobb og du møter de andre lærerne, og man ser hvordan de organiserer ting, at man lærer det. (Rektor)*

Lærer 1 hadde vært på besøk i en praksisskole tilknyttet den lærerutdanningsinstitusjonen hun gikk ved. Denne skolen fungerte som en demonstrasjonsskole for fådeltskolepraksis der foreldrene på stedet kunne søke barna sine inn istedenfor den fulldelte skolen på stedet. Hun selv hadde erfaring fra skoletypen ettersom hun hadde arbeidet som ufaglært lærer ved Dal skole. Hun vurderte dette tiltaket som kunstig og lite relevant, og mente at det måtte finnes bedre løsninger for å gi slik praksis ettersom slike skoler finnes i hele distriktet. Etter hennes mening hadde det vært mer naturlig å legge slik praksis til små skoler som fungerte i et naturlig miljø.

Lærernes kompetanse vurderes som god. Skolen har foretatt en samlet vurdering av kompetansebehovet i forhold til Kunnskapsløftet, og denne viser at skolen dekker godt de fleste fagområdene. Skolen trenger et kompetanseløft innenfor musikk og kunst- og håndverk. Det er kun en av lærerne som har videreutdanning på dette fagfeltet. Det betyr en ekstra belastning på denne læreren som da må bruke en stor del av sin stilling til å undervise slik at alle elevene får et tilbud i faget. I og med at bare en lærer har dette faget, blir det heller ikke grunnlag for faglig utvikling mellom lærerne. I andre fag der de er flere, er det større rom for å snakke sammen om og utveksle felles erfaringer de har med faget og undervisningen.

## **Utdanning, undervisning og profesjonell praksis (samhandlingsnivå)**

### Vurdering og individuell læring som skolens pedagogiske fundament

Stein skole har siden sammenslåingen hatt rom for å bygge opp en ny kultur. Denne muligheten har ført til at lærerne har sammen utviklet en felles plattform. Virksomhetsplanen for skoleutviklingen viser at skolen arbeider på mange områder samtidig som de er bevisst på at disse skal henge sammen. Skolen har prioritert åtte områder som de ønsker å utvikle: vurdering, skolemiljø, lese- og skriveopplæring, skolebibliotek, fysisk aktivitet, utvikling av nye arbeidsmetoder, samarbeid skole-hjem og entreprenørskap. Lærerne har utviklet en egen skolemodell der vurdering og utvikling av elev- og foreldresamtaler skal være et aktivt virkemiddel for å nå skolens visjoner. Denne modellen har satt fokus på elevenes læring gjennom aktiv foreldre- og elevmedvirkning for å imøtekomme den enkeltes behov for læring. Lærerens rolle er å være veileder med en tett oppfølging av den enkelte elev. Denne satsingen inneholder også innføring av mappevurdering og nye arbeidsmåter som involverer elevene i planleggingsarbeidet. De er også opptatte av å skape et positivt skolemiljø gjennom faste opplegg mot mobbing, felles samlingspunkter, f.eks. felles frokost i 1.-4. klasse, og felles kantina en gang i måneden. De har også innført felles samlingsstunder for hele skolen, der alle klassene etter tur får ansvar for innholdet, lange friminutter, felles turer og fokus på klasse- og elevrådsarbeid. Det legges stor vekt på lese- og skriveopplæring gjennom faste program og kurs for elevene som følges planmessige på de ulike trinnene, og der skolebiblioteket spiller en stor rolle. I dette utviklingsarbeidet har skolen også knyttet mange samarbeidskontakter eksternt, f.eks. med PPT, lærerutdanningsinstitusjonen i nærheten, og andre skoler der de har hospitert for å lære mer fra andre. Skolen etterspørres også ofte for hospitering og kursing av lærere fra andre små skoler som ønsker å se på hvordan det arbeides ved Stien skole.

Tenkingen bak ligger i en generell pedagogisk og didaktisk forståelse av at god læring og et godt læringsmiljø handler om å bry seg om elevene, og da fortrinnsvis enkelteleven. Dette krever en tenkemåte som åpner for kreativitet, at læreren selv er i en kontinuerlig læring der man er åpen for nye ting, at man evner å tenke nytt, og lar seg inspirere av det som skjer rundt en. Utfordringen er å kunne sette nye tanker ut i livet slik at elevene får positive opplevelser. Det innebærer også å vurdere virksomheten på de ulike nivåene kontinuerlig slik at man også klarer å se når ting ikke fungerer, og er i stand til å endre handling.

*Du må være opptatt av enkelteleven. Dette med kreativitet, at du ikke snur bunken, men at du tenker nytt, prøver ut nye ting, lar deg inspirere av ting som skjer rundt deg, og bruker det. Det som gjør det artig, og når det oppstår problemer, så fokuser på hva er det som skjer. OK, så prøver vi noe i forhold til det. Nei, det gikk ikke. Så får vi prøve noe nytt. Det at du aktivt går inn i den jobben du har, det er jo det som gjør det spennende. Og om du arbeider i fådelt eller fulldelt, så trenger du akkurat det samme. (Rektor)*

En slik lærerkompetanse er noe som gjelder generelt enten man er lærer i en fulldelt eller en fådelt skole. På spørsmålet om lærerne har en annen tenking fordi dette er en liten skole, svares det:

*Jeg vet ikke. Som sagt har jeg ikke noe enorm erfaring. Jeg har selv gått i fulldelte, store klasser. Så pedagogikk er jo å legge til rette for at læring skal skje om det er fådelt, eller fulldelt, eller udelt eller hva du kaller det.*

*Man jobber jo med det hver dag, så man tenker ikke så mye på det. Man tenker jo at pedagogikk er pedagogikk. (Lærer 1)*

Fokuset er satt på livslang læring, og det er skolens oppgave å legge tilrette for at læring skjer. Dette gjelder både den individuelle læringen så vel som den sosiale, der det forutsettes at skal læring skje, må begge disse dimensjonene virke gjensidige. Trivsel og læring er to sider av samme sak.

*Det er jo trua på at du lærer hele livet. At det er en livslang prosess. Så er jo oppgaven vår å legge til rette for at det skjer, fordi vi lærer så forskjellig. Vi har nettopp vært på et kurs om læringsstiler. Jeg sier det at det blir bare vanskeligere og vanskeligere. Nå skal noen ha dempet belysning. Så utfordringene står jo i kø egentlig. Men vi kan ikke gjøre alt. Det at vi arbeider sammen ... vi er her for å lære. Så samtidig må vi utvikle hele tiden det sosiale, at vi passer på at de har det bra. De skal ikke trives i hjel, men de skal trives slik at de lærer godt. (Lærer 1)*

Læring handler også om å oppleve verden og seg selv i en sammenheng. De har valgt å se vurdering som et utgangspunkt for tilretteleggingen av læringsmiljøet, nettopp fordi vurdering kan avdekke at endring skjer og hvordan den skjer.

*Sånn konkret så driver vi jo veldig med vurdering og utvikler det, og at den skal henge i hop. Vi har jo innskolingene også. Allerede da begynner de med mappa si og vurderingen sin. Og den skal henge i hop sånn at de skal se en utvikling hos seg selv. Så er det at vi skal legge til rette for at læring skal skje. At vi utvikler oss mer fra denne underviserrollen til å bli mer veiledere. Så vi prøver oss jo her. Men nå har jo fokuset vært ganske mye på vurdering for å få det til å henge i hop. Og da er det jo utviklingen av plansamtalen, og hvordan vi bruker samtalene. Vi har elevsamtale før vi har foreldresamtalen, slik at vi får ting til å henge i hop – at det blir en helhet i det. (Lærer 1)*

Men det krever at alle lærerne er felles om denne tenkingen. Dette læringssynet må lærerne forplikte seg på, og er også en bevisst strategi for lærernes og skolens egen læring. Læreren har kontinuerlig diskusjoner og vurderinger av eget og elevenes arbeid og prioriteringer.

*Ja, vi har hele tiden noe. For det første så evaluerer vi. Sønn som mappa og bruken av den - den evaluerer vi jo hver vår, både for å gjøre endringer... Det er jo noe vi skal ha, men det er jo hele tiden de erfaringene vi gjør med den... at det skjer en endring i både praksis – at det ikke blir slik at: ”Ja, ja, vi sa det nå i fjor.” Da er rektor kjempedyktig på å gi rom for å gjøre de endringene. Vi har ikke bare møter for å prate. Vi setter av arbeidstid i møtetida sånn at vi arbeider for å endre de tingene. Så gjør vi det. Uansett så gjør det sammen. (Lærer 1)*

Skolen har gjort seg bemerket i forhold til det de har fått til, og dette har gjort at de har utløst eksterne midler til å videreutvikle prosjektet sitt. De har også fått midler til å formidle sine erfaringer utover sin egen skole.

*Så har vi fått 25.000 fra Statens utdanningskontor til dette prosjektet med å jobbe det ut. Og det nye som skjer, er at vi fra høsten av har fått en timeressurs på 3 timer fra OK-sjefen for å spre det til resten av kommunen. Så det er spennende. Nå er det liksom skrittet videre. Og da håper jeg at det blir slik at vi prøver ut forskjellige ting, og at man da kan møtes og få nye impulser ... for det er jo en prosess. (Rektor)*

Lærerne opplever den oppmerksomheten de har fått som spennende og som en anerkjennelse og belønning for det arbeidet de har utviklet. Det gir inspirasjon og mening. Samtidig opplever de selv å få mye tilbake fra erfaringer de har fått fra andre skoler de har hatt kontakt med. Denne anerkjennelsen er også noe elevene får ta del i. Oppmerksomheten fra andre, og måten de er delaktige med å vise fram skolen sin og ikke minst seg selv, er med på å skape et positivt bilde av hva skolen står for, men også hva elevene har å bidra med.

Rektor viste til en undersøkelse som ble gjort av noen studenter om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, der elevene deres og elever fra sentralskolen ble intervjuet om opplevelser de hadde ved denne overgangen. Konklusjonen var at elevene fra de små skolene følte seg mer forberedt enn elevene ved sentralskolen. Rektor analyserer dette med at lærerne ved de små skolene er mer bevisste på at dette er en overgang fordi elevene flytter også fysisk, og at de føler et ansvar for at elevene skal føle trygghet i denne situasjonen. Dette gjelder både for den fysiske situasjonen så vel som innholdsmessige endringer som elevene opplever. På sentralskolen er ikke denne fysiske flyttingen like klar, og derfor blir overgangen oppfattet som mindre kritisk for elevene herfra.

En oppsummering av *vurdering som prinsipp for læring og utvikling* slik det legges opp til ved Stein skole, er at det handler om å lære seg strategier for læring. Elevrollen preges av at den er aktiv med stor grad av innflytelse på utformingen av eget arbeid innenfor forpliktende rammer i et læringsfelleskap. *Elevmedvirkning, ansvar for egen og andres læring, og egenaktivitet* er sentralt i beskrivelsen av dette læringsmiljøet og læringsprosessen.

### Fådeltlærerrollen – en bred kompetanse for helhet og sammenheng

Denne skolen er preget av en ung og dynamisk lærerstab som er opptatt av å utvikle skolen og hverandre. Etter sammenslåingen har de vært i en unik situasjon for å etablere en ny skolekultur som bygger på deres overbevisninger og pedagogiske visjoner. De har valgt seg ut noen områder som de ønsker utvikling på, og her har de arbeidet målrettet mot ny læring og bevissthet om hva de legger i læring og hvordan dette må få konsekvenser for hvordan de tilrettelegger skolemiljøet for å oppnå det de tror på. Stein-modellen om *vurdering* som læring har vakt oppsikt i andre små skolemiljø. Skolen har stadige forespørsler om skoler som ønsker å komme på besøk og se hvordan de arbeider i hverdagen. De reiser rundt og holder kurs for andre lærere. Det arbeidet som de har fått til her på skolen, er blitt et mønster som også andre små skoler har lyst til å prøve ut. Dette har gitt lærerne og skolemiljøet på Stein anerkjennelse og gjort dem synlige. Samtidig har det de har fått til, også gitt inspirasjon til andre små skolemiljø om å sette i gang med utviklingsarbeid.

*Det er så artig å dra på kurs etter vi har hatt dette, for da er det: Er det ikke du som ... nå har vi fått til det og det. Det er kjempeartig. Eller de ringer og spør: Hvordan var det dere gjorde det og det? (Lærer 1)*

Ved å få oppmerksomhet, blir de inspirert til en kontinuerlig læring om eget og elevenes arbeid ved skolen. *Motivasjonen* til videre utvikling ligger i den bekreftelsen de føler de får utenfra, og som gir dem inspirasjon til å stadig være i utvikling.

*(...)... vi driver og utvikler dette med mappevurderingen, så vi har jo veldig mye besøk. Så vi føler at vi bidrar og utvikler det da. Det er jo kjempespennende. Vi driver jo med vårt, men det er flott at noen synes at det er spennende, og at vi er på rett vei. Det er jo en anerkjennelse, men samtidig så er det det du får igjen av de som kommer og forteller om hvordan de har det, og hvilke erfaringer de har gjort. (Lærer 1)*

Samtidig er de bekymret for den diskusjonen som går på innholdet i skolen og endringer i lærerrollen som er i ferd med å endre seg fra allmennlæreren til faglæreren med mer faglig

vektlegging og spesialisering. For fådeltskolen er dette en negativ utvikling. De innrømmer at det er behov for en annen type kompetanse for å møte utfordringene som ligger i organiseringen av fådeltskolen.

*Det jeg tror er best er at du har en bredde i utdannelsen, slik at du kan litt av hvert. En type allmennlærerkompetans, som de nå vil ta bort. Kanskje de mener vi er for dårlige? For du må ha veldig mange fag. (Lærer 1)*

Denne læreren har utdannet seg i forhold til at hun har valgt å arbeide i en liten skole. Hun føler at man som lærer her må ha en bred kompetanse, og dette henger ikke alltid sammen med de kravene som den nye læreplanen stiller. Rektor støtter henne i dette synet, og forteller om de begrensningen hun selv har møtt med lærere med en smal fagportefølje.

*Nå er det veldig at man skal ha mer fagkompetanse. Men så vet man jo i fådeltskolen så må du kunne ta det meste. Du MÅ det, så jo bredere kompetanse du har, jo bedre er det. De årene jeg har vært rektor, så har jeg hatt lærere, eller slike som har kommet fra universitet, og som har ett eller to fag, og det er en veldig begrensning. Så i de mindre skolene, så er det all-rounderen som kan litt kunst-og håndverk, kan litt om musikk, er kreativ ...Jeg tror at det er en litt annen type lærere man trenger. For har du bare ett eller to fagfelt, og er veldig fokusert på disse, så har jeg ikke timer nok til å fylle en slik post. Så du er nødt til å ta andre fag. (Rektor)*

Det å ha en bred fagkrets betyr også at læreren må inn på flere årstrinn og flere nivå. Dette fører igjen til en større grad av samarbeid mellom lærerne, både i planleggingsarbeidet og i undervisningen. Det åpner for en større grad av helhet og sammenheng mellom de ulike årstrinnene der lærerne får både en større bredde og en dybde i fagene. For å utnytte de faglige ressursene de samlet sett rår over, må de sirkulere i klassene. Slik får lærerne møte alle elevene, og elevene møter flere lærere og undervisningssett.

Rektor er opptatt av at kompetanse som lærer krever mer enn fagkunnskaper og spesialisering på avgrensede områder. Det er så mye annet ved lærerrollen enn det å kunne fagstoffet. En god lærer må kunne variere undervisningen, tilpasse stoffet til elevene, organisere undervisningen og læringsmiljøet. Hun mener at det går an for en lærer å sette seg inn i mye av fagstoffet uten nødvendigvis å ha tatt eksamen i det. Å kunne faget er ikke nødvendigvis en garanti for at undervisningen blir god eller at elevene lærer godt. Det er først og fremst kvaliteten på skolen og undervisningen som blir utslagsgivende for å kunne vurdere hvorvidt elevene får et bra tilbud eller ikke. Dette gjelder både for små og store skoler. Selv mener hun at kvalitet ikke ligger først og fremst i skolens størrelse. Det handler mer om hva slags

skoletilbud lærerne klarer å gi, og hva slags kultur den enkelte skole har som blir utslagsgivende for kvaliteten

*Om du har en fulldelt eller fådelt skole, så er det jo ikke noe garanti for kvalitet, noen av delene. Så det går jo på lærere, det går på kulturen på skolen, masse ting. Men hadde jeg hatt valget mellom fulldelt og fådelt, så hadde fådelt vært veldig greitt. Blant annet er det jo lærertettheten til ungene. At du har mindre unger å forhold deg til, og dermed blir ting mer synlig, at du kan ha bedre kontakt. Det synes jeg er veldig positivt. (Rektor)*

Men samtidig trekker hun fram fordelene små skoler har for nettopp å kunne nå den enkelte elev. Lærertetthet skaper større nærhet, som igjen gjør at den enkelte elev blir sett. Hun sammenligner med tilbakemeldinger fra kolleger som arbeider i fulldelte skoler i Småbyen. Etter hennes mening opplever de en helt annen hverdag enn hva hun selv gjør som lærer.

*Ellers blir det jo byskoler, og da må du til Småbyen for å finne dem. Man snakker jo med lærere der, og det er jo en helt annen hverdag i forhold til oss. (Rektor)*

*Fleksibilitet og muligheten til improvisasjon gir fådelt skolelæreren grunnlag for å organisere læringsrommet annerledes enn i større skoler. Dette gir større rom for variasjon og opplevelser både innenfor og utenfor skolen.*

*Det går også på mulighetene til å organisere ting, der man kan være mer fleksibel, masse slike ting som også spiller inn. Jeg har veldig ... at man gir dem...at de får et godt tilbud, at det er masse positive ting som skjer. (Rektor)*

Både skolene og lærerne på Stein og i Dal har tradisjonelt deltatt i aktiviteter utover skoletiden. Mange av lærerens oppgaver i skolen ble naturlig overført til det sosiale livet etter skoletid. Frivillig arbeid med ungene både i og utenfor skoletiden var en del av fådelt lærerens rolle.

*Nå tror jeg at det før var slik at læreren, i hvert fall slik det fungerte her, så er det eksempler på lærere som var instruktører i det meste på ettermiddagstid. Det var også disse som jobbet veldig med ungene på ettermiddagstid. (Lærer 1)*

En slik lærerrolle vurderes som verdifull og viktig for lokalsamfunnet fordi lærerne representerer en ressurs som naturlig kan dette med å ta initiativ, organisere, planlegge og tilrettelegge aktiviteter som har betydning for utvikling av det sosiale og kulturelle miljøet som de ferdes i også i fritiden.



*Egentlig er man jo en ressurs fordi man kan dette med å organisere for unger, legge til rette... uansett i lag og foreninger. Du kan jo trø til i det meste fordi å organisere ting, det ser du med en gang. ( Lærer 1)*

Men samtidig er denne rollen i ferd med å endre seg. Lærerne selv føler at slike forventninger til å være aktive på mange felt også etter hvert er blitt slitsom.

*Men jeg kjenner selv at etter så mange år også, blir dette med fritid ... da er man lei unger (ler). ( ... ) Det er ikke alltid så enkelt å drive ting, man kan godt være villig til å møte, men jeg vil helst at ting skal skje innenfor min arbeidstid også. (Lærer 1)*

Skoledagen er blitt mer krevende, og hverdagen er like travel for lærerne som for andre arbeidende foreldre. Andre grupper har etter hvert blitt mer aktive, og går inn i de rollene som mange lærere hadde tidligere. De ytre forventningene til lærerne er ikke like store som før. Fådeltlærerrollen har forandret seg.

*For jeg tror at dette med at vi er lærere betyr ikke at vi skal jobbe med ungene i kretsen hele døgnet. Så jeg tror egentlig dette har forandret seg. De har ikke de forventningene som de hadde. Samtidig så ser man hvis man er på idrettsdager og sånt, så ser man jo at veldig mange lærere er jo engasjert – i politikken, i ... ja. På små plasser så blir det jo slik. Det er mange ressurspersoner blant lærere, så de er aktive. Man har verv, og man har ... men samtidig så tror jeg også at de skjønner at man har behov for å dra heim, og bare være oss selv. Ikke være den ... for rollen vår som lærer er jo blitt annerledes. Når man er på jobb, så er man profesjonell, og er liksom fokusert på det man gjør. Men man ønsker jo ikke å gå 24 timer i døgnet med ansvar for andre sine unger. Man har jo egne unger, og man har andre ting, og man trenger ... Så det har forandret seg. (Rektor)*

Lærerne på Stein engasjerer seg på ulike måter i lokalmiljøet, både i skolekretsen der de jobber, men like mye i forhold til resten av kommunen. Rektor og flere av de mannlige lærerne er aktive i idrettslaget for hele kommunen. Her trener de unger både fra Stein og andre kretser sammen i fotball. Rektor uttrykker forholdet til skolen og egen lærerrolle slik: "Så dette er arbeidsplassen vår. Det er ikke livet mitt".

## Undervisningssituasjoner

Lærerne og elevene vektlegger *vurdering* og *elevmedvirkning* som et sentralt prinsipp for tilrettelegging av læringssituasjonene, og for å lære seg å ta *ansvar for egen læring*. Eksempler fra arbeidet i gruppene presenteres for å belyse hvordan disse prinsippene fungerer i praksis. Først beskrives en observasjon fra plantimene (som omhandler matte, norsk og

engelsk). Deretter beskrives en vanlig time som representerer arbeidsmåten i de muntlige fagene, og som kan karakteriseres som en mer lærerstyrt undervisning. I tillegg presenteres planleggingen og gjennomføringen av en samlingsstund som inngår som et ledd i skolens strategi for å utvikle et positivt skolemiljø.

## Helklasseundervisning

I de andre fagene legges det opp til mer fellesundervisning, der alle årstrinnene samles om det samme emnet etter en rullerende årsplan. Dette året gjennomgår alle i 5. – 7-årstrinn pensumet for 6. årstrinn. I motsetning til plantimene der alle arbeider individuelt i forhold til egne planer, er undervisningen her mer preget av en tradisjonell lærerstyring.

*Observasjon 09.05: Læreren har samlet 5. – 7.- klasse til helklasseundervisning. Elevene sitter enkeltvis ved pultene. Plasseringen er ordnet slik at elevene som utgjør de enkelte årstrinnene er samlet nært hverandre. Felles klasse utgjør ca. 21 elever. Temaet for timen er humanetikk. Læreren står framme ved tavla og foreleser om temaet. Etter hvert som han snakker, skriver han opp nøkkelord og viktige kjennetegn ved denne retningen. Da jeg kommer inn, er han stort sett ferdig med å innlede om temaet. For å sjekke forståelsen, stiller han flere kontrollspørsmål til det han har fortalt. Elevene retter opp handa, og læreren peker ut dem som får svare. Noen elever får etter tur lese høyt fra læreboka.*

*Etter høytylesningen skal elevene gå sammen i par for å besvare arbeidsspørsmål i læreboka. De grupperer seg slik de selv vil, og da fortrinnsvis med dem som sitter nærmest. Det blir litt støy. Klassen kommer seg til ro etter at læreren må heve stemme litt. Elevene arbeider aktivt, læreren går rundt og hjelper og oppmuntrer. Elevene rekker opp handa når de vil ha hjelp.*

*To jenter som arbeider sammen, retter opp handa, og ser på meg som sitter bakerst i klassen og observerer. De signaliserer at de vil ha hjelp fra meg. Jeg går bort til, og vi snakker litt om oppgavene. De forstår ikke helt oppgaven. Jeg prøver å hjelpe dem på rett spor ved at vi formulerer problemstillingen sammen. De forstår, og jeg går tilbake til min plass.*

*Læreren samler klassen for å gå gjennom oppgaven i plenum. Det er noe uro bakerst i rekkene, og han klarer ikke å samle oppmerksomheten til alle framover mot seg. Men de fleste klarer å samle seg i gjennomgangen. Det er de største som svarer hyppigst. Noen elever blir sittende passive.*

*Timen er over. Læreren ber dem legge sammen. De skal nå over til plantime. Elevene omorganiserer seg.*

I denne undervisningssituasjonen brukes tradisjonelle pedagogiske metoder. Læreren innleder temaet ved at elevene settes inn i temaet gjennom å forelese for elevene. Han varierer med samtaleundervisning, pararbeid og ved at elevene svarer på spørsmål. Elevtallet tilsier en middelsstor klasse med over 20 elever som alle sitter i bussformasjon. Dette tillater ikke at læreren får særlig kontakt med dem som sitter bakerst eller i ytterkantene av rommet. Det er

de eldste og mest talemåter som får komme mest til ordet. De andre og de yngre sitter for det meste i ro.

Virksomheten i timen var preget av en stram struktur og å være godt planlagt på forhånd. Læreren hadde god disiplin i klassen, og det var ingen tilløp til at noen elever skulle prøve å ta makten. Elevene som ville si noe, rakte opp handa og ventet til de ble spurt. Kommunikasjonen mellom lærer og elever var preget av felles respekt. Læreren framstod likevel som nokså passiv i det å ta kontakt med elevene. Det var ingen spesielle tiltak eller tilrettelegginger for å tilpasse læringsinnholdet til det faktum at det var samlet elever fra 5. – 7. klasse med ulike forutsetninger for å kunne forstå.

### Plantimen

Overgangen til plantimen skjer uten noen pause etter KRL-timen, der hele klassen har vært samlet. Her fulgte de en tradisjonell lærerstyrt klasseundervisning. Etter denne økta går elevene og læreren direkte til plantimen. Klassen løser seg opp, og elevene går til hver sine arbeidsplasser og setter i gang med sine egne individuelle planer. Overgangen skjer raskt og stille. I tillegg til læreren fra forrige timen, kommer også lærer 1 inn. Hun gjennomfører plansamtalen med enkeltelever, mens den andre læreren går rundt og veileder de andre elevene.

*Observasjon 09.05: På timeplanen har elevene 4 plantimer i løpet av uka der de skal arbeide individuelt med sin egen ukeplan, som er utarbeidet i samarbeid med kontaktlæreren for 14 dager i gangen. Her er notert mål og arbeidsoppgaver i norsk, matte og engelsk. Hvert årstrinn har sin ukeplan. To elever som har dysleksi og tilpasset opplæring, har egne planer forskjellig fra de andre i gruppa si. De har alle hver sin individuelle arbeidspult med skjerming og hylle. Elevene går fra samlet klasseundervisning til sine arbeidsplasser der de arbeider hver for seg. Ved en skjermet arbeidspult framme i klassen sitter kontaktlærer med en elev som har avsatt tid til plansamtalen. Læreren har på forhånd fått innlevert arbeidsboka til eleven, og vurdert oppgaver og læringen til den enkelte. I plansamtalen går de gjennom arbeidet som er gjort, og ser på framdriften. Eleven får gjennomgått ting individuelt som hun synes hun trenger hjelp til, og får tilbakemelding fra lærer på gjennomført arbeid. I følge rektor er dette stunder som elevene ikke vil gå glipp av.*

*I mens sitter de andre og arbeider hver med sine planer. En annen lærer går rundt og hjelper de som måtte trenge det. De bestemmer selv hva de vil gjøre. Noen henter seg ulike spill som de arbeider med, noen arbeider med matteoppgaver, mens andre er fordypet i engelskplanen. Noen går til biblioteket for å arbeide parvis med for eksempel engelske glosser som de hører hverandre i. Noen går ut til matterommet for å hente seg ulike hjelpemidler. Noen veksler mellom ulike fag ettersom de gjør ferdig det som er oppsatt i et fag.*

*Jeg går rundt og ser på hvordan de arbeider. Jeg snakker også med en av guttene som har dysleksi. Dette vet jeg ikke på forhånd. Jeg spør han om hvordan planen er opplagt, og hvordan han arbeider. Han sier at hans plan er forskjellig fra de andre på hans årstrinn. Han har tilrettelagte oppgaver fordi han har dysleksi. Dette synes ikke å være noe problem. Han arbeider konsentrert og målrettet.*

*Det er over ca. 21 elever og to lærere inne. Det hersker en rolig stemning i klassen selv om elevene tar kontakt med hverandre, går mellom arbeidsplassene og mellom rommene de disponerer over.*

I plantimen hersker det en kontrollert og målrettet aktivitet. Læreren som går rundt, tar kontakt med elevene dersom de selv spør. Han kikker på arbeidet deres, og veileder dem dersom de har behov. Selv om situasjonen oppleves som komplisert for en utenforstått, virker det som om elevene er helt innforstått med hva de skal gjøre. Det hersker arbeidsro og konsentrasjon selv om elevene holder på med ulike aktiviteter. De tar selv ansvar for at eget arbeid blir gjort. Når så oppgavene er utført, kan de selv belønne seg med å gjøre ulike spill, gå på biblioteket og lese, eller gå inn på PC'ene som står installert på biblioteket. Lærernes rolle er å være veiledere i forhold til elevenes behov.

### Samlingsstund som kulturell entreprenørskap

Som et ledd i å skape fellesskap og et positivt skolemiljø har elevene også ansvar hver sin tur for å planlegge og arrangere månedlige samlingsstunder for barnehagen og resten av skolen. Elevene velger selv hvilket program de vil vise fram, og lærerne er aktive igangsettere og veiledere. Plantimer avsettes til å planlegge, skrive tekster og øve. Samlingsstunden har en fast struktur der elevene samles i fellesrommet på skolen som omgjøres til "teater". En eller flere elever leder framstillingen, og de synger faste sanger som alle elevene har øvet på i forkant. Ellers har elevene frihet til å gjøre det de vil. Det kan være dukketeater, små skuespill, sketsjer, å spille blokkfløyte, eller sang, musikk og dans.

*Observasjon 08.05: Det er 7.klasse som har ansvaret for den siste samlingsstunden dette skoleåret. Kontaktlærer har samlet elevene i fellesrommet for å starte planleggingen av samlingsstunden som skal være på fredag. Hun står framme ved tavla og tegner opp for dem de forutsetninger de nå har for å komme i mål. I dag skal de bruke en time til en idèdugnad for å lage en skisse til et innhold. Hun spør hva de har lyst til å ta utgangspunkt i. En jente i klassen er svært aktiv. Samme med to - tre andre kommer de fram til et forslag sammen med lærer. Lærer tar hele tiden deres forslag på alvor, utfordrer dem selv på om hva som er mulig, og hva som er realistisk. Når idèene stopper opp, er hun svært flink til å stille spørsmål som får dem i gang igjen.*

*Det er en positiv stemning med mye latter og forslag. Alle er ikke like aktive, men hører oppmerksomt på forhandlingene. Av og til kan noen komme med et lite utbrudd, eller en idè som vurderes. Det er en god tone mellom lærer og elev. De flirer sammen, og har det morsomt.*

*Læreren strukturerer forslagene på tavla etter hvert som de dukker opp. Temaet de har valgt er Radio Land – et lokalt radioprogram som eksisterer, og som noen tydeligvis hører på av og til. Det som er innholdet der, blir forslått som innhold i programmet. De vil ha med dans, bingo, intervjuer, reportasjer og små sketsjer. I løpet av timen har de fått en enkel ramme til innhold. De fordeler oppgaver og bestemmer hva som skal gjøres i neste planleggingstime.*

I en slik situasjon kan det være lett at læreren overstyrer nettopp fordi situasjonen krever at de må få til et produkt ferdig på veldig kort tid. Samtidig stilles det krav til kvalitet. Læreren klarer denne balansen slik at elevene slipper til med sine idèer. Hun anerkjenner dem uten noen vurdering, men hun foreslår også retninger som gjør at idèene spinnnes videre og videreutvikler seg i en positiv retning som alle er enige om.

Selv om ikke alle er like aktive, prøver hun også å utfordre de mest passive uten at hun pusher på. De får lov til å delta på sine premisser. Det er tydelig at noen elever har mer kompetanse enn andre, og de får slippe til. De som er mer passive, er likevel involvert i det som blir sagt, ler og bifaller det som de andre kommer med.

Selve framføringen gikk av stabelen fredag samme uke. De fikk noen plantimer for å arbeide videre med innholdet. Dette innebar å skrive ut sketsjene de ville framføre, fordeling av roller, øving på rollene, kostymelaging, samling av ulike effekter som skulle brukes i framvisningen. Den tiden de fikk avsatt i plantimene var ikke nok for å få alt på plass, så elevene måtte også bruke av sin fritid til å få programmet ”i boks”. Noen elever tok mer ansvar enn de andre, og hadde kontakt jevnlig med læreren underveis, også etter skoletid, for å få veiledning og godkjenning på idèene og opplegget. Alle elevene i klassen hadde forskjellige roller – noen mer, og andre mindre.

*Observasjon 12.05: Alle elevene er samlet i fellesrommet som er omgjort til ”teater” som er bygd opp som et amfi. Elevene preges av forventning til det som skal foregå der framme. Scenen er bygd opp som et radiostudio med mikrofoner, et stort skrivebord, et miksebord til venstre, og som læreren bestyrer. Forestillingen innledes med fellessang der alle elevene deltar aktivt. Så begynner selve forestillingen. Alle i 7.klassen er tildelt roller, og er mer eller mindre med i de ulike sketsjene som er laget. To elever er spesielt aktive der de påtar seg rollen med å holde tråden i forestillingen sammen. Scenskifter skjer raskt og effektivt. Alle har kledd seg ut til de ulike rollene de spiller. Programmet tar utgangspunkt i strukturen til den lokalradioen Radio Land – nyhetslesninger med lokale hendelser og navn, intervjuer med lokale personer, bingo der stedets ”kjerringer” deltar, oppvisninger av dristige øvelser, et lite sang – og dansnummer.*

*Rollene spilles ut med humor og overdrivelser til tilskuernes store begeistring. Læreren har en aktiv rolle bak kulissene som sufflør, omkleder og scenearbeider. Programmet varer ca. 1 skoletime, og avsluttes med fellessang.*

En sentral side i samlingsstunden er fellesskapet og den kollektive tenkingen. Visjonen bak er at elevene gjennom skoletiden skal lære seg å ta ansvar for det felles læringsmiljøet på skolen. Ved å iakttå medelevers prestasjoner på dette området, lærer de yngre elevene gjennom det de større elevene presterer. Slik sikres en progresjon i læringen der elevene for hvert år stiller større og større krav til det de viser fram i samlingsstunden. Samtidig læres de opp til arbeidsmåter som også kan overføres til aktiviteter i lokalmiljøet. Ved å lære å opptre og lage underholdning på skolen, lærer de også arbeidsmåter som kan overføres til det frivillige lagsarbeidet som preger mange små samfunn. Kulturell entreprenørskap som læring handler om å bevisstgjøre elevene om å se muligheter både ved miljøet og seg selv, og utnytte disse til utvikling og nytenking både i en samfunnsmessig og personlig sammenheng.

### Fellesskap, medvirkning og individuell tilpasning som relasjoner

Skolens visjoner og prioriterte arbeidsområder legger stor vekt på å skape sammenheng mellom de ulike områdene det arbeides på, og der *fellesskap*, *individuell tilpasning* og *elevmedvirkning* er bevisste prinsipper for å nå skolens mål. Tydelige rammer og avklarte roller er en del av realiseringen av disse prinsippene, og karakteriserer den didaktiske tenkingen som ligger bak organiseringen og tilretteleggingen av undervisningssituasjoner. I de systemer og strukturer som er valgt i forhold til vurdering som læringsmåte, ligger en tett oppfølging av elevene. Plantimene, elevsamtalene, og foreldresamtalene krever en nær dialog mellom lærer og elev, og åpner for at læreren får god innsikt i elevens faglige og sosiale sider, som igjen gir muligheten til å gi tilpasset hjelp og støtte. De individuelle plansamtalene mellom lærer og elev blir en møteplass der elevene både får vist hva de har gjort og lært, men der de også får si noe om hvordan de har det. Dette medfører at elevene føler seg sett og respektert.

*Nå har vi jo den plansamtalen, og da får jo hver elev i 6. og 7. klasse en plansamtale hver 14. dag. Da snakker man jo om andre ting f.eks.: "Hvordan har denne perioden vært? Hva har du arbeidet med"? Og da har den enkelte muligheten til å få inn dette at: "Nå var det ikke så kjekt, for slik og sånn var det heime. Mamma er syk, og sånt." I tillegg har vi jo elevsamtalene. Her har vi forberedt elevsamtalen ved at de får et ark der det står hva man skal snakke om, i tillegg til at de kan komme med innspill. Så snakker vi gjennom det slik at elevene kjenner til hva som blir tatt opp når de møter foreldrene, sånn at de er trygge på det som blir tatt opp. Vi har*

*diskutert litt mål, hva de ønsker å jobbe med. Og da fokuserer vi på dette med: ” Hvem er du sammen med? Hva er du opptatt av”?(Rektor)*

Rektor påpeker det som hun opplever som en stor utfordring ved sammenslåingen. Forandringer i det sosiale miljøet og sammenristingen av elever og lærere fra to små skoler til en litt større, kunne ført til store problemer på det sosiale planet. Trivselen blant elevene er bra, og skyldes den tilknytningen de føler til skolen og fellesskapet som er oppstått. Dette mener rektor henger sammen med *skolens størrelse*, og at de som lærere klarte å utnytte de mulighetene som ligger nettopp i at de er små og har et oversiktlig miljø.

*Jeg tror at elevene føler tilknytning til skolen på et annet vis enn man gjør på en større skole. Her finnes ikke hærverk. Det er jo et lite signal om hvordan de ser på skolen. Det fysiske miljøet. (Rektor)*

De har arbeidet bevisst og målrettet for å opparbeide et læringsmiljø preget av trivsel. Hvert skoleår starter opp med å riste de nye gruppene sammen. Klasseregler diskuteres, elever og lærere drar på turer sammen, de gjør ting sammen, og snakker om hvordan man er mot hverandre. Alt dette er med på å legge grunnlaget for trivsel og gode relasjoner. Men det er ikke noe selvfølge at dette fungerer bra selv om skolen er liten. Det kreves en bevisst tenking og tilrettelegging. Men størrelsen gir lærerne en fordel som etter hennes mening gjør sosialiseringarbeidet lettere.

*Det er ikke noe garanti, men at du har en del større muligheter til å fange opp og følge opp, og at ting kanskje går lettere, og at det er mer oversiktlig. Det tror jeg. (Rektor)*

Også elevene er bevisste på fordelene som ligger i et lite miljø. Det å kjenne læreren sin godt, gjør at det er lettere å ta opp ting og ulike forhold som opptar dem. ”... *jeg synes det er greit å ha nesten samme lærere nesten hver gang. Det kan være lurt å ha en fast lærer, for da kjenner du liksom lærerne bedre.*” (Jg, 5.kl.) Det å ha få lærere som de kjenner er med på å skape trygghet og nærhet. En av elevene forteller om søsteren sin som er begynt på sentralskolen. Hun har fortalt at hun synes det er vanskelig å forholde seg til ulike lærere i de ulike fagene. Det er noen lærere hun aldri blir kjent med. Når læreren kjenner elevene godt på en liten skole, opplever de at lærerne forholder seg til dem på en måte som ivaretar den enkeltes behov i ulike situasjoner. De viser til en spesiell elev som blir veldig fort sint. Men læreren kjenner hans behov veldig godt, og vet hva som må til for å takle situasjoner som oppstår på en god måte.

*Hun kjenner han veldig godt, og hun vet at han blir veldig fort sint. (...) ... så hun vet hvordan hun skal få til at han ikke skal bli sint, og hvordan hun skal stoppe han. (ADg, 5.kl)*

Relasjonene mellom lærer og elever er preget av åpenhet og gjensidig respekt. Elevene blir oppfordret til å være delaktige og selvstendige, alt innenfor klare rammer for atferd og akseptable omgangsformer. Virksomheten og samhandlingene er preget av klare mål og definering av oppgaver, der elevene er klare over hva som hele tiden kom til å skje og hvilke forventninger som blir stilt til dem. Lærerne har tydelige roller både som veiledere og tilretteleggere. Dette er med på å skape *trygghet, oversiktighet og forutsigbarhet* i situasjonene. Elevene utviser stor konsentrasjon omkring oppgavene de skal utføre både faglig og sosialt.

Nærhet og tette relasjoner til lokalsamfunnet gir også gode forutsetninger for læring og utvikling av et godt læringsmiljø. Elevene erfarer og opplever i den nære kontakten med ulike parter og på ulike plan at de blir sett. *”Når du bor på en liten plass, så kjenner du alle. Du vet i hvert fall hvem alle er.”* (Lj, 5.kl). Familien og tette bånd mellom generasjoner gir en følelse av *trygghet*. Fordi man kjenner alle og omgås i ulike sosiale sammenhenger, opplever elevene at mange bryr seg om dem. Yngre og eldre er vant til å være sammen og handle sammen. En slik utvidet læringsammenheng blir en grunnleggende forutsetning for en positiv elevutvikling, og er med på å utvide kunnskap om hverandre og hverandres familier, venner, interesser og håp. Slik relasjonsbygging er med på å støtte mulighetene til å lære av og støtte hverandre.

### **Elevrelasjoner – samhandling og fellesskap på tvers av alder**

Det er 4 år siden sammenslåingen, og dette fellesskapet av både voksne og elever har måttet nødvendigvis tilpasse seg og sosialisere seg med hverandre. Lærerne karakteriserer denne prosessen som vellykket. Det har skjedd gjennom en bevisst planlegging av arbeidsmåter som vektlegger samhandling på tvers av alder, å skape felles arenaer for samhandling, vektlegging av trivselsskapende aktiviteter, og ikke minst å prøve å forene ulike kulturer på en anerkjennende og respektfull måte. Enkelte elever grudde seg litt å komme til et nytt miljø, mens andre igjen så fram til å få flere å spille på lag med.



*Da vi ble slått sammen, så var det selvfølgelig noen elever fra Nordøya som syntes det var skummelt å komme hit. De skulle flytte fra det som var trygt og godt. Så var det selvfølgelig det negative rundt det. Men det samme var jo motsatt. De som var her, spesielt elever som trengte å ha det trygt og godt, så var det ikke alle sammen som så fram til dette at det skulle komme like mange. Mens andre var veldig klar for det. "Vi gler oss til å treffe han og han, og ho og ho. Det blir det artigere, og mer å gjøre." (Rektor)*

I intervjuet med 5. klasse gir elevene uttrykk for at det er et godt forhold elevene mellom. Opplevelsen av å gå på en liten skole der 5. – 7. klasse går sammen i de fleste timene, gir en følelse av fellesskap der alder ikke spiller noen stor rolle.

*Det føles sånn at når vi går sammen med femte, sjette og sjuende - så føles det som om vi er en hel klasse når vi er i samme klasserom. Og når vi er sånn som i Natur- og miljø, så er vi hele tida i lag. Det er jo ikke slik at femte går og gjør sitt arbeid, men vi gjør det i lag. (Mj, 5.kl)*

Det er stort sett bare i plantimene at de tenker over at de er forskjellige. Forskjellen ligger da i at de har ulike planer for de ulike årstrinnene. De innrømmer at de av og til kan føle seg litt mindre, men dette oppleves ikke som noe negativt. Tvert om synes de det er fint å gå mange sammen i aldersblandete grupper istedenfor å være delt inn i årsklasser.

*Det føles ut som vi er litt mindre, og så er det ganske koselig å gå på ei skole der man er mange sammen. Hadde vi bare vært i klasser, så hadde det bare blitt 4 i 2. klassen, og 10 i 6. klassen og sånt. Men nå er vi jo 21 i lag. Det er koselig. (Ag, 5.kl)*

Store grupper foretrekkes framfor små fordi da blir de flere i klasserommet, og dette gir muligheten for å kunne samarbeide med flere. På spørsmål om de føler seg underlegne faglig i forhold til de som er eldre, sier de at de føler at de kan like mye. I denne sammenhengen viser de til at 7. klasse i år lærer det samme som dem i de muntlige fagene. Fordi alle blir undervist i det samme samtidig, får elevene en opplevelse av likeverdighet gjennom å mestre faglig på samme nivå. De rullerende årsplanene opphever en tanke om at de eldre er mer viderekommende i kraft av sin alder.

I friminuttene leker de mye sammen, men det er også oppdeling i aldersgrupper, og da gjerne ut fra hvilke aktiviteter de velger. De største foretrekker ulike ballspill, og da kan gjerne aktiviteten bli noe voldsom. Dette skremmer de minste, som da foretrekker å leke i sandkassen.

*Nei, det er sånn at alle leker med alle, men det er jo noen som ikke vil leke (...). Første og andre klasse bruker vel leke mest med hverandre, heller enn å leke sammen med oss store. (Jg, 5.kl.)*

I denne leken hender det at de minste også får være med. Det stiller krav til hvordan de store ter seg slik at de minste ikke blir redde.

*Men hvis ... for de er litt redde, for vi bruker å kjeft på hverandre. Det er jo sånne inne- og utelag. Og da bruker vi å kjeft på hverandre, for alle vil være inne. Så hvis noen gjør slik at vi må være ute, så bruker vi å kjeft på dem. Så tror småungene at vi skal kjeft på dem. Men det kan vi ikke gjøre, for de er jo mindre enn oss. De forstår det jo ikke sånn. (Mj, 5.kl)*

Elevene mener det er viktig å tenke over hvordan de er overfor hverandre, og ikke minst overfor de yngste. Skal de være med i leken, er det viktig at de ikke skremmes. Det er viktig at de minste lærer å leke sammen med dem som er større, og at de lærer fortere å leke når de er sammen med dem som allerede har en utvidet lekekompetanse.

## Utvikling av skolekultur - forutsetning for en vellykket sammenslåing

Samordningen av de to skolene har også berørt forholdet mellom lærerne. En ny kultur skulle utvikles, og rektor fikk en enestående sjanse til å påvirke denne utviklingen ut fra de visjoner og tanker hun hadde for den nye skolen. Utskiftninger i kollegiet åpnet for å få inn nye medspillere, og flere av lærerne fra Dal skole ønsket seg over til Stein ved sammenslåingen. Begge skolene hadde tidligere hatt samarbeidsprosjekter sammen. De var enige på mange områder om hvordan de ønsket å ha det, og de var opptatt av de samme utviklingsområdene. Dette ble viktige samlingspunkter for utarbeidelsen av en ny felles plattform for Stein skole. Rektor vurderer lærerne som den viktigste innsatsfaktoren i skolen generelt, og mener at den sammensetningen hun har på sitt personale har vært utslagsgivende for at ting har gått så greit i denne prosessen.

*Det er jo flere ting, men jeg tror også at sammensetningen av personalet... den viktigste ressursen på en skole er jo læreren. Læreren er jo den viktigste ressursen – hvordan man tenker i forhold til sin jobb, hvilke holdninger man har til jobben, holdningen til ungene. Og der føler jeg at det fungerer veldig fint. Vi har nesten ikke sykefravær på skolen. Vi er på skolen. Vi trives på skolen, og vil på skolen. Det er en veldig lett tone. Vi flirer masse, og har (...), men samtidig så ... det fungerer veldig fint.(Rektor)*

Fordi skolen er liten og oversiktlig, er det også enklere å åpne for større lærermedvirkning. Dette ser hun på som viktig og positivt for utviklingen av skolekulturen.. Etter hennes mening

er det viktig at alle føler et eierforhold til det som skal utvikles og arbeides med, og slike muligheter er til stede i en liten skole. Fordi de er få og skolen er oversiktlig, er det lettere å involvere alle i de samme tingene. Det er lettere å legge til rette for samarbeid, også på tvers av de klassene og lærerne man samarbeider med til daglig. Slik føler lærerne også at de klarer å henge med på det nye som skjer i skolen, og at de klarer å utvikle seg, selv om de er i et lite miljø.

*Ja, vi prøver så godt vi kan, og så tror jeg vi er så utrolig heldige, for vi har så kjempegodt et miljø blant oss voksne. Alt kan sies, alt kan tas opp. Og ledelsen – hun er utrolig dyktig – hun som er rektor, så vi jobber veldig sammen om alt. Og så har vi vel det slik, at når vi bestemmer oss for noe, så er det fordi vi ønsker å prøve det ut. Så evaluerer vi det, og går det ikke, så ... (Lærer 1)*

Skoleutvikling er et felles prosjekt som rektor leder, men som lærerne har en felles forpliktelse for, og som de er aktivt deltakende i. Derfor starter gjerne planleggingen og evalueringen med medarbeidersamtaler mellom rektor og lærer. Da er det den enkeltes erfaringer som settes i fokus som utgangspunkt for endringer. Slike prosesser lar seg gjøre i et lite og oversiktlig miljø, der det meste er synlig og avgrenset.

*Nå er vi midt oppe i forberedelsene til neste skoleår, og da kjører jeg medarbeidersamtaler og får høre deres erfaringer fra det året som har vært. Hva må vi forandre? Må vi sette fokus på andre ting? Får disse rundene. Og det er oversiktlig for meg også når jeg ikke har så mange jeg skal forholde meg til, at jeg får dem inn, at vi kan sette oss sammen, og at det kommer innspill på det og det. Så kan man sammen se på hvordan legge opp timeplanen for å få det til, som kanskje kunne vært vanskelig med tjue ansatte, for det er vanskelig å enes. Jeg synes det er lett – men det kan også være kulturen på skolen – for jeg synes det er veldig lett å få dem med på ting. Det er lett å tenne dem, det er lett å få dem med seg på prosesser. (Rektor)*

Ledelse handler da om medvirkning og anerkjennelse av de erfaringene som lærerne gjør seg, og blir utgangspunktet for videre utvikling.

## Sosiale møteplasser som forutsetning for relasjonsbygging

Vedtaket om nedlegging av Dal skole, og overflytting til Stein medførte sterke reaksjoner fra foreldrene, spesielt fra Dal. Skolenedleggelse er alltid preget av følelser, og det var det i dette tilfellet også. For lærerne ble det viktig å arbeide aktivt på dette område slik at foreldrene følte at de ble tatt med i de endringene som skjedde. Informasjon om det som skjedde og hva skolen gjorde, ble spesielt viktig i denne første fasen. Etter det første året hadde skolen en stor spørreundersøkelse til foreldrene som vurderte sammenslåingsprosessen. Tilbakemeldingene

var positive, der foreldrene syntes overgangen hadde gått veldig bra. Rektor mener at den måten skolen valgte å gjøre ting på der og da, var en god måte å angripe en meget vanskelig situasjon på. Å fokusere på det positive, og prøve å bygge broer over både sosiale og kulturelle motsetninger, var bevisste prinsipper hele veien. Dersom skolen som læringssted skulle komme positivt ut av denne vanskelige situasjonen, så måtte prosessen foregå i nær kontakt med foreldrene, tradisjonene og verdiene som gjaldt i de respektive lokalsamfunnene. De valgte å løse situasjonen på en bevisst pedagogisk måte ved at tiltak ble iverksatt for at ny læring skulle skje, også blant foreldrene.

Et viktig tiltak har vært foreldrekafèen. Stein skole hadde hatt den som en tradisjon før sammenslåingen, og lærerne vurderer dette som viktig i arbeidet med å bygge opp relasjonene mellom skole – heim, og for å lage en samlingsplass for foreldrene for å kunne bli kjent med hverandre på uformelt basis.

*Nå bruker det å komme opp forespørsel fra foreldrene om å fortsette med foreldrekafèen, der de ønsker å møtes. Forholdene er jo ikke så store, så alle kjenner foreldrene til ungene. Så selv om det er to kretser, så er det bare fem kilometer som skiller mellom. Så det er slik at om ikke alle omgås hverandre privat, så kjenner alle hverandre. (Rektor)*

Gjennom disse møtene sosialiseres også foreldrene med hverandre. Foreldrekafèen har vært en plattform for at to ulike kulturer har kunnet nærme seg hverandre på en positiv måte der skolen og ungene har vært fellesnevneren.

*Foreldrekafèen ivaretar en uformell kontakt med skolen uten andre premisser enn å møtes, ta med mat og være sammen. Dette er viktig for å opprettholde en god kontakt bygd på andre verdier enn den formelle kontakten som baseres på vurdering. Her er alle parter likeverdige. Og ønsket kommer fra foreldrene selv. (Rektor)*

Selv om skolen arbeider aktivt med foreldresamarbeidet på mer formelle måter gjennom foreldremøter, elev- og foreldresamtaler, og klassekontakter, signaliserer foreldrene at de ser på foreldrekafèen som en annen type relasjonsbygging, noe de gjerne ønsker. Dette tolkes som om foreldrene ønsker en annen type kontakt med skolen – en kontakt som ikke er forpliktende eller bare på skolens premisser. Her treffes partene på et likeverdig grunnlag. Det er likevel lærerne som står bak og ser til at denne aktiviteten opprettholdes.

*Og vi prøver å dra med foreldrene da, men jeg ser jo også at mange foreldre ønsker denne kafèen. De ønsker at den skal være. Men vi ser også at det er vi som må "make it happen". Og*

*det tror jeg er et tegn på at foreldrene ønsker å treffes litt mer, ønsker at skolen skal være noe mer. (Lærer 1)*

Og selv om det ”stjeler” av lærernes fritid, vurderes det som så viktig for skolen og læringsmiljøet at de ønsker å imøtekomme dette behovet som foreldrene har. Dette vurderes som positivt også for utviklingen av skolemiljøet. Nå er det ingen som stiller spørsmål ved skolen, og det aksepteres at skolen på Dal er nedlagt. Foreldrene er fornøyde med og positive til de endringene som har skjedd.

Skolen arbeider også aktivt med foreldresamarbeid på det mer formelle planet. Foreldrene er en viktig brikke i skolens satsing på vurdering som lærings- og arbeidsmåte. *Informasjon* og *gjensidig kommunikasjon* vektlegges som metode for å involvere foreldrene i elevenes egen læring. I tillegg til de formelle informasjonskanalene, har de innført kontakt bøker der alle partene – elevene, foreldrene og lærerne kommuniserer med hverandre om elevenes læring og utvikling. Slik får foreldrene en annen og mer aktiv rolle også til ungenes læring og skolens arbeid.

*Vi jobber med at foreldrene skal vite hva vi jobber med, hva skolen er opptatt av, og hva som skjer til en hver tid. De skal også vite hva ungene arbeider med, slik at de kan støtte opp om ungene i forhold til det faglige. Så vi har denne kontaktboka som vi bruker for 1. – 5. klasse der vi limer inn ukeplanen, der foreldrene skriver, og vi skriver i forhold til hvordan det går på skolen. En kontaktbok, men med plan over det de jobber med. I 6. – 7. klasse så går elevene inn og vurderer seg selv etter en arbeidsperiode, og foreldrene går inn og vurderer innsatsen til ungene i den samme periode. Så vi prøver å legge opp til at foreldrene skal ha mulighet til å følge opp ungene. Og det har vi også når vi har foreldremøter. Vi ser sånn forskjell på de foreldrene som deltar aktivt sammen med ungene i forhold til de som ikke ser på det, og som ikke signaliserer at dette er viktig. Så dette er noe som vi jobber med. Vi informerer mye slik at de har de verktøyene de trenger for å vite hva som skjer på skolen. For det skjer jo masse spennende i løpet av en måned, i løpet av et halvår. Så der har vi en kanal, pluss disse kontaktbøkene og planbøkene vi opererer med. (Rektor)*

Skal foreldrene kunne påvirke, må de ha kunnskaper om hva skolen og ungene deres holder på med. Men samtidig opplever skolen at foreldrene ikke engasjerer seg så veldig mye på dette området.

*Når det gjelder foreldresamarbeidet ellers, så jobber vi ganske mye med å legge til rette for at de skal kunne påvirke. Da må de vite hva ungene holder på med. Men jeg opplever egentlig det at mange synes det går greit, og dermed så... vi har egentlig ikke de foreldrene som er ... Vi legger fram utkast til hvordan vi ønsker vi skal jobbe. Det er liksom greit. Det er ikke slik at vi har engasjerte foreldre som sier: ”Kan dere ikke jobbe med det og det?” Vi har ikke det. Alt blir jo lagt fram som utkast når man kommer på møter, men det blir slik som det er. Det er veldig sjeldent at det kommer noe. Jeg opplever også i forhold til klassekontaktene og utvalgene at de på en måte ser på hverandre, føler at de har nok, og ønsker ikke å gå inn i det. (Rektor)*

Skolens tradisjonelle virksomhet overlates til dem som arbeider der, og det er sjeldent at foreldrene tar initiativ, eller bidrar utover det som skolen selv legger opp til. Det kan tolkes som at foreldrene er fornøyde med tingenes tilstand, og ikke ønsker å tre inn på områder som ikke er deres. Heller ikke vil de bruke tid på noe som defineres som lærernes arbeidsområder.

### Entreprenørskap som kulturlæring

Hver for seg var Dal og Stein skole aktive utad i lokalsamfunnet på flere måter. Skolene hadde en finger med i spillet når det gjaldt juletreffestene, juleforestillinger og 17.mai, gjerne i samarbeid med ungdomslaget. Stein skole arrangerte nissemarsj for bygda i adventen, og bygdedagen var et stort arrangement som involverte både skolen og bygda. Begge skolene brukte nærområdet på ulike vis til undervisnings- og læringsarena. Lærer 1 ler når hun viser til innføringen av entreprenørskap i skoleverket.

*For noen år siden kom dette med entreprenørskap. Da prøvde de å få oss til fokusere enda mer ... eller kanskje de prøvde å få de større skolene til å fokusere mer på (ler) hvor viktig det var. Og det gjorde vi jo før det kom. Så for oss var det ikke så mye nytt. Bare at vi fikk noen prosjektmidler for å drive. Kanskje vi kunne farte rundt litt mer, og kjøpe oss ting som vi trengte. Da gjorde vi noen samarbeidsavtaler med noen småbedrifter, og med noen organisasjoner. Og det har vi fortsatt med og trives veldig godt med det. (Lærer 1)*

Denne måten å tenke skole og skolens samfunnsmessige rolle har vært vanlig for begge skolene. Men nå kalles det *entreprenørskap*. Innføringen har gitt denne måten å arbeide på mer legitimitet, og dessuten muligheten til å løse ut midler til denne type arbeid slik at de har kunnet utvikle det de allerede har gjort.

Selv om skolen har delegert noen av sine tradisjonelle aktiviteter til andre aktører i lokalsamfunnet, har de også innført nye. I tråd med oppgaver som de gjorde før i forhold til lokalsamfunnet, har de ved innføringen av entreprenørskap i skolen, utvidet dette området, og satt det mer inn i system.

*Ja, vi bevarte noen, vi bare flyttet litt på hvilke klasser og bestemte hvor det hørte best i forhold til læreplanen. Så det har vi klart å bevare en del. Vi har kanskje ikke utviklet det så mye, annet enn at vi har det slik det skal være. (Lærer 1)*

Alle klassene her inngått samarbeidsavtaler med ulike lag, foreninger og bedrifter.

*Så 1.-2. klassen har samarbeidsavtale med Haugen Gård. Så de gjør litt forskjellig. Hvert år har de et møte med Haugen Gård, der de blir enige om hva de skal jobbe med. Så nå på onsdag skal de oppover og rydde litt i hagen. De har jo en svær hage, og nå skal de bære kvister og rydde litt i en del av hagen. For hagen er jo stor, og de greier ikke alt. Så skal Trine som er en av driverne der, fortelle om historien der. Så det blir liksom deres bidrag. 3. – 4.klassen har i år samarbeidsavtale med en brønnbåt. Så de har vært der, vært og sett på båten når den har vært her, og fortalt om ... så har de vært og sett på oppdrettsanleggene. Så skal de dra til naboøya i nabokommunen og se der. Så det er liksom brønnbåt og fiskeri som de har.*

*Men det kan variere fra år til år alt etter elevgruppene. (...) Så det vi gjør når vi plukker ut de feltene der vi samarbeider, så er det litt at det skal være i nærmiljøet for 1.- 4. klasse, for at det skal være greit å komme seg dit når de er små. I 5.- 6. klasse har vi samarbeidsavtale også med Haugen Gård, der de har en natursti som går opp til fjellet og ned. Der er de og beiser, klipper og skoger. Så hvert år er det kåring av de som har gått fleste runder dit, og det er det skolen som tar seg av det og får litt mediaomtale av det. Så vi får 1000 kroner for å gjøre det. Det er vel skogselskapet som da deler ut pengene.*

*Så har 7. klasse arbeidspraksis. Så har vi Åsen - ei lysløype som de holder på å jobbe med. Et av de bidragene våre i fjor var at vi laget oppgaver der de hadde et rebusløp der ei helg, slik at de som arrangerte løpet – det gjorde selve foreninger, men der vi hadde utarbeidet oppgaver. Så det er å bruke det som vi har tilgang på – data, kan laminere, og få laget det litt ordentlig. Så vi jobber med slike ting. Og det er kontaktlærer som har ansvaret for det, og at det følges opp. Noen av disse aktivitetene har vi hatt i flere år.*

*Så har vi Smedstad skole – hele skolen har det som arbeidsfelt, så der er vi og rydder søppel hvert år. Det er en gammel skole som ligger her på yttersida. Den er fra 1852, mens den første delen er fra 1830. Vi har en venneforening som jobber med den, og der skolen har inngått en samarbeidsavtale. Så i den avtalen ligger det et pedagogisk utarbeidet opplegg for besøk, der ungene kan få oppleve en skoledag fra gamle dager. (...) Den ligger på Dal – den skolen. Så der er hele skolen og plukker søppel slik at det er fint i fjæra. Det er ei fin fjære der med sandstrand, så det tar vi. ( Rektor)*

Selv om skolesammenslåingen har ført til endringer i tradisjoner både i skolen og i lokalsamfunnet, har skolen klart å ivareta relasjonene til samfunnet rundt. Dette har vært gjort helt bevisst ut fra tanken om at nærmiljøet er en viktig læringsarena og kilde til kunnskap og utvikling, ikke minst med tanke på elevenes framtid og de muligheter som finnes i dette miljøet. En av elevene uttrykker dette slik:

*Vi har sånn prosjekt om "Havet - vår fortid og vår framtid". Og da skal vi ut og gjøre forskjellige ting som har med havet å gjøre. Det er fordi at vi kanskje skal se at det finnes ei framtid her. Det er lærene og foreldrene som synes det er viktig at vi vet det." (Lj, 5.kl)*

## Læring og kunnskap (individnivå)

### Aldersblanding som miljøskapende trivelsfaktor

Utfordringer i forhold til læring og undervisning i en fådeltskole knytter seg til aldersspredning og tilpasning. Spredning i nivå finner man i alle klasser enten de er fulldelte eller fådelte, men sprangene blir større når flere trinn er samlet i en klasse. Selv om dette krever mer tilpasning, vurderes ikke dette som noe negativt. Læring i et aldersblandet fellesskap sees på som en pedagogisk ressurs både for den sosiale og faglige læringen.

*Uansett i en klasse, så har du elever som er spredt modningsmessig med flere år. Men her blir jo spranget enda større i og med at du kanskje har tre klasser inne med en aldersspredning på begge sider. Så det handler jo om å legge til rette undervisning som gjør at de har muligheten til å lykkes og få vekst. Og da synes jeg ikke det er noen hemsko å arbeide i en fådelt skole – at det er et slikt sprik. For det er jo veldig mye positivt som skjer i elevgruppa med at de hjelper hverandre, at de lærer av hverandre, at de får med seg ting som man kanskje ellers ville tatt høyere opp i klassene. (Rektor)*

Utfordringene med aldersspredning vurderes til å være større jo mindre skolen er. Etter sammenslåingen av Dal og Stein skole, ble delingen større, og dermed ble klassene mer homogene. Likevel må lærerne tenke aldersblanding fordi elevtallet tilsier at man ikke kan få fulldelte klasser. På den ene siden uttrykker lærerne at mer homogene klasser er lettere å administrere og organisere. På den andre siden planlegger skolen og lærerne aldersblanding utover det som kreves fordi de vurderer det som positivt for læring.

*Men samtidig er det jo aldersblanding som vi hele tiden må tenke når vi planlegger. Men samtidig må vi planlegge aldersblanding utover det. For selv om det er der i selve delingen, så er det ikke nok. Så vi arbeider en god del med å blande mer. (Lærer 1)*

I småskolen organiseres ofte uteskolen der alle elevene er sammen fordi ” det er naturlig at alle drar på tur.” Turene legges opp slik at de største får ansvar for å passe på mindre elever. I lek ute deles elevene ofte på tvers for å få fram variasjon i de ulike lekene.

*Det er så artig å se hvis man snakker med de store om at de må leke litt eller gjøre ting litt på de minstes premisser, så skjerper de seg kanskje litt på det å ikke være så voldsom enn når de kjører fram sitt eget. Det er vi dyktige på, men jeg tror ikke vi kan bli dyktige nok uansett. (Lærer 1)*



I læringsammenheng vurderes slik aldersblanding som positivt fordi det utvikler ungene og er *miljøskapende*. Det skaper *trygghet* og trivsel både for de minste, men også for de aller største som trygt kan leke sammen med de minste uten at det går utover prestisjen.

*Vi ser jo at det utvikler ungene og det utvikler miljøet. Både dette med å være trygg, og at du skal trives. For selv om du går i 7. klasse, så kan du være veldig barnslig, og da har du faktisk arenaer ... vi har jo noen av de store som er like mye og leker på denne lekeplassen som en gang var barnehagen sin, og som vi ser at de minste er mest på. Men det gjør jo at når vi legger opp til en del blanding, så blir det ufarlig. Det blir liksom ikke at du må være sammen med de store. (Lærer 1)*

Dette betyr noe for relasjonene elevene knytter seg i mellom, men betyr også mye for den enkeltes bilde av seg selv. I et naturlig aldersblandet miljø er det lettere å *utvikle seg på sine egne premisser*.

*Jeg var jo inne på dette med at de hjelper hverandre, at en 4. klassing ikke er en 4. klassing - at du har det spriket der. Men at de jobber veldig på tvers av alder, og at de leker på tvers av alder, så får du ikke det tydelige at: "Jeg går i 5. klasse. Jeg går i 6. klasse." Og det synes jeg er positivt. Når det er få elever, og om noen går i 5. klasse, så vet vi at de like godt kan leke i sandkassen. Og det er lettere å gjøre dette når de er vant til å være sammen, at de ikke ser at hun er nå blitt så stor. At de på en måte kan få lov til å utvikle seg i sitt eget tempo. Det synes jeg er positivt. (Rektor)*

Aldersblanding blir sett på som en pedagogisk ressurs som brukes aktivt, og som nok kan utnyttes enda mer. Elevene trenger å bryne seg på hverandre, og læring skjer effektivt når en elev må lære bort noe til en som ikke kan. Elevene blir ikke bare ansvarlig for egen læring, men får også *ansvar for andres læring*.

*Ja, og de trenger det. Det tror jeg. Men ellers ... det vet vi jo, og det tror jeg kanskje at vi bruker for lite, dette med når man skal lære bort noen ting, så er det da man lærer. Da er du nødt til å skjerpe deg. (Lærer 1)*

Elevene lærer i et miljø som er preget av aldersblanding, både mellom elevene selv, og mellom ulike generasjoner. Overføring av kunnskap skjer på flere ulike plan der de selv både er "lærlinger", og der de også får muligheten til å praktisere å være den "*erfarte andre*". En av elevene beskriver situasjon fra Dal skole, da han selv gikk i 2. klasse, og hadde timer sammen med alle elevene fra 1. – 7.klasse samtidig. Han betegner en vanskelig didaktisk situasjon for læreren som skal planlegge meningsfulle aktiviteter for alle elevene samtidig.

Men selv om han opplevde at han og flere kunne bli sittende tilsynelatende uvirksom i timen, så skjedde det likevel aktiv læring.

*Det var faktisk ganske artig fordi vi gikk i 2. (klasse) da, og vi satt mest og hørte på når de leste. Mens de andre måtte skrive, så hørte vi bare på. (Jg, 5.kl.)*

*Kunne dere lære noe da? (ABO)*

*Ja, vi lærte masse, for vi hørte jo på når de leste, så vi fikk jo med oss masse. (Jg, 5.kl)*

Utsagnet viser at selv med et komplisert læringsmiljø der læreren kanskje ikke alltid har kontroll over hele læringsbildet, skjer det likevel læring der elevene selv definerer en egen læringsrolle ved å kunne konsentrere seg om de andre aktivitetene som foregår i klassen. Han beskriver dette som ”artig”, og han vurderer læringsutbyttet som positivt.

### Ansvar for egen læring som målsetting for identitetsbyggingen

Skolen og lærerne legger stor vekt på at elevene selv skal innta en aktiv rolle i sin egen læring. *Elevmedvirkning* blir et gjennomgående prinsipp og arbeidsmetode for å utvikle dette. Innenfor et system av tett oppfølging og erfaringsutvekslinger mellom elev, lærer og foreldre, får eleven ansvar for å tilrettelegge sitt eget lærestoff, oppgaver og arbeidsmåter som har til hensikt å utvikle egne kunnskaper og ferdigheter innen visse fag. Elevene får frihet til å velge selv oppgaver, bestemme tempo, be om hjelp, og avgjøre når de er selv fornøyd med det de har gjort innenfor et forpliktende fellesskap. *Ansvar for egen læring* innebærer forpliktelser både overfor seg selv og andre til å gjøre ferdig det de selv har bestemt. Dette innebærer ikke bare frihet til å gjøre det en vil, men også forpliktelse overfor et system og et fellesskap for å følge opp, der det forventes at elevene skal mestre faglig og personlig i dette fellesskapet. Elevene ser på plansamtalene som viktige i denne sammenhengen, og det er om å gjøre å stille opp til avtalt tid for å få tiden den enkelte har avsatt sammen med læreren.

*Ja, de er veldig skjelvende hvis de ikke er ferdige. Men de har samvittighet. De vet at de bør bli ferdige med det de skal. Hvis de ikke har det, så har de selvfølgelig en begrunnelse på det. Det kan jo være forskjellige ting, men de er opptatte av å gjøre det de skal, det er de. Så liker de egentlig samtalen. ”Når er det min tur”? Og hvis de er borte den dagen vi hadde det, så spør de: ”Når tid skal jeg få min samtale?” (Lærer 1)*

Den individuelle plansamtalen fungerer som en kontroll av at elevene har fulgt opp sine forpliktelser. I fellesskap med læreren må eleven vise at hun har fulgt opp det hun selv har bestemt, samtidig som hun viser hva hun kan og mestrer. Her forhandles fram den videre

gangen i arbeidet, der eleven sammen med den erfarte andre vurderer den videre utviklingen. Ansvar for egen læring betyr ikke å være overlatt til seg selv for å lære, men å delta aktivt selv i tilretteleggingen og gjennomføringen av en tilpasset opplæring for den enkelte. Hvordan elevene forholder seg til mappa er også et eksempel på hvordan elevene bearbeider sitt eget arbeid gjennom å tenke over og vurdere det de har prestert i forhold til egne oppsatte mål.

Elevene i 5. klasse uttrykker sitt forhold til egen læring som kontekstualiseres på den måten at de knytter det opp til videre opplæring, utdanning og framtidstanker. I denne tidlige fasen av utvikling, preges dette forholdet mer av lærernes mål for deres læring enn egen bevissthet omkring betydningen av læring. De opplever at lærerne er opptatt av at de skal lære mye, og at det har betydning for dem i et mer langsiktig perspektiv. Dette er også med på å påvirke den måten de ser på seg selv på.

*De er vel interessert i at vi skal bli flinke å lære, for når vi kommer opp i u-skolen, så blir det karakterer. Det har vi ikke nå. Da må vi trene nå. (Jg,5.kl)*

*Sånn at vi kan mye til vi kommer på u-skolen, at vi greier å ta eksamen, at det vi har lært, skal vi lære til ungene, så kan de lære det videre til sine unger. (Ag, 5.kl)*

*Så får vi kanskje den utdanningen vi kanskje har lyst til. (Mj; 5.kl)*

*De er vel interessert for at vi skal lære og kan noe om det når vi blir voksne. (Lj, 5.kl)*

Lærerne på sin side trekker også inn tanken på elevenes framtid. Læring sees på som en livslang prosess der det blir skolens og lærernes oppgave å legge til rette for at læring skjer. Og fordi de erkjenner at alle lærer forskjellig, blir dette en stor utfordring. Samtidig kan de ikke gjøre alt på alle felt. Derfor må de prioritere å gjøre det de har tro på.

*Trivsel og læring to sider av samme sak, og der begge dimensjonene forutsetter hverandre.*

## Hverdagserfaringer som læringsmiljø

Skolen legger også vekt på at elevene skal hente læringserfaringer i miljøet rundt skolen. Sentralt i læringsforståelsen hos lærerne ligger tanken om at læring og kunnskap også handler om *deltakelse* og *samhandling* med livet rundt ungene i deres lokale miljø. Den sosiale læringen er viktig for måten den enkelte ser på verden på, men også for utviklingen av

identitet og selvforståelse. Rektor forteller om tilbakemeldinger skolen får på egne elever etter at de er kommet over i ungdomsskolen, og som går på at disse oppfattes som modne og vante til å omgås alle.

*Og det er jo klart at de har mye mer voksenkontakt, for det er voksne som bryr seg. Og ikke bare på skolen, men også slik vi bor. Alle her har jo voksne utenom foreldrene som bryr seg om, som følger opp, som gir tilbakemelding, men som også gir dem vekstmuligheter ved at de får delta på ting. (Rektor)*

Skolen har gjennom entreprenørskap som prosjekt lagt til rette for at elevene får delta i andre typer læringsoppgaver som er med på å utvide elevenes perspektiver på livet rundt dem. Meningsfulle aktiviteter utenfor klasserommet innebærer også samhandling med andre aktører enn bare lærerne. De tradisjonelle aktivitetene som skolen har tatt ansvar for i lokalsamfunnene slik som 17.mai-arrangement, juletreffester, ulike forestillinger og aktiviteter innebærer kontakt og læring i andre omgivelser enn skolemiljøet, og med andre aktører å spille med. Prosjektet "Havet – vår framtid og vår fortid" åpner for at de største elevene får ta del i aktiviteter og oppgaver som angår det tradisjonelle næringslivet i lokalsamfunnet.

*De kan sette garn, sette krabbeteiner, steke fiskekaker, de kan lage noe i kunst- og håndverk. Havet skal liksom være inspirasjonen, og der de har avtaler med voksne i bygda. Så drar de ut og setter garn, skriver logg, så får de et glass brus ved kjøkkenbordet sammen med dem. Og det er så kjempepopulært. Og det er så positiv tilbakemelding på det, der de går inn og der de voksne og de gamle er ressurspersoner. Det har vi fått kjempegod tilbakemelding på. (Rektor)*

Denne type læringsaktivitet er også tosidig der kontaktpersonene utenfra knytter relasjoner til elevene og skolen på en positiv måte. Skole får en annen rolle og plass i samfunnet, og involverer flere parter som også får betydning gjennom den måten skolen bruker dem på.

*Det som var artig, det var en gammel mann som hadde fått skriv om at han var ressursperson i forhold til bøting av garn. Kanskje det kom elever til han og tok kontakt. Da hadde han øvet fram med garnet for å se om det ennå satt i hendene. (Rektor)*

I forbindelse med bygdedagene får elevene ta del i *meningsfulle handlinger* som er knyttet til å lære seg teknikker og arbeidsmåter av mer praktisk art, og som inngår i *hverdagskunnskapen* både til stedet og til elevene. I disse møtene med andre utenfor skolen og med nye sosiale og kulturelle praksiser, opparbeider elevene ressurser til å handle i tråd med kulturelle verdier innenfor spesifikke omstendigheter der de etter hvert blir ansvarlige for selvstendig utførelse av slike aktiviteter. Ved å delta i slike aktiviteter, innføres eleven i måter

å tenke på, der de overtar og gjør til sitt eget de verdiene, ferdighetene og kunnskapen som gjelder i den lokale kulturen.

Skolen bruker også bevisst aktiviteter der elevene påtar seg ansvar for å bidra aktivt overfor lokalsamfunnet. Skolen har tradisjonelt framført forestillinger av ulik slag i forbindelse med jul, avslutninger osv. Dette videreføres og utvides i forhold til ”Den kulturelle skolesekken” som en del av læreplanens kulturelle satsing i skoleverket. Samlingsstundene på skolen er en forberedelse til større framføringen utenfor skolen. Her får elevene trening i å utvikle innholdet i det de ønsker å framvise, de øver, får veiledning, og blir vant til å framføre. Skolen har kjøpt inn lydanlegg, og de har etter hvert opparbeidet seg en del kostymer og rekvisitter til teateroppsetninger

*Vi får veldig bra tilbakemelding på det. Når vi har det, så er de så fokusert. Vi hadde jo 43 unger som var stille som mus. Når de som står på gangen og kjøkkenet og venter på å komme ut på scenen, så er de så flinke. De sitter der og venter. Så gjør vi det slik at alle har et lite bidrag – et lite skuespill eller noe. Så har vi noen fellessanger, og noen danser, og så et fellesnummer på slutten. (...) Da kommer bygdefolket, og det er blitt ... det synes de er kjempesvært. Og da er de rørt og imponert. Og når de ser hvor flink ungene er på scenen, og hvor fri de er blitt, så gjør det inntrykk. Da filmer de, og da er det stor stas. Så det er veldig bra. Det er forventning i foreldregruppa og bygda også. Besteforeldre. Dette gleder de seg til. Ungene synes også at det kjempeartig. De er veldig spente: ”Når skal vi begynne å øve? Når skal det starte opp? Hva skal vi gjøre i år?” (Rektor)*

## Lokal identitet versus framtidsmuligheter

På spørsmål som angår synet på seg selv og egne framtidsutsikter, er alle elevene preget av å vokse opp i et miljø med nær tilknytning til natur. Mulige framtidssyrker er knyttet i stor grad opp mot de mulighetene som finnes i deres dagligdagse erfaringer og opplevelser. Dyrlege, sykepleier, kokk, bonde, jeger, drive et ridesenter, fiskeoppdretter nevnes som spennende yrker de kunne tenke seg, og alle kunne tenke seg å bo i kommunen i framtiden. Musiker og etterforsker nevnes også, men her ser de klare begrensninger med å bo i kommunen. De vurderer alle at det er fint å vokse opp her, og da er det naturen og friheten de har til å leke i slike omgivelser som trekkes fram. De tror at det er bedre å vokse opp her enn i byen. De viser til utviklingen innenfor turismen, der flere av deres familier er berørte. Salg av hyttetomter har ført til en ny optimisme, og interessen fra folk utenfra oppleves som en anerkjennelse av stedet. Elevene gir uttrykk for at de stolte av plassen de kommer fra.

*Hovedøya må jo være et veldig populært sted, for Sigve kommer fra Amerika. Han kommer nå til helga og blir her i to uker. Han er fra Amerika og kommer hit til Hovedøya. Da må det være veldig spesielt her. At de kommer akkurat hit liksom. (Ag, 5.kl).*

Samtidig mener de at folk utenfra vurderer kommunen som et sted som ikke har så mange muligheter. Indirekte sier de også det samme: "Det kan jo bli en framtid her hvis det bare skjer noe." Dette "noe" henger sammen med framtidige arbeidsplasser. Skolen tilrettelegger dette bevisst. Elevene skal lære om de framtidsmulighetene kommunen kan tilby de unge som ønsker å komme tilbake. Det er nettopp dette som er tanken bak entreprenørskap. Lærerne gir uttrykk for at dette oppleves som en stor og motsetningsfylt oppgave. Samtidig som de ønsker å utvikle en positiv holdning hos elevene for å se en framtid som finnes i den lokale kulturen, og være med og danne grunnlag for læring som kan skape gründere, uttrykkes også et ønske om at elevene må få anledning til å vurdere andre typer muligheter. Alle har det ikke i seg å bli entreprenører.

*Nei, det er vanskelig, men jeg tror jo at skolen er viktig, men om vi får det til... Det er jo en ganske stor oppgave å skape gründere, for det tror jeg er ganske få som har det i seg. Jeg opplever jo at de som kanskje virkelig stikker seg fram, de har det i seg. Unger er jo så forskjellige. Du ser liksom hva de er gode på, og hva de ikke er gode på. (Lærer 1).*

Selv om Lærer 1 ønsker at sine egne barn skulle komme tilbake, ser hun også på dette som problematisk, og det henger nettopp sammen med mangelen på arbeidsplasser. Det blir et dilemma i den didaktiske vurderingen hva man skal vektlegge og velge. På den ene siden skal elevene lære seg om det lokale. På den andre siden skal elevene også få mulighet til å lære seg alternativer før de velger, og dette innebærer også å komme seg ut i verden. Hun mener at skolen kan gjøre mye for å skape holdninger om mulighetene for lokal utvikling og hvordan elevene kan være delaktige i en slik utvikling. Men samtidig innrømmer hun at det er en vanskelig oppgave, og at det kreves en spesiell kompetanse skal skolen kunne fungere som en generator av gründere. Selv om de arbeider aktivt på dette området, er hun likevel usikker på om hun er god nok på dette feltet. Indirekte antyder hun at ansvaret kanskje ligger annetsteds. Om skolen velger å vektlegge dette eller ikke, er til sist en pragmatisk vurdering. Lærerne får sin lønn, og har sin jobb uansett.

## Læringsmuligheter og begrensninger

Både Lærer 1 og rektor hadde praksis og erfaringer fra enda mindre skoler da sammenslåingen av Stein og Dal skole ble en realitet. De innrømmer at forholdene og

opplevelsen av hva som er fordeler og ulemper med små skoler kan variere svært fra skole til skole, og at kvalitet ikke nødvendigvis behøver å ha noe med størrelsen på skolen å gjøre. For sin del vurderer de begge at de opplever det som positivt at to skoler ble slått sammen til en. Og da er det størrelse de refererer til. Spesielt nevnes at økningen av antall lærere er med på å utvide og utvikle det faglige fellesskapet på skolen.

*Så for skolen her, og for meg selv som rektor, så har det vært veldig spennende år etter at vi ble slått sammen. Vi ble litt større, og fikk mer å spille på. Man fikk inn andre lærere som hadde andre kvaliteter som man kunne spille på, som gjorde at skolen utviklet seg. Så hvis skolen blir for liten, og det blir for stabilt, og impulsene utenfra blir for lite, så ser jeg absolutt at det er en utfordring. (Rektor)*

Før sammenslåingen hadde skolen 3 lærere som alle var over 60 år, og som hadde arbeidet sammen i 20 – 30 år. Stabiliteten gjorde at miljøet ble statisk og lite utviklende. De siste års endringer og nye krav ble for krevende. Lærerne begynte å slites fysisk, og også mentalt følte de at det var tungt å greie disse forandringene. Da den forrige rektor gikk av, fulgte de andre lærerne i løpet av et år.

*Rektor sa at det skjedde for mye, og de hadde gått sammen i så mange år. Det tror jeg at hvis det blir for statisk, så kan det være ... For som du sier, så selv om man er få, så behøver ikke det bety at man fungerer godt sammen, eller at man er veldig samkjørte. (Rektor)*

Et lite og stabilt personale kan altså være både hemmende og lite utviklende for læringsmiljøet. Men et lite miljø kan også ha i seg muligheter til å fange opp og igangsette ny utvikling nettopp på grunn av størrelsen. Med relativt få personer å administrere, får man en enklere organisering, større grad av oversiktighet, større muligheter for samarbeid, og dermed et godt utgangspunkt for en sammenhengende helhetstenking. Rektor og lærerne på Stein har klart å sette i gang nyskapende strukturer som gjør det mulig å fremme den personlige læringen og organisasjonslæringen i den ”nye” skolen. Lærerne ved skolen fungerer som et team der planlegging og beslutningstaking skjer med utgangspunkt i skolen som en helhet. Læring skjer i lærergruppa, og legger opp til kontinuerlig læring om hverandres arbeid ved skolen.

Det sosiale miljøet for elevene nevnes som en mulig begrensning for den sosiale utviklingen. I sin forrige praksis arbeidet rektor på en mindre skole på en liten øy utenfor selve Hovedøya. Elevtallet hadde gått ned til 12 – 13 elever i løpet av den tiden hun hadde arbeidet der. Selv

om hun og familien trivdes veldig godt her, valgte de likevel å flytte da en av ungene hennes begynte i 2. klasse. Hun hadde ingen betenkeligheter med det faglige miljøet og oppfølgingen på skolen, men etter hennes vurdering ble det sosiale miljøet og det sosiale tilbudet for ungene rett og slett for smått. Spesielt nevnes muligheten for å finne jevnaldrede venner.

*Men når man har en mindre, jo mindre den er, så finner du kanskje ikke noen. For du kan jo oppleve å gå alene i klassen, og så har du kanskje bare to gutter under deg, og du er jente. Så det er ikke sagt... det opplevde jeg litt på Øya. Jeg husker spesielt ei jente i u-skolen. Hun gikk to år alene i u-skolen. De andre var gått ut. Da syntes ikke hun det var så kjekt. Hun trakk mer mot oss lærere, rett og slett fordi de ble så mye yngre enn hun. Så det er jo alt ettersom.  
(Rektor)*



## Tre skoler – tre virkeligheter

*“...people develop as participants in cultural communities. Their development can be understood only in light of the cultural practices and circumstances of their communities – which also change.” (Rogoff 2003:3f)*

I de tre forutgående kapitler har jeg presentert de tre skolemiljøene som har vært fokus for denne avhandlingen. Strukturer, relasjoner, aktører og prosesser i ulike læringsprosjekter har blitt tegnet opp, der skissene har gitt et empirisk grunnlag for analyse og tolkning. Jeg har hittil valgt å behandle disse tre skolene hver for seg. I dette kapitlet vil jeg imidlertid gå dypere i materialet der formålet vil være å belyse de respektive miljøenes pedagogiske påvirkning på læring gjennom den måten de ligner på hverandre og hvordan de skiller seg fra hverandre. Mens de forutgående kapitler gir informantenes beskrivelse slik de selv oppfatter meningen med sine egne uttalelser, sett i lys av min forståelse, vil dette kapitlet omfatte min egen kritiske lesning innenfor konteksten av en fornuftig allmenn fortolkning. Jeg forsøker å forstå den pedagogiske praksis i fådelte skoler, og hvordan situerte betingelser genererer mønstre i de pedagogiske handlemåtene. Her stiller jeg spørsmål som vektlegger hva som egentlig uttrykkes i det som blir sagt av dem som sier det, og til handling og hvordan den utføres. Vekten legges på å framstille kategorier og meningsinnhold basert på aktørenes egne oppfatninger og handlinger. Dette innebærer også å vurdere konteksten og de spesielle kvalitetene knyttet til skolenes særegne trekk.

De tre skolene var veldig like på mange måter. Samtidig viser beskrivelsene og analysen at det også var forskjeller mellom dem. Virksomheten i skolene ble styrt av lærernes oppfatninger og forståelse av sin og skolens rolle, og hvordan læring og undervisning måtte foregå innenfor den konteksten skolen var en del av. Disse styrende strukturer skapte dermed både muligheter og begrensninger for elevenes læring og utvikling. Lærerne på de tre skolene hadde i stor grad sammenfallende oppfatninger om forståelsen av den pedagogiske praksisen i den fådelte skole, men den konkrete praksisen gav også ulike utslag.

I den videre analysen vil det være formålstjenlig å beholde den tredelte inndelingen jeg hittil har brukt som utgangspunkt for en analysemodell der jeg i denne sammenhengen ser på

forholdet mellom de *sosiokulturelle strukturer og strategier* som anvendes og kommer til uttrykk. Dette første temaet belyser systemet av interpersonlig deltakelse og organiseringer, og om hvordan individer handler innenfor rammene av institusjonelle og kulturelle perspektiver.

Det andre temaet omhandler den *pedagogiske virksomheten* i de tre skolene. Jeg vil se på sammenhengene mellom tenking, handling og den lokale dimensjonen, og hvordan dette virker som aktivt *medierende prosesser* i konstruksjonen av forståelse, kunnskap og handling. Prosessene viser læringens kontekstuelle og relasjonelle side, der læring og formidling av kunnskaper framstår som en sammenheng mellom lærer, elev, tid, og sted. Dette temaet viser lærernes refleksjon over og organisering av pedagogisk arbeid, forhold til miljøet, og forholdet til det didaktiske elementet i undervisnings- og formidlingsarbeidet.

Det tredje temaet tar opp *meningsdanningen* som oppstår hos aktørene i pedagogiske handlinger. Stikkord her er *læringsresultat og identitet*, og hvordan sosiale erfaringer som gjøres, danner en spesifikk mening mellom individ og kollektiv.

Hovedtemaene utgjør rammene for utvikling av kategorier som sier noe om dynamiske strukturer i den sosiale virkelighet som fådeltskolen inngår i, slik disse uttrykkes gjennom menneskelig kunnskap og handling. De viser hvordan disse relasjonene skaper mening og fornuft for dem som virker der, og som utgjør konstruksjonen av disse fådeltskolene. Jeg begynner med å presentere en sammenfatning av de tre skolene bygd på det empiriske materialet i kapitlene 6, 7, og 8.

### **Lilleøya skole – lokal identitet, kulturbygging og høy akademisk forventning**

Lilleøya skole definerte seg som en samfunnsaktiv skole, og dette påvirket utformingen av den lokale læreplanen. Først og fremst berørte dette læringsområder som verdsatte de historiske og sosiokulturelle aspektene ved elevenes nære hverdagsopplevelser, og som i et læringsperspektiv berørte mulighetene for læring, forståelse og meningsdanning. Å legge til rette for en lokal læreplan med et læringsinnhold som aktiviserte elevene i og sammen med lokalsamfunnet, ble en strategi for å sette læringen inn i en *meningsdannende og identitetsskapende sammenheng* som hadde relevans for elevene. Samtidig var det med på å vedlikeholde og bevare en forståelse som var viktig for stedets muligheter for framtidig

overlevelse. Ved siden av å formidle den sentrale læreplanens standardiserte kunnskap og innhold, skulle skolens pedagogiske oppgave også være *kultur- og samfunnsbevarende og samfunnsbyggende*. Ved Lilleøya skole var det et gjennomgående sterkt uttrykk av *motstand* som gikk på å framheve den lokale kulturen som viktig i læringen og identitetsdanningen. Her var alle lærerne preget av en felles forståelse av betydningen av skolens plass i lokalsamfunnet. De uttalte en felles frykt for skolens framtid og hvilke konsekvenser en negativ samfunnsutvikling ville ha for stedet. I denne tenkingen lå en klar politisk undertone som så på læring, kunnskap og utdanning som en viktig faktor i samfunnsutviklingen.

Samtidig var det en gjennomgangstone i læringsmiljøet at elevene skulle være flinke både faglig og sosialt. Lærerne uttrykte at de stilte *høye faglige og sosiale forventninger* til elevene om at de skulle prestere, og dette inngikk i det bildet de ønsket å skape om skolen og Lilleøya som *sted*. Det var viktig å være bevisst på dette forholdet når de skulle representere utad. Å være flink var viktig for å kunne komme seg videre i skolesystemet. Samtidig som skolen formidlet den lokale kunnskapen som viktig for identiteten, ble formidlingen av å inneha god akademisk kunnskap billetten videre for den enkeltes framgang og muligheter. Lærerne var også opptatt av å vise til at deres elever klarte å holde et godt og til dels meget godt faglig nivå. Dermed var dette bildet med på å underkjenne argumentet om at små skoler ikke klarer å holde et like godt faglig nivå som større skoler. På den ene siden kan dette være uttrykk for en *strategi* for å vise at små skoler kan være like gode faglig sett, og fungere som en *motstand* mot argumentet og diskursen om at små skoler og små samfunn ikke holder samme faglig og økonomisk nivå som større skoler i større samfunn. På den andre side kan det også forstås som et ledd i en større samfunnsmessig diskusjon der skolen inngår i en overlevelsesstrategi som går på å høyne kompetansen i utkantene. Den doble intensjonen var å imøtekomme *elevenes behov for å utvikle en lokal identitet* gjennom lokal kunnskap og læring i meningsfulle aktiviteter i lokalmiljøet for å styrke den felles kulturen, samtidig som *elevene skulle være flinke for å ha muligheter for å komme seg videre* innenfor det akademiske utdanningssystemet. Det var et uttrykt ønske og håp at de unge etter endt utdanning, skulle vende tilbake til Lilleøya. Dette ble sett på som et dilemma – de ”møtte seg selv i døra” som en av lærerne uttrykte, all den tid erfaringene viste at de flinke elevene fortsatte i utdannelser og yrker som gjorde det vanskelig for dem å komme tilbake og finne seg jobber som var tilpasset de veivalgene de hadde gjort.

Ved at lærerne engasjerte seg i stedets aktiviteter utenom skoletiden og skolen tilrettela læringssituasjoner også utenfor skolerommet, ble læringen *kontekstualisert* innenfor rammene av lokalsamfunnet. Ved å integrere skolen og aktivitetene så sterkt i lokalsamfunnet, ble det utviklet spesielle metoder for å organisere elevene i en mengde sosiale og kulturelle praksiser der de lærte seg å handle og agere i ulike situasjoner, og dermed tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter som de bare kunne få gjennom deltakelse og praksis. Denne læringen knyttet seg til lokale tradisjoner, normer og verdier, at enkeltindividet var del av et *praksisfellesskap*, og der ansvarlighet ble knyttet til det å være et deltakende medlem i lokalsamfunnet. Den pedagogiske tanken gikk både på den individuelle og sosiale utviklingen og kompetansen hos den enkelte, men også at elevene skulle oppleve at de var en del av det samfunnet de levde i, og at de også fylte en viktig rolle og funksjon i et fellesskap. I dette læringsforholdet fikk elevene oppdage, oppleve og mestre sider ved seg selv som var med på å stadfeste egen identitet.

Selv om lærerne la stor vekt på å formidle lokale tradisjoner og verdier, var de også bundne av den sentrale læreplanen og de tradisjonene som lå i en generalisert lærerrolle. Den samfunnsaktive rollen ble etter hvert vanskeligere å vektlegge ettersom de sentrale styringsmekanismene stadig ble sterkere og tvang lærerne til å omprioritere den lokale læreplanen fra utadrettet samfunnsvirksomhet til mer innadrettede skoleaktiviteter. Fleksibiliteten som de anså som en stor fordel i læringssammenheng, og som gav dem frihet til å ta i bruk mangfoldige læringsmuligheter, var i ferd med å innskrenkes. Læringsinnholdet og opplæringen ble mer avgrenset og *dekontekstualisert*. Lærerrollen var i ferd med å endre seg fra opplevelsen av å være kulturbyggere med stor grad av pedagogisk frihet til å bli pedagogiske konsulenter som skulle ivareta fastsatte, pålagte sentralstyrte oppgaver. Lærerne gav uttrykk for en pedagogisk pessimisme på vegne av små skoler og de muligheter dette gav dem for å tilrettelegge en pedagogikk som tok utgangspunkt i elevenes hverdagsliv og erfaringer.

Elevene formidlet en klar bevissthet om egen identitet som lilleøyværing i sammenligning med andre. Samtidig som de uttrykte en stor grad av stolthet og kjærlighet til hjemstedet, viste de også at de hadde liten tro på at de ville komme til å bo her for resten av livet, selv om de kunne tenke seg det. I liten grad så de for seg at de skulle overta gårdsbruket eller fiskebåten

etter foreldrene. Deres framtidshåp lå i utdanninger og jobbmuligheter som ikke Lilleøya kunne tilby dem.

### **Skogsbygda skole – kulturell læring versus akademisk kunnskap**

På mange måter var Skogsbygda skole preget av de samme overbevisningene som førte til lignende dilemmaer som ved Lilleøya skole. Historisk sett hadde den lokale kulturen og lærernes lokale forankring til stedet utgjort et grunnlag for konstruksjonen av den kulturelle og pedagogiske plattformen som skolen bygde på. Fra gammelt av hadde ”gammeldagslæreren” stått for en bevaring og bevisstgjøring av denne kulturen, også som en del av skolehverdagen. Denne praksis var også til dels blitt fulgt opp av lærere som kom til bygda, og som fant et personlig livsgrunnlag som de trodde på, og som også ble styrende for den måten de involverte seg i både i skolen og i lokalsamfunnet. Denne sterke lokale dimensjonen knyttet skolen til lokalsamfunnet, der kulturformidling og identitetsbygging var prioriterte områder for virksomheten. Lærerne gav uttrykk for at det eksisterte en sterk stedsfølelse som gjorde at de unge følte seg svært knyttet til heimlassen, og som gjorde at de gjerne ville heim igjen etter endt skolegang. Selv om elevene ikke var sikre på at de kom til å komme tilbake og bosette seg, var deres framtidsplaner mer rettet inn mot de muligheter samfunnet her kunne tilby dem. Generelt sett var det mer optimisme i Skogsbygda, der flere unge faktisk flyttet tilbake for å skape seg sin egen arbeidsplass innenfor de tradisjonelle næringene som fantes her. Den lokale kunnskapen gav seg uttrykk i skolens vektlegging av å opprettholde relasjonene mot bygda ved å være utadrettet og samfunnsaktiv, og ved å formidle og støtte de lokale tradisjonene og verdiene. Å bygge opp og vedlikeholde disse relasjonene inngikk i et forsvar for denne måten å leve på.

Men ulik Lilleøya hadde det skjedd en dreining fra en mer ideologisk vektlegging av lokal kunnskap og meningsdanning til en tenking omkring kunnskap og læring knyttet opp til en mer standardisering i tråd med læreplanen (Kunnskapsløftet). På samme måte som på Lilleøya, uttrykte lærerne her at skolen var blitt mer og mer sentralstyrt, og det gav mindre og mindre rom for fleksibilitet for å tilrettelegge læringsmiljøet i forhold til elevenes og foreldrenes behov. De med lokal forankring beklaget denne utviklingen, og følte at de var i ferd med å miste sin pedagogiske integritet. De andre lærerne var mer positive til en sterkere styring, og mente at det førte til en større likhet mellom skolene, og at dette skapte mer likeverdige forhold for deres elever.

Denne utviklingen virket inn på den pedagogiske praksis og muligheten til å reprodusere de tradisjonelle forestillingene om skolens funksjon og lærernes rolle i lokalmiljøet. Ulike pedagogiske grunnforståelser og prioriteringer førte til motsetninger innad i kollegiet, og gjorde at de pedagogiske handlingene tok ulike retninger. Dette ble også en form for motstand innad i skolen som virket som motsetningsfylte meninger for hva som var viktig kunnskap, og dermed god læring. Denne motsetningen hadde utgangspunkt i synet på forholdet mellom *lokal* og *akademisk kunnskap*. Lærerne med lokal forankring var opptatt av at læring måtte ta utgangspunkt i de nære og hverdagslige opplevelsene til elevene, og prøvde å integrere den sentrale og lokale læreplanen med dette som utgangspunkt. Lærerne som ikke hadde den lokale forankringen, vektla mer elevenes individuelle læring, der det var viktig å formidle teoretiske kunnskaper slik læreplanen fastsatte, for å styrke elevenes muligheter til senere valg i livet. De vurderte de valg elevene hadde i Skogsbygda som begrensede, og at det var skolens plikt å formidle kunnskaper som kunne være med å skape andre muligheter for dem. Skolens plikt var å *tilpasse seg* virksomheten så godt som mulig opp til læreplanens standard, og dette innebar en nedtoning av læringssituasjoner utenfor skolen.

Ulik pedagogisk tenking førte også innad til en tilpasning av virksomheten for å imøtekomme begge syn. Praktisk og konkret førte det til at lærerne delte seg i to grupper, der den pedagogiske og didaktiske tilretteleggingen tok preg av det ståsted lærerne var på. I småklassen arbeidet lærerne ut fra en lokal og kulturell forståelse omkring læring, mens storklassen tilpasset seg en akademisk og formålsrasjonell tenking omkring undervisningen. Resultatet av denne utviklingen var med på å splitte opp felles visjoner, relasjoner og arbeidsformer blant lærerne, og virket i følge rektor også fremmedgjørende overfor foreldrene og lokalsamfunnet.

Denne doble intensjonen om hva skolen skulle være, ble en *dobbelkommunikasjon* og *motstridende verdier* om hva som var verdifull kunnskap, god læring og læringserfaringer. Fra å være en aktiv skole utad i lokalsamfunnet, var skolen blitt mer innadrettet der læringssituasjonene ble mer og mer klasseromsorienterte. Denne utviklingen var preget av at de doble relasjonene som tidligere hadde vært mer synlige i forholdet mellom skole og lokalsamfunn, var i ferd med å rakne. Det som tidligere var et kjennetegn ved skolen, var i ferd med å bli et kjennetegn for enkeltlærere som hadde sin pedagogiske ideologi forankret i den lokale kulturen. Også her ble det et dilemma mellom betydningen av den lokale

hverdagskunnskapen, den akademiske kunnskapen og læring, og oppstod som resultat av forskjellige syn innad blant lærerne, og som ble uttrykt som ulike forventninger og intensjoner for den pedagogiske praksis.

### **Stein skole - nye strukturer og nye relasjoner**

Stein skole var midt oppe i en identitetsutviklende prosess der det ble satt fokus på individ, kultur og struktur. Med utgangspunkt i tradisjoner fra to ulike bygdekulturer, og med unge entusiastiske lærere som hadde visjoner knyttet opp til elevenes læring og læringsprosesser, var personalet i gang med å bevisstgjøre for seg selv hva de stod for, og hvilke verdier de ønsket den nye skolen skulle bygge på. Stein skole var i mindre grad enn de to andre skolene, i ”motstand” mot eventuelle trusler utenfra som kunne innvirke på deres praktiske hverdag. Denne situasjonen hadde de riktignok vært i hver for seg, men ved nedleggelsen av Dal skole, var de gått over i en ny fase som i større grad var preget av *tilpasning* og utprøving av nye strukturer og prosesser i oppbyggingen av den nye skolekulturen. Tradisjoner fra begge de sammenslåtte skolene ble den plattformen de ønsket å bygge den nye skolen på. Dette ble gjort for å imøtekomme foreldrenes behov for minst mulig endring. Det viste seg imidlertid at disse relasjonene ble vanskeligere å ivareta i og med at skolen ble større, og det ble vanskeligere å organisere som før – både på grunn av større grupper å administrere, og fordi området som skulle organiseres ble utvidet, mer uoversiktlig og mer arbeidskrevende. *Størrelsen* på skolen gjorde det mer og mer uoverkommelig å stå i spissen for tradisjonelle felles nøkkelaktiviteter, og ansvaret for disse nøkkelaktivitetene ble mer og mer overført til andre uformelle sosiale institusjoner. Selv om de rett nok var bevisst på historiens og tradisjonenes betydning i kulturbyggingen, var de i en unik posisjon til å velge å prøve ut andre strukturer og prosesser. Dermed ble ikke lærerne så bundet av ”stedet” eller historien som en strukturerende struktur i den prosessen de var inne i og de veivalg de tok. Denne utviklingen førte imidlertid til at skolen mistet mer og mer de direkte forbindelseslinjene til miljøet rundt.

*Elevsentrert læring med vekt på vurdering* ble det samlingspunktet skolen bygde sin pedagogiske tenking og visjoner omkring. Visjonene om læring ble knyttet an til enkeltelevens prestasjoner, egenverdi og den praktiske organiseringen av lærerarbeidet gjennom vurdering. Mening i læringssituasjonene for elevene lå i motivasjonen de fikk gjennom måling av egne prestasjoner og ferdigheter. Aktiviteter knyttet til denne type læring

forholdt seg til de krav som læreplanen satte, og mappa ble redskapet som viste hvordan elevene presterte i forhold til kunnskaper og ferdigheter som læreplanen satte. Skolen vektla også den sosiale dimensjonen ved læring ved å fokusere på felles aktiviteter rettet mot lokalsamfunnet og de nøkkelaktivitetene de hadde vært involvert i før sammenslåingen. Slik sett ønsket de å opprettholde relasjonene til læringsmiljøet utenfor skolen.

*Endringene i strukturene* ved skolesammenslåingen førte altså til endrete betingelser for opprettholdelsen av de tradisjonelle relasjonene. Den utadrettete virksomheten ble innskrenket i og med at fleksibiliteten i hverdagen ble innsnevret. Men dette på tross ble det gitt uttrykk for en stor grad av optimisme for skolens framtid. Skolen var inne i en positiv faglig utvikling der lærerne følte at de hadde lyktes med sin pedagogiske satsing. De følte at de var synliggjort i pedagogiske kretser, og at det de gjorde vakte oppsikt. Dette skapte motivasjon og læringslyst for videre utvikling. Skolesammenslåingen hadde skapt endrete forutsetninger for *fornyng*, og endringene hadde gitt dem muligheter til å tilrettelegge skolen ut fra egne pedagogiske idealer. Skolen hadde blitt større, med flere elever, flere lærere, og større grad av deling, og slik sett mer lik den fulldelte skolen. Samtidig førte dette til en mindre fleksibilitet, større oppdeling av elevene, færre relasjoner utad, og en omprioritering av sosiale praksiser. Fordi det skjedde en endring i elevenes sosiale og kulturelle verden, førte dette også til endringer i læringsvilkårene for elevene i det de måtte forholde seg til andre aktiviteter, hendelser og sosiale praksiser.

Skolens samfunnsaktive kontakt med livet utenfor skolerommet ble opprettholdt gjennom *entreprenørskap* som metode, der alle elevene fikk erfaringer knyttet opp til utvalgte næringer og arbeidsplasser i lokalmiljøet. I motsetning til Lilleøya og til dels Skogsbygda som definerte relasjonene til lokalsamfunnet som bevaring av verdier og levemåter i kulturen og læring i meningsfulle settinger, kan man si at entreprenørskap som pedagogisk prinsipp er kommet inn i skolen som et formålstjenlig virkemiddel for å imøtekomme spesielle, determinerte samfunnsbehov som har økonomisk utvikling som hypotetisk mål i et langsiktig nasjonalt og globalt perspektiv. Stein skolen gikk lengst i å nærme seg en kunnskapsformidling og en organisering med vekt på individets selvmotivasjon og selvregulering for læring i tråd med læreplanen og intensjonene i Kunnskapsløftet.



## **Relasjonen mellom sosiokulturelle strukturer og strategier, medierende prosesser og meningsdanning**

Alle tre skolene var relativt små enheter bestående av et aldersmangfold fra barnehagealder helt opp til ungdomsskoletrinnet. Disse kontekstene representerte en unik pedagogisk utfordring, som samtidig gav unike muligheter som man i liten grad ser i større fulldelte skoler. Utfordringene og mulighetene var mest synlige i de fysiske, organisatoriske og relasjonelle rammene, og kan begrunnes i 1) *ytre rammer og strukturer*, 2) *skolens størrelse*, og 3) *relasjoner til lokalsamfunnet*.

### Ytre rammer som struktur for den pedagogiske virksomheten

#### ”Big is best” som en normativ og meningsdannende struktur

Generelt sett er det mer kostnadskrevenende å tilrettelegge utdanning og skole i fådelte skoler i distriktene sammenlignet med mellomstore og store fulldelte skoler. Lange avstander og transport, og få elever pr. lærer, men også standardiseringen av skoleverket uavhengig av lokale variasjoner, for eksempel gjennom retningslinjer og forskrifter som i liten grad tillater fleksibilitet i administrativ og organisatorisk tilrettelegging, høyner de samlede kostnadene. I diskusjonene rundt de små skolene spiller økonomi en rolle i avgjørelsene som tas, ikke minst i nedleggingsaker. Men i vurderingene som ligger til grunn, finnes også en underliggende ideologi som stiller spørsmålstegn ved verdien og kvaliteten ved små skoler. Normative sammenligninger tvinger de små skolene til å *økonomisere* mer enn større skoler, og det er mot denne bakgrunnen at små skoler ofte blir beskyldt for å være ineffektive og mindre gode enn store skoler. Skolenedleggelse blir da en *dominant erkjennelse* av at *skolene ikke er like gode* - en handling som nesten bare rammer små skoler i små samfunn.

Alle tre skoler hadde erfaringer som kan tilskrives en slik normativ diskurs. Stein og Dal skole hadde gjennomgått en årelang prosess der disse to skolene var direkte involvert i en maktkamp mellom det lokale og kommunale nivået, og der det lokale tapte i siste instans med det resultatet at Dal mistet sin skole med de implikasjonene dette medførte for det sosiokulturelle miljøet. Likevel hadde tiden ført til at motstanden hadde lagt seg, og folk aksepterte de avgjørelsene som var tatt.

Skolene på Lilleøya og i Skogsbygda hadde hittil vært lite utsatt for de store strukturendringene, fordi kommunen erkjente at eventuelle nedleggelse ville medføre lange og strabasiøse reiser for elevene. Men heller ikke disse skolene hadde unngått politiske diskusjoner om innsparinger og effektiviseringer. Her dreide diskusjonen seg først og fremst om nedleggelse av ungdomsskoetilbudet de hadde. Mens Lilleøya uttrykte en stor grad av motstand mot den behandlingen de følte at de ble utsatt for fra de kommunale myndighetene, var Skogsbygda mer positiv til satsingen kommunen hadde gjort overfor både bygda og skolen. Dette kan forklares i ulik kommuneøkonomi der kommunen som Lilleøya tilhører, er en av de dårligst stilte kommunene i dette fylket økonomisk sett, mens Skogsbygda tilhører en av de rikeste kommunene. Kommunenes generelle økonomiske situasjon kan da sies å ha innflytelse på det skoletilbudet som elevene får og den behandlingen den enkelte skole blir utsatt for. Dette viste seg også i de fysiske og materielle betingelsene som de tre skolene eksisterte i. Skolen i Skogsbygda bar preg av romslige økonomiske vilkår, og lærerne mente at de fikk god oppfølging i forhold til etterutdanning, IT-satsing, læremidler og ressurser generelt for å kunne drive undervisning og skole etter nåtidens krav. Lilleøya og Stein skoler gav uttrykk for at de følte at deres kommune prioriterte sentralskolen på bekostning av de små skolene. Stein skole nevnte spesielt IT-satsingen der de mente det ble gjort stor forskjell. Lilleøya hadde til dels selv måttet ta en stor grad av den økonomiske belastningen da skolen trengte sårt til modernisering og vedlikehold for å kunne møte dagens krav til god undervisning. Lokalbefolkningen hadde bidratt med store personlig investeringer og innsats da kommunen ikke ville prioritere en slik stor kommunal kostnad som en ombygging av skolen ville bety. I stedet ble det inngått avtale om et spleiselag mellom kommunen og lokalsamfunnet.

I kommunen der Skogsbygda skole er lokalisert, har spørsmålet om andre ledelsesformer vært reist. Det har vært snakk om å endre rektorfunksjonen på de minste skolene. Overgangen fra trenivå- til tonivå ledelse har endret rektorrollen, og gitt den mye mer administrativt og økonomisk ansvar, der ledelse betyr i større grad å planlegge bruken av økonomiske, materielle og fysiske ressurser for å oppnå større effektivitet. Dette har igjen gått ut over den pedagogiske siden ved ledelsesarbeidet. Flere små skoler under samme rektor var diskutert som en løsning for å imøtekomme *krav om større ressursutnyttelse og økonomisk tilpasning.*

Denne erkjennelsen av at ”big is best”, virket også innenfor disse tre skolene som en effektiv meningsdannende struktur. Selv om lærerne var styrte av verdier og holdninger som verdsatte og ivaretok den lokale dimensjonen, var de også preget av denne overordnede diskursen i måten de møtte de særegne kontekstuelle utfordringene som lå i den hverdagslige praksis.

## Størrelse som ramme for den pedagogiske virksomheten

### Aldersblanding som organiseringsprinsipp

På spørsmålet om hva lærerne forbandt først og fremst med fådeltskole og fådeltpedagogikk, svarte alle at det var å undervise flere aldersgrupper samtidig. Selv om tilpasset opplæring er et innarbeidet prinsipp i norsk skole, mente lærerne at det var spesielle didaktiske utfordringer med å ha flere årsgrupper i samme klasse, og som gjorde arbeidet deres mer arbeidskrevende enn det de trodde kolleger hadde i fulldelte klasser hadde. Å ha oversikt over alle individuelle behov samtidig som de skulle møte læreplanens krav om innhold og progresjon, krevde mye tid til å tenke gjennom og planlegge både innhold i timene, og også hvordan lærerne selv måtte opptre og handle for å imøtekomme den store aldersmessige bredden blant elevene. Dette stilte store krav til å ha *oversikt og struktur* i planleggingsarbeidet, i gjennomføringen av den enkelte undervisningsøkta, og til oppfølgingsarbeidet. Bruken av ukeplaner, avkryssningssystemer, og tilrettelagt materiell for selvinstruksjon inngikk i strategier på alle tre skolene for å gi elevene mer *ansvar for egen læring*, og for at elevene skulle kunne arbeide selvstendig. Dette krevde også at elevene ble opplært i systemer som ble utviklet til mer avanserte former for tekniske strukturer etter hvert som de ble eldre. I alle tre skolene var det stor grad av *selvstendighet* blant elevene, og liten grad av uvirksomhet i de situasjonene der læreren var opptatt med å instruere andre elever. Fordi de hadde sine egne planer, og arbeidet i stor grad selvstendig i forhold til disse, var det alltid alternativer å begynne med, eller de kunne spørre medelever for hjelp.

### Struktur og oversikt som forutsetning for organisering av undervisning

Organiseringen av undervisningsrommet er også et område som trenger spesiell oppmerksomhet for å kunne imøtekomme behovene for både individuelt arbeid og gruppearbeid i fådeltskolen. Både Skogsbygda og Stein skole hadde viet mye tid på å planlegge hvordan det fysiske miljøet best kunne utnyttes. Klasserommene var innredet med

tanke på selvstendig arbeid, klasseromsarbeid, og felles areal for arbeid på tvers av grupper. Her fantes læringsrom (matterom, mediatek, datarom, bibliotek) slik at elevene kunne arbeide selvstendig eller i grupper uten assistanse fra lærer. Lilleøya var mer tradisjonelt tilrettelagt med store klasserom og mindre grupperom for deling av klassene. Alle tre skolene foretrakk at pultene stod i rekker frontet mot tavla og kateteret. Ved behov kunne pultene settes sammen til gruppebord. Elevene i alle skolene var grupperte slik at elever fra samme årsgrupper effektivt kunne grupperes sammen ved behov.

Gjennomføringen av undervisningsøktene foregikk på ulike måter der lærerne brukte varierte måter å gruppere elevene på – både *undervisning på tvers av aldersgrupper* og *undervisning innen homogene aldersgrupper*. I klasserommet var det mest vanlig å instruere én aldersgruppe, mens de andre gruppene engasjerte seg i individuelt arbeid eller gruppearbeid. Så skiftet de oppmerksomheten til de andre gruppene når de var ferdige med å instruere den første gruppen. Dette skjedde fortrinnsvis når lærer skulle gjennomgå nytt lærestoff i progresjonsfagene (matte, norsk, engelsk). Helklasseundervisning forekom først og fremst i fag som musikk, kroppsøving, heimkunnskap, samfunnsfag, naturfag – fag som ikke ble sett på som progresjonsfag. Disse fagene ble planlagt og organisert i rullerende årsplaner der to eller flere årstrinn gjennomgikk samme pensum samme år, for så å gjennomgå et annet års pensum neste år. Rullerende årsplaner åpnet for at elevene kunne grupperes og arbeide på tvers av alder med de samme oppgavene. Helklasseundervisning ble også brukt i forbindelse med innføring av felles tema eller prosjekt. Alle årsgruppene arbeidet med samme tema, men med ulik progresjon og vanskelighetsgrad. Etter en felles innføring, arbeidet de ulike årsgruppene videre med oppgaver tilpasset den enkelte gruppe. Det forekom også at elevene ble gruppert med store og små for å utnytte *elevene som ressurs for hverandre*. Dette var imidlertid ikke en innarbeidet og vanlig arbeidsform, men ble brukt i forbindelse med prosjekter der samarbeid og sosial kompetanse var hovedmål. I prosjekter utenfor klasserommet var det enklere og mer naturlig at elevene organiserte seg på tvers av alder. Her var det mer vanlig at vennskap og felles interesser ble prinsippet for organiseringen i grupper. Selv om alle tre skoler var små, var det i liten grad lagt opp til aktiviteter som samlet alle elevene fra hele skolen i felles aktiviteter. Selv om lærerne anerkjente læring på tvers av alder som et viktig læringsprinsipp, ble det i mindre grad brukt som et pedagogisk prinsipp, men fungerte mer som en måte å organisere på for å oppnå mest mulig effektiv undervisning.

## Fleksibilitet som pedagogisk mulighet

Som en kontrast til å ha struktur og oversikt over undervisningssituasjonen, ble *fleksibilitet* nevnt som et annet kjennetegn ved det pedagogiske og didaktiske arbeidet i fådeltskolene. Fordi skolene var så små, og fordi lærerne hadde en høy grad av oversikt både over undervisningssituasjonen, elevene og det som skjedde i lokalsamfunnet, var det store muligheter for å trekke inn andre læringsmuligheter som åpnet for at elevene kunne engasjeres i læringssituasjoner utenom klasserommet og skolen. Det å kunne ”*gripe dagen*” når det oppstod uforutsette hendelser i lokalmiljøet, og å kunne organisere aktiviteter på sparket, var en anerkjennelse og forståelse av betydningen av den sosiokulturelle konteksten i en meningsfull læringsprosess. Fleksibilitet ble også praktisert i forhold til arbeidsoppgavene. Elevene hadde en stor grad av selvbestemmelse i forhold til ukeplanen, og dersom de ble ferdige med oppgaver, kunne de fritt gå over til andre oppgaver som ikke var fullført på planen. Stein skole var kommet lengst med dette ved innføringen av plantimene som helt og holdent var elevenes timer, der de selv bestemte hva de skulle gjøre, og der lærerne var til deres disposisjon for hjelp og veiledning. Denne fleksibiliteten gav stor frihet, samtidig som den fungerte effektivt i forhold til elevenes bruk av egen tid. Læreren fikk da en underordnet og veiledende rolle i forhold til elevenes egne valg. Lilleøya og Skogsbygda praktiserte også fleksibilitet ved at elevene ikke ble stoppet eller hindret i egen utvikling ved å følge slavisk lærebøkene for sitt trinn. Her fikk elevene arbeide i eget tempo, og når boka var ferdig, fikk de gå over til neste bok. Dette kunne de tillate seg, fordi de hadde *en høy grad av oversikt* over elevenes arbeid og læringsstrategier.

## Kompetanse, hverdagskunnskap og faglige utfordringer

Lærere i fådeltskolen er utdannet til den fulldelte skolen, men må selv finne løsninger på de pedagogiske og didaktiske utfordringer som ligger i skoleslaget. Slike løsninger vil nødvendigvis bli styrt av lærernes forståelse av den pedagogiske konteksten de fungerer innenfor i tillegg til de rammefaktorer som er tilstede. Kunnskap om hvordan organisere og tilrettelegge undervisningen i fådeltskolen blir da ofte et resultat av en ”*common sense*” - *tenking* som har blitt overført fra lærer til lærer, fra skole til skole som svar på didaktiske problemer som er løst underveis, og som har vist seg rasjonelle for den enkelte situasjon. Fådeltpedagogikk slik den ble forstått av disse lærerne har da utviklet seg gjennom erfaringer over lang tid, og utviklet seg til en tradisjon mer enn en klart uttalt særegen pedagogisk metode som bygger på bevisste og organiserte prinsipper. Situasjonen de stod opp i ble *tatt*

*for gitt* - det er slik det er i fådeltsskolen, og slik har det alltid vært. Det var en realitet de bare måtte forholde seg til det beste de kunne. Slike ”tatt-for-gitt”- holdninger er tause, og blir sjelden gjenstand for kritisk vurdering eller endring.

Bevisstheten omkring det å være en fådeltsskolelærer og hva som var en fådeltpraksis, var mer sunn fornuft – *en hverdagskunnskap* som ligger nedfelt i deres handlinger gjennom historien og tradisjonen til fådeltsskolen generelt, i forventninger i lokalsamfunnet, og i deres egne erfaringer som elever, studenter og lærere. Lærerne hadde i liten grad reflektert over at å være lærer i en fådeltsskole kunne være forskjellig fra å være lærer i en stor skole. Forholdet mellom det å være lærer i en fådeltsskole og innholdet i læreplanen, ble forstått først og fremst som en *tilpasning* for å gjøre den lille skolen så lik den store som mulig. Det handlet om å *minimalisere de ulike forutsetningene* som gjør at skoletypene framstår som forskjellige. Dette gjorde de ved å disponere timerressursene effektivt med deling av timer og aldersgrupper hovedsakelig i de akademiske og spesialiserte fagene norsk, matematikk og engelsk. Aldersblanding ble sett på som en mindre gunstig læringssituasjon i progresjonsfagene, der det var vanskelig for læreren å nå alle elevene på en god nok måte. Derfor ble aldersblanding brukt mer i forhold til kunstfagene og samfunnsfagene. Ikke som et bevisst faglig valg, men mer som en pragmatisk prioritering fordi det ikke fantes mer ressurser til mer deling, og fordi det var enklere å finne hensiktsmessige didaktiske og organisatoriske løsninger innenfor de fagene de indirekte oppfattet som mindre viktige.

Tilpasningen innebar også å stadig *heve sin egen faglige kompetanse* for å kunne holde tritt med den kunnskapsutviklingen og spesialiseringen som læreplanen kontinuerlig krevde. Alle tre skolene vurderte sin samlede kompetanse til å være god, og god nok for å kunne ivareta læreplanens krav på de fleste fagområdene. Men det opplevdes også som et dilemma at lærerutdanningen setter kriterier for mer og mer spesialisering av lærerne, som igjen gjør det vanskelig å rekruttere lærere med breddekompetansen som er nødvendig i små skoler med færre lærere. Det var også et problem at lærerutdanningene ikke gav kunnskaper og erfaringer for å kunne ivareta den fleksibiliteten som er nødvendig for å kunne undervise i aldersblandete grupper. De fleste av lærerne investerte personlig i videreutdanning utover grunnutdanningen for å kunne dekke så mange fagområder som mulig. De fagene de investerte i, var ofte forbundet med prioriterte områder fastsatt sentralt (norsk, matematikk, engelsk, IKT), eller med prioriteringen i skolenes egne virksomhetsplaner (kunstfag,

kroppsøving, samfunnsfagene). Alle lærerne gav uttrykk for at de syntes det var viktig for deres skole å tilby elevene og foreldrene mulighetene for å bygge opp en like god faglig og sosial kapital som i store skoler slik at deres elever skulle få tilgang til den samme kunnskapen og framtidige muligheter som alle andre.

### Gjensidighet og identitetsutvikling

Alle tre skolene gjennomførte undervisningssekvenser som kan karakteriseres som en konvensjonell interaksjon mellom lærer og elev, der læreren stilte spørsmål og elevene var forventet å svare. Forholdet til læring i slike situasjoner ville avhenge av hvordan elevene svarte, og hvordan det ble åpnet for *gjensidig kommunikasjon*. Observasjonene viste at elevene i stor grad responderte *aktivt, reflekterende, entusiastisk og engasjert* i de situasjonene som var preget av små grupper, der læreren hadde mulighet for *nær kontakt* med alle elevene. Elevene bar preg av å kunne kommunisere godt med voksne. Selv om gruppene var små, var det klare roller og tydelige grenser for hvem som skulle prate og når. Dette var for å sikre at alle skulle kunne komme til orde dersom de ønsket det, og for å sikre at alle fikk anledning til det. Slike situasjoner gav flere muligheter for *deltakelse*. Muligheten for kommunikativ interaksjon med læreren og andre, og det å være synlig, åpnet også for *muligheten til å uttrykke, vedlikeholde og redefinere egen identitet*. I helklasseundervisning var det vanskeligere å administrere denne kontakten slik at alle elevene fikk oppmerksomhet. Her var det lettere for elever å trekke seg unna og være anonyme og passive. Størrelse på gruppene, regler for atferd og lærernes åpenhet for hvordan gjensidig kommunikasjonen kunne stimulere elevenes deltakelse og læring, var viktige faktorer for hvordan elevene oppfattet seg selv og læringssituasjonen.

### Relasjoner skole – lokalsamfunn som ramme for pedagogisk virksomhet

Selv om læreplanen ble fulgt opp lojalt av lærerne i alle tre skoler, var de også involvert i en pedagogikk som ikke bare var preget av standardisering, men også av den lokale samfunnsmessige konteksten de praktiserte innenfor, og som de var en integrert del av. Lærernes tenking og pedagogiske praksis ble i så måte et resultat av en *dobbel intensjon* mellom *lokal læring og kunnskap* på den ene siden og den *standardiserte generaliserte kunnskapen* på den andre siden. På den ene siden var denne doble intensjonen en forståelse knyttet opp mot spesifikke rurale kjennetegn som har sine røtter i lærernes opplevelser ved det å leve i et ruralt samfunn – nærheten til naturen, et rolig levesett, fellesskap, tradisjonelle

verdier, sosial nærhet til andre (familie og venner) som en ideologi eller ideal som omfattet individ, lokalsamfunn og natur. På den andre siden hadde den sammenheng med den generelle samfunnsdiskursen som gjennom gjeldende læreplan stiller krav om grunnleggende standardiserte ferdigheter og kompetanser for å kunne forberede elevene på et framtidig yrkesliv med mål om å bidra til nasjonale utviklingen og sosial utjamning.

”Stedet” som meningsdannende og identitetsskapende struktur

Alle tre skolene ligger i ganske like små samfunn med dype røtter innenfor primærnæringene. Skogsbygda er en ren jord- og skogbruksbygd. Lilleøya livnærer seg av både jordbruk og fiske, mens Stein domineres mer av fiske. Disse skolene eksisterer i kraft av historiske og geografiske omstendigheter som har definert behovet for en skole nettopp på disse stedene. Alle skolene har en lang historisk linje som går tilbake minst 100 år. Da var lokalsamfunnene større og mer betydningsfulle i kraft av de økonomiske, sosiale og kulturelle betingelsene som gjorde disse stedene til livskraftige og ressurssterke steder. I tillegg ligger Lilleøya og Skogsbygda så pass geografisk avsides at skole på stedet alltid har vært sett på som den eneste muligheten for å kunne gi de unge her et skoletilbud uten internering av elevene. Stein og Dal skole har tidligere vært i den samme situasjonen, men nå er ikke geografien den store hindringen. Moderne transportformer har gjort at skolestrukturen her har vært mer utsatt for endringer. Da kommunen skulle legge ned skoler, ble Stein skole vurdert som mottaksskole for Dal krets i stedet for å sende elevene fra Dal til sentralskolen fordi elevene fikk kortere skolevei. Dermed ble Stein skole en samordning av to skolekulturer som også representerte to ulike bygdekulturer.

Både Lilleøya og Skogsbygda gav uttrykk for en sterk *lokal identitet*. Lærerne var veldig engasjerte i det livet som de levde her, og forholdet mellom stedet og resten av kommunen ble beskrevet som relasjoner mellom ”oss og dem”. Kommunen som en administrativ enhet opplevdes ikke som et samfunn i betydningen av å være en bærer av en kollektiv kommunal identitet. Dette kan være med på å forklare hvorfor skolenedleggelse kan oppleves som et sterkt angrep på den lokale identiteten, og hvorfor beboerne på det stedet der skolen foreslås nedlagt, svært ofte ikke aksepterer overflytting av sine elever til en annen skole selv om den ligger i samme kommune. Den lokale identiteten oppleves mye sterkere enn den politiske, kommunale og regionale identiteten. Den knyttes til rettigheter og forpliktelser ved å delta i det sosiale livet på stedet, der slektskap og naboskap, felles tradisjoner, verdier og historie og



tilknytning til jordbruket og fiske binder beboerne sammen mer enn bare det å bo innenfor stedets grenser. Dette fellesskapet oppleves som *sosialt og kulturelt forskjellig*, der deres måte å leve på oppleves som en annen måte enn for eksempel livet i nabobygda. Å true med å legge ned skolene eller noe av skoletilbudet, opplevdes som angrep på noen av de betingelsene de vurderte som viktige for opprettholdelsen av egen kultur og utvikling av stedet, og ble møtt, eller ville bli møtt med motstand fra foreldrene og lokalsamfunnet. Lærerne uttrykte sterkt at både de og bygdefolket ville stå på for skolen dersom det kom forslag om nedleggelse.

Også skolesammenslåingen av Stein og Dal skole møtte lokal motstand, og ble et resultat av en mangeårig kamp mellom kommunen og de to kretsene, der spesielt Dal ble rammet. Følelser og fortvilelse kan beskrive de første reaksjonene fra foreldre og lokalbefolkningen. I denne situasjonen kom lærerne i en dobbeltrolle mellom kommunen som arbeidsgiver og som vanlige medlemmer i de respektive lokalmiljøene. En av lærerne ble direkte berørt både som arbeidstaker, forelder og beboer i lokalmiljøet. De valgte imidlertid å respektere det lovlige vedtaket om samordning, samtidig som de påtok seg ansvaret med å samordne og tilpasse ikke bare de praktiske og pedagogiske utfordringene ved sammenslåingen, men også å ivareta de sosiokulturelle utfordringene ved at to kulturer skulle kunne sammensmeltes til beste for både den nye skolen, og for lokalsamfunnene som ble berørte. Denne tilpasningen karakteriseres som vellykket, og dette klarte de å få til gjennom den *lokale kunnskapen* og den sosiokulturelle kompetansen som de eide ved å være aktive deltakere i disse eller lignende samfunn, og ved å kjenne til den lokale ideologien på stedene. Selv om mange relasjoner ble brutte ved at skolen på Dal ble nedlagt, arbeidet lærerne aktivt med å skape nye sammenhenger til de tradisjonene som skolene var bygd opp omkring. Selv om ingen ble vinnere i denne situasjonen, arbeidet lærerne bevisst for at heller ingen skulle føle seg som tapere. Aktiviteter som begge skolene involverte seg i før, ble fordelt mellom begge stedene, der den nye skolen og lærerne aktivt deltok i tilretteleggingen slik at de samme aktivitetene ble opprettholdt så langt som mulig på begge plassene, eller ved å samordne dem slik at nye relasjoner ble skapt mellom kretsene. Likevel har det skjedd en endring i det tradisjonelle sosiokulturelle mønstret der relasjonene spesielt på Dal er i ferd med å gå i oppløsning. Det er blitt færre felles aktiviteter og samlingspunkter i lokalmiljøet, og ungene søker mer og mer til miljøet på Stein også i de uformelle aktivitetene utenfor skolen. Foreldrene bruker mer tid på Stein fordi ungenes aktiviteter er mer knyttet opp til skolen. Den lokale identiteten og

tilhørigheten til Dal står i fare for å viskes mer og mer vekk i og med at skolen ikke lenger har ansvar for å formidle videre de tradisjoner og verdier som lokalsamfunnet bygger på.

### Skolen som arena for sosial og kulturell integrering

Alle tre bygdesamfunnene representerer utkanter med en forholdsviss rask nedgang i folketall, en stadig voksende gruppe av eldre, tap av viktige samfunnsinstitusjoner som butikk, post, skole, og tap av arbeidsplasser. Alt dette er med på å tappe lokalsamfunnet for ressurser og framtidstro. Slike demografiske endringer påvirker også de sosiokulturelle sidene ved samfunnene – både former for sosialt liv, omgangsformer, aktiviteter, verdier, tradisjoner, handlinger, virksomheter og relasjoner. Forståelsen av *stedet som lokal identitet* kan defineres rundt de virksomhetene som skolene og lokalsamfunnet deltok felles i. Videre kan de betraktes som *nøkkelaktiviteter* i det å vedlikeholde en opplevelse av fellesskap eller sosiale forbindelser. I alle tre bygdene spilte skolene viktige, men varierende roller, med å samordne slike aktiviteter som 17.mai, juletreffester, kafèer, middagssalg, foreldrekvelder, eldrekvelder, underholdningsforestillinger for hele bygda, dugnader i forbindelse med skolen eller grendehuset. I tillegg brukte skolene ressurser og ressurspersoner i lokalmiljøet for å formidle lokal kunnskap som de mente var viktig å formidle videre til elevene. Det kunne være å få inn en trearbeider som skulle hjelpe elevene med å lage skilt til en naturløype som en av skolene hadde fått eksterne prosjektmidler til. Stein skole brukte f.eks en pensjonert fisker til å vise hvordan man laget og bøtte fiskegarn. Lilleøya brukte ressurspersoner utenfor skolen og konkrete plasser for å utvide elevenes kunnskap om eksisterende bygg og gamle gjenstander som fantes ennå på øya, og som kunne fortelle noe om livsforhold på øya i tidligere tider.

Skolene og skolehuset representerte det brede feltet av organisert sosialt liv i bygda. Alle tre skolene initierte og iverksatte ulike aktiviteter i lokalsamfunnet, og fungerte også som en *arena for sosial integrering*. Skolebygget var i alle tre samfunnene et naturlig samlingssted for å treffes gjennom det spekter av aktiviteter som ble tilbudt. Noen av aktivitetene var initiert og satt ut i livet av de som virket i skolen (lærere, elever, foreldre), mens andre ble iverksatt av ulike lag og foreninger. Både Lilleøya, Skogsbygda og Stein skole hadde tradisjon på å trekke læringsressurser utenfra inn i skolerommet, og de brukte aktivt ulike læringsarenaer utenfor skolen til å skape andre læringsmiljøer. Samtidig ble det mulig å formidle kulturelle og sosiale verdier og tradisjoner som rådte i de respektive lokalsamfunnene. For elevene betydde dette å lære gjennom *meningsfulle aktiviteter* og å

inngå i *meningsfulle relasjoner* utenfor skolen der også andre enn lærerne inngikk som mentorer i kunnskapsformidlingen. Gjennom aktivitetene og relasjonene fikk elevene anledning til å prøve seg selv i ulike tjenester som kunne være til *nytte for andre*. Alle disse nøkkelaktivitetene bidro til en følelse og forståelse av *sosial, kulturell og materiell fellesskap*. Alle tre skolene gav uttrykk for at relasjonene mellom skole og lokalsamfunn var veldig positive. En av lærerne fra Skogsbygda uttrykte at skolen var som *hjertet i bygda*.

### Lærerrollen som formidling av doble relasjoner og intensjoner

Lærerne deltok aktivt i oppbyggingen og ivaretagelsen av den sosiale og kulturelle kapitalen i bygda. Som ressurspersoner ble de ofte trukket med i aktiviteter utenom skoletida, og dannet dermed *doble relasjoner* til samfunnslivet og ivaretagelsen av kulturen og tradisjoner som eksisterte. I den ene rollen var de tradisjonelle lærere, og i den andre rollen fungerte de som vanlige innbyggere av samfunnet. De deltok på samme premisser som andre i lokalsamfunnet. Dette var mest utbredt i de skolemiljøene der lærerne bodde på stedet, og der de inngikk på en naturlig måte i de nære sosiale og kulturelle relasjonene som fantes her. De lærerne som hadde valgt å etablere seg i de respektive lokalsamfunnene, var bevisste på denne dobbelrollen. Det å bo på et lite sted krevde også å inngå i fellesskapet som en strategi for at de selv skulle oppleve stedet som "et godt liv å leve". Ved å initiere og delta i det frivillige arbeidet i idrettslaget, museumsarbeid, musikklivet, ungdomslagsarbeidet, i husmorlaget osv., var de aktivt med på å skape en vitalitet og driv som gjorde at disse små stedene opparbeidet seg en evne og en kompetanse til å overleve. Å arbeide for å bygge opp og styrke en sosial og kulturell kapital som integrerte både skolens og bygdas verdier, ble en *overlevelsesstrategi* både personlig og for stedet. Slike aktiviteter og deltakelse ble vurdert som positive *fellesskapshandlinger*, og demonstrerte lærernes doble relasjoner til både lokalsamfunnets hverdagsliv og skolen som mer enn en formell sosial arena. Lærerne utnyttet sosiale handlinger de selv involverte seg i på fritiden også som utgangspunkt for pedagogiske prosjekter eller tema i skolen. Det viser hvordan deres egen aktivitet i lokalsamfunnet var med på å strukturere også deres tenking om skolens rolle i et samfunnsperspektiv, og hva som var viktige kunnskapsområder å formidle videre til elevene

Å være en liten skole i et lite samfunn innebar også en *høy grad av synlighet og nærhet*. I slike små samfunn vil det alltid være en krysning på tvers der man deltar mellom ulike aktiviteter. Som lærer risikerer man å bli sett i ulike sammenhenger der man inngår i en

variasjon av ulike roller. Det betydde ikke nødvendigvis at lærerne deltok i alle typer aktiviteter eller relasjoner i bygda. Relasjoner var ikke nødvendigvis preget av *intimitet og vennskap*, men mer i form av en *profesjonell avstandstaking* der lærerne var bevisste på å holde en viss distanse i mer uformelle sammenhenger. Dette var nødvendig for å kunne balansere mellom skolens offisielle verdier som ikke alltid inngår glatt eller anerkjennes i den mer folkelige kulturen. Dette innebar at de følte at de dypest sett var lærere og representanter for skolen, og at dette også innvirket på måten de handlet på, også på de mer uformelle arenaene. Men lærerne oppfattet ikke nødvendigvis denne doble relasjonen som et vesentlig hinder for deres personlige frihet, eller en begrensning for deres private utfoldelse. Lærernes autoritet og posisjon i skolen var et resultat av denne synligheten og av måten de deltok i de lokale fellehandlingene. Denne doble relasjonen gav kjennetegnet til en *utvidet lærerkode*. Denne rollen som for andre kan virke som en begrensning av livsutfoldelse, opplevdes imidlertid ikke slik for lærerne. Gjennom sin lokale forankring og tilknytning til det sosiokulturelle miljøet, eide de de samme verdiene som andre. De hadde de samme målene og inngikk i den samme livsverden som resten av befolkningen. Denne høye graden av synlighet var med på å styrke relasjonene til både foreldrene og lokalsamfunnet generelt. Den skapte en følelse av respekt og trygghet som også ble formidlet videre til elevene når de kom til skolen.

Lærerne som ikke hadde den daglige sosiale og kulturelle forankringen i bygda, argumenterte sterkest for faren ved å vokse opp i et for lite miljø og hvordan det kunne bli for sosialt snevert og politisk regressivt. De pekte på manglene miljøet kunne representere for den enkeltes utvikling og muligheter for å kunne skape seg en god framtid. En for sterk tilknytning til bygda kunne innebære at de unge ble sittende fast her, og dermed ikke fikk ta del i den generelle utviklingen av samfunnet generelt sett. Dette kom mest til uttrykk i Skogsbygda der motstridende verdier blant lærerne også innvirket på organisering og samarbeidsformer. Lærerne med mest tilknytning til bygda og som vektla lokal kultur, og lærerne som uttrykte skepsis mot denne og som verdsatte mer akademisk kunnskap, organiserte seg i hver sine samarbeidsteam. Slik sett skapte de seg egne rom for å formidle andre verdier og forståelser om kunnskap og læring. Lærerne uten den lokale forankringen hadde heller ingen ønske om å involvere seg i den lokale samhandlingen utenfor skoletiden, eller å bruke så mye tid på å trekke skolehverdagen ut i lokalsamfunnet. Deres grad av synlighet ble derfor liten, og relasjonene ble i stor grad knyttet opp til aktiviteter i skolerommet og til elevene og kolleger. Dette kom også til uttrykk ved Stein skole, men på

en annen måte. Her var de historiske båndene mellom skole og lokalsamfunnet svekket som følge av skolesammenslåingen. Skolen som arena for formidling av stedets egen kultur og tradisjoner var mer eller mindre i oppløsning. Istedenfor fokusering på lokal kunnskap og lokal orientering i identitetsutviklingen, ble det satt mer lys på elevenes individuelle læring gjennom vurdering. Dette skapte andre typer betingelser for den pedagogiske virksomheten og hva skolen skulle fungere som.

### Pedagogisk tenking og den lokale dimensjonen

Et hovedtrekk ved den pedagogiske tenkingen omkring skolens mål og retning var nært knyttet opp mot relasjonen mellom skolen og lokalsamfunnet. Dette innebar å utvikle en *identitet med utspring i stedets verdier*, og det å være en del av et lite samfunn. Dette var spesielt synlig ved Lilleøya skole, og til dels ved Skogsbygda og Stein skole. Strukturen i feltet var preget av å gi legitimitet til den lokale kulturen ved å fokusere på historisk, symbolsk og kulturell kompetanse og ansvar for hverandre, og verdsette det særegne i en rural måte å leve på. En styrking av skolemiljøet gjennom *lokalt engasjement og lokal aktivitet*, betydde også en *styrking av det lokale miljøet* gjennom trivsel og vitalitet for alle. Det å holde sammen ble et viktig virkemiddel og motstand mot det de opplevde som eksterne dominerende krefter, som opplevdes som en trussel mot deres identitet og eksistens. Her tok skolen og lærerne et stort ansvar for å holde trådene samlet gjennom initiativ, deltakelse og igangsetting av aktiviteter. Dette styrket *skolen som et lokalt symbol for fellesskap*. Verdiene og praksisen innen skolen som ble formidlet videre til lokalsamfunnet, kan forstås som å bygge opp en symbolsk kapital både blant lærerne, elevene og foreldrene. Det å være lærer i disse skolene, innebar oppgaver og en identitet utover det å bare undervise i klassen.

### Skolens autoritet - relasjon mellom kultur og læring

Alle tre skolene formidlet en positiv holdning til foreldrene og samarbeidet mellom skole og heim. Selv om foreldrene ikke deltok aktivt i den hverdagslige virksomheten i klasserommet, var de delaktige i utviklingen av skolekulturen og i elevenes læring gjennom handlinger og felles holdninger om hva skolen skulle være. I stor grad delte foreldrene og skolene *sammenfallende mønstre omkring autoritet* som begrep. Disiplinproblemer i skolen var nesten fraværende, og de få tilløp til uro klarte skolene å stoppe på en effektiv måte ved å trekke inn elevene selv og foreldrene på et tidlig stadium. Gjennom tid og tradisjoner har det utviklet seg en kulturmodell som er formidlet gjennom generasjoner om skole- og

lokalsamfunnsrelasjoner, og om hvordan man forholder seg til hverandre. Denne prosessen er grunnlaget for utvikling av begrepet autoritet, som kommer til uttrykk i tydelige rammer og avklarte roller. Felles forpliktelser, prioriteringer og omsorg for elevene utgjorde det systemet av regler og verdier som styrte relasjonene mellom partene. Denne praksisen bygde ikke bare på de formelle kontaktene som utdanningssystemet pålegger skole og heim, men like mye på felles uformelle aktiviteter også utenfor skolerommet. Der lærerne var aktive i lokalsamfunnet, var de selv med på å konstituere seg som integrert i hverdagens fellesskap. De samme verdier og normer for omgang og samhandling som gjaldt generelt, omfattet også dem. Dermed fantes det et grunnlag for en harmoni mellom det foreldrene, lokalsamfunnet og skolen stod for. En stabil og dedikert lærerstab rotfestet i det lokale miljøet utviklet seg gjennom *langvarige mellommenneskelige forhold* og *felles erfaringskunnskap*. Interaksjonen mellom arbeid, familiekonteksten og samfunnsaktiviteter skapte en dynamikk mellom aktiviteter og barn-voksen- relasjoner både i og utenfor skolen, og styrket den faglige tilliten til skolen og autoriteten hos lærerne.

Alle tre skoler hadde synlige og usynlige regler og normer for akseptabel atferd både i de uformelle og formelle læringssituasjonene. Elevene gav uttrykk for at lærerne var strenge, men samtidig snille. De erkjente samtidig at det var nødvendig med regler og tydelige voksne, og at de opplevde dette som omsorg for dem, og at det var viktig for deres muligheter for læring. Undervisningssituasjonene var preget av *disiplin og orden*. Elevene kunne reglene for de sosiale relasjonene i klasserommet, men hadde likevel en stor grad av frihet til å ta ansvar for egen læring. Disiplin i disse tre skolene bar ikke preg av at elevene underordnet seg et sett av regler som var satt av lærerne om ro og stillhet. Læringssituasjonene var heller kjennetegnet av *sosialiserte normer og ferdigheter* for organisering av atferd om hvordan de skulle utvise ansvarlighet og høflighet, samtidig som overveid snakk og kommunikasjon var en naturlig del av undervisningssituasjonen, og at dette var tillatt. Lærerne gav uttrykk for direkte eller indirekte at de brukte mye tid på å lære elevene *ansvarsfull sosial atferd* – både i klasserommet og på skolen, men også i forbindelse med de utadrettete aktiviteter de la opp til i lokalsamfunnet. Slik innlæring av sosial kompetanse gav ikke bare kunnskaper om høvelig sosial atferd, men oppøvde også elevenes evne til å gjøre bevisste beregninger i ulike sosiale situasjoner som igjen førte til *erfaringer med vellykket samhandling*.

## **Fådeltskolene som konstruksjoner**

Konstruksjonen av de tre skolene som inngår i denne analysen produseres gjennom de ulike sett av idéer som former nettet som aktørene i de ulike skolekontekstene blir sett og ser seg selv i. Diskurser om skolen, skolens plass i samfunnet, lærerrollen, organisering, læring, innhold, metoder osv., som begrepet *skole* inngår i, møtes i de hverdagslige praksisene, og konstituerer seg som den mening som konstruerer begrunnelsene og handlingene som aktørene utfører. Kunnskap om pedagogisk virksomhet i fådelte skoler genereres gjennom den mening som oppstår i dette kontekstuelle nettet ved at individer konstruerer kunnskapen om seg selv og sine omgivelser.

Ut fra analysen i dette og de tre forutgående kapitlene, kan en del av hovedtrekkene som kom fram i det empiriske materialet og analysen så langt, ordnes i et oppsett som viser særtrekk ved disse skolene, og som kan si noe om fådeltskolenes forskjellighet:

<b>Fellestemaer</b>	<b>Særtrekk</b>
Forbindelsen mellom skolen og elevenes liv	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ”stedet” som sosial og kulturell identitet</li> <li>- skolen som arena for lokal og sosial integrering</li> <li>- felles nøkkelaktiviteter</li> <li>- læringsressurser- / arenaer utenfor skolen</li> </ul>
Skolens funksjon	<ul style="list-style-type: none"> <li>- å skape meningsdannende og identitetsskapende sammenhenger</li> <li>- å skape trygghet</li> <li>- å reprodusere fellesskapets verdier og tradisjoner</li> <li>- å være kultur- og samfunnsbyggende</li> <li>- å gi elevene en ballast for senere i livet - både sosialt og faglig</li> </ul>
Normative og sentrale mekanismer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ”big is best”- normative sammenligninger med større skoler:</li> <li>- økonomisering og effektivitet som krav:</li> <li>- læreplanen som generalisert standard:</li> <li>- standardisert lærerkompetanse:</li> <li>- opplevelse av sosial og kulturell forskjellighet</li> </ul>
Sosiokulturelle verdier	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ”bygdas beste”</li> <li>- sammenfallende mønstre mellom skole og heim omkring autoritet</li> <li>- tydelige rammer og avklarte roller</li> <li>- sosial og kulturell kompetanse</li> <li>- fellesskapshandlinger</li> <li>- aldersblanding</li> </ul>
Pedagogisk tenking	<ul style="list-style-type: none"> <li>- å stille høye faglige og sosiale forventninger</li> <li>- å identifisere seg med den lokale kulturen</li> <li>- å kvalifisere seg for videregående opplæring</li> <li>- lokal engasjement og deltakelse</li> </ul>
Fådeltlærerenrollen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- doble relasjoner <ul style="list-style-type: none"> <li>- samfunnsrelasjoner vs. lokal forankring</li> </ul> </li> <li>- utvidet lærerkode</li> <li>- høy grad av synlighet <ul style="list-style-type: none"> <li>- nærhet vs. profesjonell distanse</li> </ul> </li> <li>- kompetanse: allmennlærer vs. spesialisering</li> <li>- ubevisst tatt-for-gitt-holdning</li> </ul>
Kommunikasjon og utvikling av kommunikative ferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gjensidig kommunikasjon gjennom nærhet med voksne i varierte aktiviteter</li> <li>muligheter for å uttrykke, vedlikeholde og redefinere egen identitet</li> </ul>
Organisering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kontekstuell rasjonalitet</li> <li>- varierte organiseringer (individuell, aldersblanding, homogene grupper, helklasse)</li> <li>- differensiering mellom fagene</li> <li>- normalisering til standarden (fulldelt)</li> </ul>
Undervisning og læringens kognitive utfordringer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dekontekstualisering/ kontekstualisering</li> <li>- meningsfulle aktiviteter i meningsfulle relasjoner</li> <li>- fleksibilitet i forholdet frihet/ struktur</li> <li>- strukturell og instruktiv tilrettelegging</li> <li>- veiledet deltakelse (ZPD) <ul style="list-style-type: none"> <li>- progresjon</li> <li>- lærer/ voksen</li> <li>- elever som ressurser for hverandre</li> </ul> </li> <li>- interaksjon og kommunikasjon</li> </ul>
Læringsresultat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selvstendighet</li> <li>- trygghet i miljøet</li> <li>- samhandling på tvers av alder</li> <li>- sosialiserte normer og ferdigheter</li> <li>- ansvarsfull sosial atferd</li> <li>- erfaringer med vellykket samhandling</li> </ul>

**Fig. 1. Særtrekk ved fådeltskolene**

Den forutgående analysen av grunnleggende tenking og prosesser i de tre skolene viste gjennomgående likhetstrekk. Dette indikerer at det finnes kulturelle standarder for tilnærming



til undervisning og pedagogisk praksis i fådelte skoler. Tenking, holdninger og handlinger viser at det i alle tre skolene finnes en tilnærming til pedagogisk virksomhet som kan gjenkjennes i særtrekk som virker som *dilemmaer* i den pedagogiske og didaktiske virksomheten. Disse benevnes som henholdsvis *tilpasning* og *motstand* i det videre arbeidet. Begrepene framstår som to ulike rasjonaliteter som var til stede i alle tre skolene, og som kan forklare den indre meningen i virksomhetene. Denne meningen preges av de doble relasjonene som knytter lærerne og skolen til stedet der de virker, og til oppfattelsen av egen lærerrolle og den rollen skolen generelt har for læring og undervisning.

## Tilpasning og motstand som rasjonalitet og dilemma

*“The challenge in understanding how a difference is produced is to get beyond simplistic binary understandings. One of the unfortunate effects of popular history, of oversimplified and reductive understandings of difference, is that we are prevented from seeing contradictions, and from inhabiting more ambiguous and less rigid, identities and relationships to the world. (...) The absence of space for contradiction and ambiguity makes resistance to dominant understandings very difficult.” (Boler & Zembylas 2003:121).*

Analysen i de forutgående kapitlene har konsentrert seg om å gjøre rede for innholdet i oppfatninger om fådeltskolen og praksis basert på utsagn og handlinger fra aktørene i praksisfeltet. I dette kapitlet er jeg opptatt av å få en dypere innsikt i og forståelse av avhandlingens hovedproblemstilling: *Hva karakteriserer forskjellighet i pedagogisk virksomhet og læring i fådelte skoler?* Funn fra det forrige kapitlet belyses og drøftes ved hjelp av ulike teoretiske perspektiver som har til felles at de forsøker å forklare samfunnsmessige erfaringer som noe som utvikles i samfunnet og mellom mennesker. Samtidig retter jeg et kritisk blikk mot hvordan ulik fordeling av makt og ressurser er med på å utvikle hierarkiske og hegemoniske måter å betrakte verdenen på, hvordan det er med på å styre opplevelser av forskjeller og ulikhet, og hvordan dette påvirker identitetsdanning og meningsdanning i det daglige livet. Det betyr at kunnskaper og ferdigheter er forskjellige fra samfunn til samfunn.

Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen formulerte jeg tre delspørsmål som danner grunnlaget for den videre teoretiske drøftingen og analysen i dette kapitlet. Det første delspørsmålet var: *Hvilke forståelser av undervisning og læring ligger bak pedagogisk handling i fådelte skoler?* Dette spørsmålet har som utgangspunkt at bak de pedagogiske handlingene og aktiviteten i skolene ligger visse antakelser om læring og skole og undervisning. Slike antakelser er ikke nødvendigvis bevisstgjorte og avklarte, men sier noe om hvilket lærings- og kunnskapssyn som strukturerer den pedagogiske praksis som velges. Disse antakelser belyses gjennom begreper som sier noe om hva som skaper *mening på det kulturelle nivået*. Her ser jeg nærmere på hvordan læring og mening om fådeltskolen konstrueres, og hvordan slike konstruksjoner støttes av argumenter i ulike diskurser.

Det andre delspørsmålet: *Hva er karakteristisk for organisering og gjennomføring av lærings- og undervisningsprosesser slik de framtrer i fådeltskoler?* - viser til handling og

gjennomføring av læringsprosesser, og henger nøye sammen med tenking om undervisningen. Den teoretiske analysen tar utgangspunkt i hva slags relasjoner som skapes gjennom den måten pedagogisk virksomhet framtrer på, og belyses gjennom begreper knyttet til sosiokulturell læringsteori på samhandlingsnivået.

Det tredje delspørsmålet: *Hvilke læringskontekster skapes gjennom den måten pedagogisk praksis forstås og praktiseres på i fådeltskolen?* - omhandler læring gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter, hvilke læringsresultater oppstår, og hvordan praksis konstituerer ulike læringskontekster og identiteter.

## **Grunnlagsforståelser og meningsdanning i fådeltskolen**

### Fådeltskolen som en konstruert forskjellighet

Dette studiet handler om fådeltskoler, hvordan lærere i fådeltskolen lærer og sosialiseres innenfor en kontekst, og hvordan deres pedagogiske virkelighet konstitueres slik at de handler på bestemte måter. Når lærerne i denne avhandlingen på den ene siden ikke har et avklart og bevisst forhold til det å være lærer i en rural sammenheng, dvs. i en fådeltskole, kan det forklares med at deres opplevelse av og kunnskap om fådeltskolen er en *tatt-for-gitt-kunnskap*. Denne kunnskapen er et resultat av situert læring ut fra behov for handling i gitte pedagogiske situasjoner. Geertz (1983) peker på at *common sense* omfatter et eget kulturelt system, et generelt taust system, og ikke et bevisst sett av organiserte forslag som man ”plukker” svarene fra. Den bygger på implisitte overbevisninger som er innlysende for dem som eier den. Den måten lærerne i de tre skolene forholdt seg til pedagogiske utfordringer på i den fådelte konteksten, lå mer i en taus kunnskap som ikke etterspørres i den generelle pedagogiske diskusjonen. Det var noe de forholdt seg til fordi det var slik ting *måtte* gjøres. Lærernes rasjonelle handlinger innebar deres mer eller mindre bevisste overveielser om hva som var fornuftig å gjøre i den situasjonen de var i, og i forhold til de betingelsene som lå implisitt i den historiske, fysiske, kulturelle og sosiale konteksten for handling.

Forståelse av og kunnskap om fådeltskolen må sees i lys av ”sannheter” som konstituerer virkeligheten og meningene om den. Disse meningene er bygget på definisjoner eller

antakelser som gir fædeltskolen dens særegne karakter, og grunnlegger en gjensidig felles betrakningsmåte å se verden på.

I det teoretiske grunnlaget som denne avhandlingen bygger på, ligger visse antakelser om at oppfatninger og forståelser konstrueres i sosial samhandling mellom individ, miljø og samfunn, og at disse også gir sosiale og kulturelle konsekvenser. Diskurser om urbanitet og ruralitet konstruerer ”sannheter” om livet i henholdsvis byen og på landet, og er således historiske og sosiale konstruksjoner som gir spesifikke konsekvenser for måten mennesker tenker og handler på innenfor konteksten av disse sannhetene. Denne forståelsen av identitet konstruerer en rasjonalitet som knytter seg henholdsvis til *en rural* og *en urban befolkning*, og produserer en spesifikk form for rom for å kunne forstå individualitet. Å tenke på mennesker i ulike befolkningskategorier, er ofte en ubevisst del av vår forståelse. Synspunkter og meninger om mennesker som tilhørende en spesifikk gruppe, er en historisk oppfinnelse og en effekt av utøvelse av makt. Å definere hvordan en sosial eller geografisk gruppe klassifiseres i forhold til et sett av kvaliteter er, ifølge Popkewitz (1998:26), mer enn bare en klassifisering. Det er også *et rasjonelt system* som normaliserer, individualiserer, splitter og identifiserer.

Nye teorier om læring fikk stor gjennomslagskraft ved begynnelsen av det 20. århundre, og kan oppfattes som en ny ubevisst kraft for å gi den modernistiske, politiske diskurs en sentral plass i samtiden. Nye måter å forstå læring på legitimerte skole, undervisning og utdanning som en vitenskapelig metode, noe som førte til en dramatisk fornyelse og institusjonalisering av den moderne pedagogikk som vitenskap. *Kunnskap er makt* – synonymt med middelklassens kunnskap – ble slagordet for utviklingen av den nye urbane samfunnsordningen. Dette førte til en radikal forandring av holdninger til danning, utdanning, forståelsen av kunnskap, undervisning osv. Den pedagogiske etikken ble omsnudd til at læreren først og fremst skulle være en representant for den samlede samfunnsmessige utdanningsoppbygging og kvalitetssikring (Aasen 1997:38). Læreren ble en formidler av middelklassens kultur og kunnskap. Dette har vært med på å underminere den *rurale kulturelle kunnskapen* som betydningsfull i en utdanningsmessig- og sosialiseringssammenheng (Bower 2005). Denne kommuniserte bevisstheten som har utviklet seg gjennom det siste århundret, omfatter både tenkemåter, måter å føle på, og generelt måter å oppleve realiteten på, og er nå blitt standarden for samfunnsliv i den vestlige verden.

Den moderne livanskuelsen er karakterisert ved at den splitter opp hverdagsopplevelser i et mangfold av livsverdener, og at vi som individer lever i mange ulike kontekster av mening. Et fundamentalt aspekt ved denne *pluraliseringen av livsverdenen*, (Berger, Berger og Kellner 1973) er oppdelingen av det moderne livet mellom offentlig og privat liv, og mellom arbeid og familie. Både Marx, Simmel og Weber (jfr. kap. 2) knytter denne pluraliseringen av livsverdenen til opplevelsen av det urbane liv. Berger, Berger og Kellner (1973:67) argumenterer for at *urbaniseringen av bevisstheten* har understøttet utviklingen av en sosiologisk bevissthet som har formet våre måter å leve på. Spørsmålet om hva som gjør ”*rural teaching different*”, tar da dikotomien om rural-urban utdanning, undervisning og læring som tatt-for-gitt. Det tar for gitt at livet kan deles inn i ulike og forskjellige områder – for eksempel det rurale og urbane samfunnet, den rurale og urbane skolen, eller den fulldelte og fådelte skolen. Dermed er denne bevisstheten med på å skape forskjellighet. Forestillingene om den rurale verden blir også begreper og konvensjoner som kategoriserer og bestemmer fådeltskolen, og bygger på kunnskap som formidles gjennom forskning, faglitteratur, statistikker, og tatt-for-gitt forestillinger. De beskriver samtidig relasjonene mellom små og store samfunn, og mellom små og store skoler. De gir uttrykk for en situasjon som oppfattes som sann og gyldig. De samme begrepene og kategoriene bidrar også til å marginalisere disse små samfunnene, skolene, lærerne og elevene, og er med på å konstruere det som Kvalsund (2004b) påpeker som et *mangelspråk* om rurale skoler og samfunn.

I normative meningsdannende diskurser om skolen generelt finnes ulike rammer for forståelser som gir grunnlaget for tolkninger om fådeltskolen. Forestillinger om at homogene klasser er det beste for elevenes læring skaper forestillinger om at den fådelte klassen ikke gir elevene i den fådelte skolen de samme mulighetene for læring. Når storsamfunnet fastsetter en sentral læreplan med et standardisert innhold i tråd med middelklassens kunnskapsidealer, vil lokal kunnskap og lokal praksis allerede være diskvalifiserende i en diskusjon om likeverdighet og sosial utjevning. Når skoler legges ned, og elevene skysses over lange strekninger for å komme til den store skolen, er det uttrykk for at de kvalitetene som finnes i den lille skolen ikke er gode nok, og legitimerer at elever fra små skoler kan skysses over lange avstander. Når økonomi blir utslagsgivende for om en liten skole skal opprettholdes eller ikke, sier dette noe om synet på verdien av slike små institusjoner og den kulturen de er bygd opp omkring. Det blir stilt kritiske spørsmål til om den fådelte skolen kan gi de samme mulighetene for vekst og utvikling som i en stor og fulldelt organisasjon. Det hevdes at få

jevnaaldrede venner gir begrensede muligheter for sosialisering. Andre stereotypier går på at de unge har få fritidstilbud, og at kontakten med omverdenen blir begrenset. Stor gjennomskiktighet i det sosiale miljøet gjør at alle vet alt om alle, og fører igjen til en stor grad av sosial regulering, og mindre muligheter for fri utfoldelse. Stigmatisering i miljøet gir dårlige vilkår for å kunne endre sosial posisjon. Stor gjennomtrekk av lærere hindrer kontinuitet og forutsigbarhet. Få lærere gir dårligere fagdekning, og dermed dårligere undervisning.

Det er gjennom slike diskurser at det produseres universaliserte normer om hva som bør være det samme for alle elevene i skolen, og hva som må til for å skape likeverdighet og sosial utjevning, og dermed et bedre liv. I realiteten skaper de en forståelse av ulikhet mellom det rurale og urbane livet, den rurale og urbane skolen, og mellom den rurale og urbane eleven (Popkewitz 1998:39:f). Forskjeller mellom den urbane og rurale skolen opprettholdes gjennom det Bourdieu kaller det *erkjennende prinsipp* som klassifiserer og benevner verden. Forskjellsbehandlingen oppstår fordi ulike klasser og fraksjoner i samfunnsstrukturen står i ulike forhold til kulturelle og sosiale normer og forestillinger (Broady 1985). Fådeltskolen er en skole for landsbygda, og samsvarer ikke med middelklassens dominante urbane, kulturelle verdier. Dermed får den en mindre status i utdanningssystemet, og har dermed blitt oppfattet som en *avviksordning* (Eckhoff 1986). Dette har også vært med på å konstituere dens posisjon som *forskjellig fra* det som ansees som normalordningen – den fulldelte middelklasseskolen. Denne posisjonen kan også forklare antakelsen om at den fådelte skolen ikke er god nok.

### Doble intensjoner og dilemmaer i fådeltskolen

Kunnskap om fådeltskolen ligger, slik jeg argumenterer for, i en modernistisk virkelighetsforståelse der mennesket formes innenfor et ideologisk politisk system som definerer likeverdighet som *å gi like muligheter*. En av forestillingene om små rurale skoler er at de ikke klarer i samme grad som store skoler å levere læringsmessige resultater i tråd med sentrale fastsatte læreplaner. Denne forestillingen bygger på en tvil om at små skoler med få lærere klarer å dekke det foreskrevne fagfeltet i læreplanen godt nok. Denne tvilen økes i tråd med den stadig sterkere vektleggingen av fag og spesialisering i skolen generelt. Verken internasjonal eller norsk forskning (jfr. kap.3) kan vise til signifikante resultater som tilsier at det faglige nivået i små skoler er dårligere eller bedre enn i store skoler. Likevel er det

vanskelig å argumentere for den fådelte/ lille skolens evne til å holde et faglig godt nok nivå, og overbevise om at ”smått er godt nok”, når den dominerende holdningen er ”big is best”. Enhetskolesystemet gjennom den sentralt fastsatte læreplanen står for en spredning av sosiale og akademiske kunnskaper og ferdigheter innenfor et dominant språk, der et gitt felles utdanningsnivå anses som et middel for likeverdighet og en sosial utjevning i et samfunnsmessig økonomisk og individuelt forbrukerperspektiv. Også den fådelte skolen er bundet av denne forståelsen av utdanning og undervisning ved at lærerne lojalt følger opp direktivene som læreplanen setter og definerer.

Normene bak beskrivelsen av hvilke ferdigheter og kompetanser de tre skolene vektla, og hvilke praksiser disse førte til, omfatter både sosiale og politiske distinksjoner som konstruerer *stedet* som annerledes og forskjellig, og der skolene og lærerne forholder seg til denne *kontekstuelle annerledeshetens* karakter som en positiv kvalitet som er verdt å formidle videre til elevene. På den ene siden formidles lokalkunnskap som spesifikk og verdifull, men på den andre siden formidles teoretisk og akademisk (middelklasse) kunnskap og utdanning som nødvendig for å komme seg videre i livet. I dette ligger å fortsette på videregående skole, ta høyere utdanning og få seg en jobb i et yrke som de i liten grad vil finne i heimemiljøet. Disse motsetningsfylte elementer konstruerer et sammenhengende sett av verdier som betegner hva som er normalt og fornuftig.

Denne doble intensjonen er plassert i den historiske rurale - urbane diskursen som er med på å klassifisere og plassere noen som forskjellig fra det som er normalt. Og det er denne diskursen om undervisning, læring, administrering, organisering og lærerutdannelsen som konstruerer det rommet som gjør den fådelte skolen forskjellig fra hva som er fornuftig og normalt. En slik virkelighetsforståelse produserer en pedagogisk mening om hva som er best for elevene, og der hovedintensjonen er å *tilpasse det som ikke er likeverdig*. Lærernes praksis på alle tre skolene formidlet dette *dilemmaet* som på den ene siden understreket at de var forskjellige, samtidig som de iverksatte strategier for å gjøre den enkelte skole mest lik det de anså som det normale.

### Tilpasning og standardisering

Den kan også forklare hvorfor lærerne i denne studien arbeider for å *tilpasse* seg en normalisering og standardisering av sin skole og undervisning. Fådeltlærernes subjektivitet

konstitueres også av disse dominante diskurser som lar seg høre gjennom læreplaner og lærerutdanningen slik disse er tilpasset en skole og en læreridentitet for den fulldelte (middelklasse) skolen, og som igjen er tilpasset den overordnede samfunnsdiskursen om hva som er relevante kunnskaper i en generell samfunnsutvikling. Lærerne ved de tre skolene var ubevisste i forhold til en særegen rolle som ”fådeltskolelærer”, og at en slik rolle kunne innebære en annen type rasjonalitet – en rasjonalitet som også innebar å tilpasse seg en særegen kontekst. Fordi de oppfattet seg som ”generaliserte lærere”, etterstrebet de en mest mulig lik fulldelt pedagogisk tilrettelegging. En pedagogisk praksis som ikke var i tråd med den dominante pedagogiske diskursen, ville oppfattes som et avvik. Å tilrettelegge for en pedagogikk som avvek for mye fra den standardiserte læreplanen, spesielt i de såkalte ”viktige fagene”, eller fra lærebøkene som er oppbygde etter en alders- og gruppeinndeling, ville kreve en stor grad av profesjonalitet, autoritet og autonomitet. Det innebar at man som lærer brøt med den institusjonaliserte forestilling om hva en god skole og en god lærer er, hva kunnskap er, og hva god undervisning og en god skole burde være.

Selv om lærerne arbeidet aktivt og bevisst ut fra en forståelse om de særegne lokale kvaliteter i den fådelte skole, var de også fanget av mangelspråket i den gitte diskursen om fådeltskolen. Å gjøre motstand mot dette språket, innebar å *tilpasse seg en standardisering* av den pedagogiske praksisen i henhold til den dominerende skolediskursen så langt det var mulig ut fra fysiske, materielle og økonomiske forutsetninger. Den dominerende diskursen om utdanning og skole ekskluderer dermed fådeltskolen som en forskjellighet ved å gjøre den mest mulig lik den store fulldelte skolen gjennom krav om tilpasning. Samtidig som lærerne ved de tre skolene erkjente særegne kontekstuelle kvaliteter ved pedagogisk virksomhet i fådeltfeltet, underkjente de disse også ved å aktivt tilpasse virksomheten til en pedagogisk standard.

## Lokalitet og motstand

De kvaliteter som beskriver de tre skolene i denne avhandlingen stemmer i stor grad med de kvalitetene som kommer fram i forskningen som jeg viser til i kapittel fire. Lærernes forståelse om spesifikke forskjeller eller kvaliteter i de tre fådelte skolene i dette arbeidet er knyttet opp mot aldersblandet organisering, lokalorientert innhold, lokalmiljø som læringsressurs, elever som ressurs for hverandre, sosial læring på tvers av alder, tette relasjoner mellom lærer og elev, mellom skole og heim, mellom skole og lokalsamfunn, og



store muligheter for fleksible organisatoriske løsninger. Denne kunnskapen er konstituert gjennom lærernes egne erfaringer og kjennskap til forskning og faglitteratur, noe som har bidratt til konstruksjon av kategorier og mønstre som beskriver fådeltskolen. Forskning om slike skoler fra 1970 – 80-tallet (jfr. Solstad, 1978; Høgmø, Solstad & Tiller 1981; Solstad, 1984) påviste blant annet at mange små skoler i små samfunn ble oppfattet som lite integrerte i lokalsamfunnet, og at de formidlet kunnskaper som ble oppfattet som lite relevante for livet på disse stedene. Foreldrene gjorde motstand ved å ta ungene ut av skolen for at de skulle hjelpe til med forefallende og sesongbetonte oppgaver. Slike handlinger skapte stedsbaserte tradisjoner for motstand som sidestilte praktisk arbeid og kunnskap, og som betraktet akademisk kunnskap som lite relevant.

Begrepet *samfunnsaktiv skole* er for eksempel konstruert i skoledebattene som gikk for seg på 1970-tallet under nyradikalismen, og gjenspeiler en nytenkende, kritisk, politisk og pedagogisk diskurs som hadde som hensikt å påpeke maktstrukturer i samfunnet, og da spesielt hvordan den urbane middelklassekulturen dominerte visse sosiale grupper og områder. Samtidig som denne diskursen påpekte dette maktforholdet, og hvordan den var med på å skape forhold for elever i utkantene som ikke var likeverdige, fungerte den også som en opposisjonell strategi med andre meninger om skole og kunnskap, og dermed la grunnlaget for en annen posisjonering av fådeltskolen. Solstad argumenterer i boka *Riksskole i utkantstrok* (1978:193) for at skolen ikke alltid styrket de kulturelle påvirkningene fra heimemiljøet, og mente at det kunne være en diskontinuitet mellom skolen og de gruppene som skolen skulle tjene. Dersom skolen ble gjort mer relevant for lokalsamfunnet, ville det styrke både enkeltelevens identitetsfølelse og støtte læringen ved å knytte den til innhold som ble satt inn i en meningsfylt sammenheng. Det ville også påvirke til å gjøre vilkårene bedre for folk i slike små samfunn slik at bosettingen kunne opprettholdes. Ikke minst gjaldt det siste å gi de unge mening om den livsformen utkantene kunne by på, slik at de aktivt ville gå inn i slike samfunn og arbeide for å gjøre dem bedre. Denne fådeltskolediskursen avdekket maktforhold i den generelle skolediskursen, og disse tankene fikk stor betydning for utviklingen av en ny bevissthet om skole og utdanning i små samfunn. Ikke minst satte den lys på og problematiserte begrepet *likeverdig skoletilbud* som en rett alle elever har til å lære og utvikle seg i sitt eget lokalmiljø. Samtidig konstruerte denne diskursen fådeltskolen som annerledes. Lofotprosjektet, Rødøyprosjektet og ”Nærmiljø i skolen”, Skulelokaliseringsprosjektet og Grissgrendtprosjektet kan stå som eksempler på en

opposisjonell strategi som fungerte som en form for motstand mot den tradisjonelle kunnskapsskolen ved å rette blikket mot betydningen av lokal kunnskap, ”community-based” læring og identitet for å kunne gi et likeverdig skoletilbud.

Når så lærerne ved både Lilleøya og Skogsbygda skole vektla legitimerende begreper som oppstod i denne historiske diskursen om utkanter og små skoler som *den samfunnsaktive skole, nærmiljø, lokal forankring, lokal kunnskap, tradisjoner, og sosiale og kulturelle verdier* i sin pedagogiske praksis, kan det forklares som en form for *motstand* mot dominerende samfunnsdiskurser som underkjenner og truer lokal kultur, lokal kunnskap og den lokale identitet. Lærerne brukte bevisst *lokal identitet* og *tilhørighet* i kulturen for å skape og kjempe om meninger i hverdagskonteksten som skolene opererte i. Spenninger mellom oppfattelsen av ”oss og dem” understreker denne danningen av mening. Forestillinger som kommer til uttrykk i det empiriske materialet der elevene gir uttrykk for at de tror at ungdom i byen ser på dem som bondeknøler, at de tror at skolemiljøet gir dem bedre vilkår for læring og sosialisering sammenlignet med større skolemiljø, at lærerne mener at det gjøres forskjell mellom de store og små skolene i kommunene når det gjelder økonomiske prioriteringer, er alle antakelser som ble bestemmende for pedagogiske valg lærerne tok. Dermed ble de også aktive i å konstruere forskjellighet gjennom denne praksisen.

## **Medierende læring- og undervisningsprosesser i fådeltskolen**

### **Stedsidentitet og kulturell livskraft som pedagogisk strategi**

Når lærerne på Lilleøya mobiliserte foreldrene til å stille opp og ta ansvar for at skolen ble utbygd til et tidsmessig og moderne skolebygg, var det for å sikre seg at ungene deres fortsatt skulle få gå på skole i sitt eget miljø og slippe å pendle inn til Hovedøya. De tok ansvar, og samarbeidet med bygda for at deres elever og barn skulle få det samme likeverdige tilbudet som elever andre steder i kommunen når ikke kommunen stilte opp. Når folk i Skogsbygda gikk sammen for å bygge egen kirke på stedet, lå motivasjonen i en felles forståelse for hvordan et slikt bygg ville symbolisere et samlingspunkt omkring sosiale og kulturelle verdier og holdninger som de ønsket opprettholdt. Når foreldrene på Dal stod på for å berge skolen sin, var det også for å berge det som ble oppfattet som en del av deres kultur og identitet som

sted, og som de gjorde som en omsorgsfull handling overfor stedet. Disse handlingene bunner i det Herlitz (2000: 115), kaller en *plassideologi*. Begrepet beskriver det felles utgangspunkt som lokal aktivitet og handling bygger på. I dette studiet arbeidet både lærerne og folk på disse stedene for *bygdas beste*, der den felles interessen handlet om å verne og utvikle det kulturelle, sosiale, fysiske og økonomiske miljøet. Verdisyn og motivasjon for å agere i sitt eget lokalmiljø ble styrt i stor grad av "*kärleken til hembygden och önskan om att påverka och forma sina egna levnadsbetingelser*" (Olsson, hentet fra Ulla Herlitz 2000:119)". I disse handlingene viste de at de tok livet de levde her seriøst, et liv de var engasjert i og følte seg forpliktet ovenfor, og som de ønsket å verne om og forsvare overfor krefter som truet deres overlevelse i de respektive lokalsamfunnene. Denne kampen for å forsvare og opprettholde fellesskapsrommene disse stedene var samlet om og de ressursene som fantes her, var et felles prosjekt som også skolene og lærerne involverte seg i. I disse aktivitetene lå en motstand mot ytre krefter som ønsket sammenslåing, konsentrasjon og oppløsning av lokalsamfunnene.

I motsetning til tidligere forskning og litteratur om rurale skoler, som beskriver forholdet mellom skolen og lokalbefolkningen som løsrevet fra hverandre, fant jeg at skolene og lokalsamfunnet arbeidet og støttet hverandre i den politiske og ideologiske kampen som pågår mellom sentrum og periferi - en diskurs som marginaliserer ruralitet, og som søker å styre og reformere den. Denne felles motstanden bærer preg av felles ansvar og gjensidig forpliktelse overfor fellesskapets kultur, og kan betegnes som en motdiskurs som formidler *overlevelse og lokal fleksibilitet*. Det som tidligere var motstand fra foreldrene mot skolen som samfunnsinstitusjon, har nå endret form, der skole og lokalsamfunn har konsolidert seg i en felles *mobilisering* mot det som oppfattes som en *felles trussel*. Denne *overlevelsesdiskursen* gjør motstand mot den pågående oppløsningen av rurale steder og områder for fellesskapstanker (Theobald og Rochan 2006). Det kan være grunn til å tro at den fådeltdiskursen som rådde på slutten av 1900-tallet, og som førte til en synliggjøring av fådeltskolen som et særegent fenomen innenfor utdanningsdiskursen, har hatt en bevisstgjørende og samlende effekt. Dette har resultert i en større forståelse av skolens betydning i lokalsamfunnet, et nytt syn på hverdagskunnskap og meningsfull læring som kontekstuell og situert, og på læring som sosialisering til livet.

Bjerkli, Høgmo og Sande (1995) bruker begrepet *kulturell livskraft* for å beskrive evnen enkelte samfunn har til selv å påvirke utviklingen på stedet og medvirke til å sette kompensatoriske prosesser i gang for å motvirke effektene av kreftene som truer dem.

Begrepet handler altså om en kvalitet ved lokalsamfunnet som knyttes til evnen til å overleve som sosiale fellesskaper. I alle disse tre små samfunnene var det tette relasjoner mellom menneskene som bodde her, og de kjente hverandre som naboer og medmennesker. Disse uformelle nettverkene innebar også forpliktelser til å hjelpe hverandre både i familien og samfunnslivet for øvrig. Lærerne som bodde fast og hadde tilhørighet til disse stedene, inngikk også i de samme nettverkene. Gjennom sin stedsidentitet og samhandling i det felles sosiale livet på *stedet*, var de bundet av de samme virksomhetsstrukturer som alle andre. De doble relasjoner som de inngikk i, innebar å handle både innenfor de uformelle sosiale nettverkene, og i det formelle nettverket som skolen som offentlig institusjon utgjorde. Denne *multikomplekse rollen* var karakterisert av en felles sosiokulturell virkelighetsforståelse som preget arbeidet både innenfor og utenfor skolen. En livsholdning preget av kulturell livskraft var ikke noe som de kunne legge av eller slå på alt etter hvilke roller de inngikk i til en hver tid. Positive aktiviteter for utviklingen av stedet ble sett på som en integrert del av elevenes utvikling og sosialisering. Dermed var det naturlig at handlinger og virksomheter i det lokale - som å ta ansvar og utvise en omsorgsfull holdning for bygdas beste - også ble trukket inn i skolen som en *pedagogisk strategi*. Dette var spesielt synlig og uttalt ved Lilleøya skole, og til dels Skogsbygda. Men ved både Skogsbygda og Stein skole var dette forholdet i ferd med å oppløses, ettersom kulturen og læringssynet ved skolene mer og mer ble splittet i ulike meninger om hva som skulle være skolens funksjon og oppgave.

### Omsorg som innebygget pedagogisk form

Lærerne i de tre skolene viste i sin praksis at sammenhengen mellom kognitiv utvikling og elevenes sosiale og emosjonelle utvikling kunne være to sider av samme sak. Når de valgte å utfylle og kombinere skolens omsorgsoppgaver med dens undervisningsoppgaver ved å integrere institusjonelle og profesjonelle strukturer med uformelle sosiale og kulturelle strukturer i elevenes hverdagsliv, så hang det sammen med deres egne tette, nære relasjoner til det samfunnet som de også var en integrert del av. Trivsel, trygghet, beskyttelse og utvikling klarte de å ivareta fordi de også kunne se det spesielle i elevenes situasjon. *Omsorgsrasjonalitet som pedagogisk innebygd form* handlet også om å hjelpe elevene i å oppnå mestring og utvikle kompetanse på områder som ble vurdert som viktige i den kulturen og den helhetlige konteksten de levde i. Som pedagog handlet det om å være opptatt av å bruke den kunnskapen og de erfaringene man hadde om det som også var til barnets eller elevens beste.

Skolens primære funksjon er å forberede elevene for deltakelse ikke bare i klasseromsaktiviteter, men også i *livet utenfor skolen*, og i aktiviteter som verdsettes i vårt samfunn. Begrunnelsen ligger på ulike nivå. Eleven som en *livets lærling* skal utvikle både sosiale og individuelle kompetanser og kvalifikasjoner. På et overordnet nivå handler det om kunnskaper om samfunnets selvforståelse og mestringsgrunnlag, mens det på individnivå bygger på individets selverkjennelse og mestrings- og identitetsutvikling (Aasen 1997:38). Dette perspektivet innebærer også at læring må forberede elevene for livet utenfor skolen og klasserommet, skal de kunne delta i de ulike diskurser og debatter omkring likeverdighet og demokratisk deltakelse. Denne sosiokulturelle antakelsen om læring blir da at elevenes virkelige liv er situert i kontekster utenfor skolen. Å delta i det rike symbolske hverdagslivet gir en annen form for læring enn den som skjer i en dekontekstualisert klasseromssituasjon. I en pedagogisk sammenheng, blir da *meningsfull læring* å anvende *en variert tilnærming til elevenes kjente, lokale erfaringskontekster der læring skjer gjennom sosial praksis*.

Alle tre skoler arbeidet bevisst for å opprettholde og utvikle de prinsipper som ligger innebygget i det gjensidige avhengighetsforholdet (jfr. intradependence kap. 3) som trenges for å opprettholde en følelse av *stedet* som sosiokulturell ramme for utviklingen av elevenes identitet. Alle tre skolene viste til praksiser som involverte elevene og læringen på ulike kontekstuelle nivåer. På *det pedagogiske nivået* var det å ta utgangspunkt i elevenes allerede eksisterende kognitive skjema ved innføring av ny kunnskap. *Fra det nære til det fjerne* var et pedagogisk prinsipp som relaterte seg til elevenes egne erfaringer og omgivelser ved utvelgelse av læringsinnhold. På *læreplansnivå* ble det tatt utgangspunkt i *lokale kunnskapsbaser og ferdigheter* som gav elevene muligheter til å anvende kunnskaper og ferdigheter de allerede var i besittelse av som grunnlag for instruksjon i skolen. På *det politiske nivået* ble *læring om skolen i seg selv en sosial prosess* som påvirket og ble påvirket av lokalsamfunnet.

## Kunnskapsformer og undervisningsdilemmaer

Selv om lærerne ved de tre skolene ikke anvendte læringsteoretiske begreper for å begrunne og forklare sin egen pedagogiske virksomhet, framkom det likevel differensierte forestillinger om hva de vektla, hvordan de vektla, og hvorfor de vektla det de gjorde. Det empiriske materialet viser at de språklige og praktiske handlingene de utførte hadde forankring i den virkelighetsforståelsen de hadde dannet seg i det sosiokulturelle konteksten de levde i. Denne

preget deres identitet som en som levde livet sitt i et ruralt miljø, parallelt med en virkelighetsforståelse som var knyttet opp mot den profesjonelle lærerrollen forankret i ulike pedagogiske tradisjoner og læringsteorier.

Ved alle tre skolene opplevde lærerne et *dilemma* i forhold til hvordan de skulle forholde seg til skolens standardiserte pensumkunnskap og hverdagskunnskapen som lå forankret i den lokale kulturen ("intergenerational knowledge"). Alle tre skolene forholdt seg til dette dilemmaet ved å differensiere mellom det de oppfattet som læreplanens "kjernefag", og det som de oppfattet som "muntlige fag". I basisfagene norsk, matte og engelsk, som ble vurdert som spesielt viktige, var undervisningen preget av tradisjonell formidling og undervisningsmåter. Læreren formidlet et *dekontekstualisert* læringsinnhold i tråd med læreplans hierarkiske og fastsatte oppbygging, der undervisningssituasjonen varierte med ulike elevaktiviteter som skulle bearbeide det som læreren formidlet, og som ble oppsummert og vurdert av læreren ved slutten av timen. Dette var spesielt synlig i helklasse- og årsgruppetenkingen i alle tre skoler. Selv om flere årsgupper var samlet, ble det undervist som om gruppene var homogene læringsgrupper inndelt etter alder og progresjon.

Alle tre skolene uttrykte behov for flere ressurser for å kunne dele gruppene mest mulig i homogene grupper for å kunne imøtekomme elevens behov best mulig i forhold til læringsmålene. Å kunne imøtekomme enkelteleven på det nivået han/hun befant seg på, var avhengig av en individuell tilpasning. En aldersblandet organisering gjorde det vanskelig å dekke alle elevens behov på en god nok måte. Bak en slik tenking ligger antakelser som kan relateres til et konstruktivistisk syn på læring og utvikling av ferdigheter som noe som foregår i en hierarkisk og progressiv prosess, der et læringsnivå bygger på et foregående. I tråd med slik tenking organiseres klasser og læreplaner hierarkisk, og elevene bør følge denne progresjonen i en bestemt rekkefølge. Enkeltelevens kognitive forutsetninger der og da blir styrende for tilretteleggingen. Denne organisering av læring var tydeligst i undervisningen av de såkalte basisfagene. I de tilfeller læreren hadde to eller flere årsklasser, delte hun/han sin oppmerksomhet og tid mellom de ulike gruppene. Dette førte til at elevene fikk mindre direkte undervisning og lærerstøtte. Antakelsen bygde på at direkte instruksjon fra læreren var den beste måten å lære på i disse fagene, og at læring overføres til elevene gjennom direkte instruksjon med mer eller mindre tilfeldig individuell assistanse. Elevene ble i denne konteksten sett på som enkeltindivider. Mestring og prestasjoner var knyttet opp mot den

enkeltes forutsetninger og muligheter. Bruk av ukeplaner og strukturering av elevenes arbeid ble mer sett på som en hjelp for å organisere en vanskelig arbeidssituasjon med flere grupper inne samtidig. Struktur og organisering ble ansett som en nødvendighet for å kunne gi enkeltelevne den hjelp de hadde krav på, og for å lære elevene å kunne arbeide på egen hånd når læreren skulle undervise andre grupper. Slik selvlæring var en strategi for å unngå at elever ble sittende uvirksom og uengasjert.

### **Fådeltskolen som læringskontekst**

Jeg har tidligere vært inne på at lærerne i den fådelte skolen styres av de forestillingene de opplever gjennom sin hverdag. En slik *sosiologisk pedagogikkforståelse* ser deltakerne i det pedagogiske feltet som *besluttende og handlende* individer som improviserer innenfor de sosiokulturelle rammene innenfor den konteksten de befinner seg i. I følge Høgmo (1983: 62) må variasjoner i pedagogisk praksis forstås ut fra de mål (faglige eller personlige) eller verdier virksomheter sikter mot, i tillegg til de beslutninger og handlingsvalg aktørene gjør for å realisere målene. Han peker på at praksis skapes av aktørene i feltet under gitte muligheter og begrensninger for å realisere verdier eller mål som oppfattes som relevante i situasjonen. Et slikt utgangspunkt betrakter kunnskapsformidling eller kunnskapskonstruksjon som et sosialt fenomen. Dette kan forklare de dilemmaene som preget lærernes praktiske hverdag, forholdet mellom *omsorgsrasjonalitet* og *formålsrasjonalitet* i de didaktiske valgene de foretok seg, og de læringskontekster de skapte som igjen fikk betydning for elevenes identitetslæring og egne læringsforutsetninger.

### **Situert læring i et læringsfellesskap**

Den pedagogiske tilnærmingen til undervisning i vestlige land, domineres av helklasseinstruksjon. Selv om lærerne i de tre skolene tilrettela for undervisning som fulgte dette prinsippet (jfr. uttrykk for muligheten til å dele elevene inn i homogene grupper), fokuserte undervisningen i tillegg på lærerne og elevene - deres aktiviteter, språk, verdier og kulturelle identitet som utgangspunkt for læring innenfor et *praksisfellesskap* (Lave og Wenger 2005).

Sosiokulturell læringsteori vektlegger at læring og kunnskap oppstår i sosial og kulturell aktivitet i et praksisfellesskap. Her spiller lærerkompetanse en svært viktig rolle, og anses som nøkkelen til kvalitet i undervisningen og kunnskapsoppbyggingen. Høyt anerkjent undervisning betyr at hver elev må være engasjert i meningsfulle aktiviteter som oppmuntrer til interaksjon mellom lærer og elev. Dette læringssynet forflytter fokus på undervisning og

læring fra individuell tilrettelegging til hvordan slik tilpasning må spille seg ut i interaksjon og aktivitet med andre. Konsekvenser for denne tilnærmingen til læring er å legge til rette for en undervisning som er sosial, aktiv, dialogisk og kunnskapsoppbyggende.

Når Stein skole laget en læreplan for entreprenørskap med utgangspunkt i det lokale næringslivet, anvendte de tradisjonelle og lokale aktiviteter som kontekst for hvordan elevene skulle lære om næringsaktiviteter på hjemstedet på nye måter. Samtidig ble tradisjonelle fagområder brukt som redskaper for læring. Lærerne på Lilleøya skole brukte bl.a. lokalhistorie som kunnskapsbase for å lære elevene om sin egen historie, der også andre fagområder inngikk: datainnlæring, registrering, norsk, samfunnsfag, og formidling til andre. Miljøprosjektet ved Skogsbygda skole gikk over flere år der de med utgangspunkt i egne, nære forhold satte fokus på globale miljøspørsmål der læringen foregikk innenfor mange ulike fag. Lokalinspirerte temaer gav lærerne muligheter til å planlegge og lære sammen med elevene og med ressurspersoner i lokalmiljøet om sitt eget nærmiljø, om tradisjoner og verdier på stedet, og involverte på flere måter ulike kontekster utenfor skolen hvor elevenes dagligdagse begreper og læring var situert. I mange av prosjektene var foreldrene og andre involvert på ekskursjoner, gjennom dugnader, og som ressurspersoner. For elevene skjedde læringen praktisk i samhandling med andre, støttet opp av lokalsamfunnet.

Lærerne brukte bevisst stedet og den lokale kunnskapen som ramme for lokale samfunnsorienterte læreplaner, der grunnholdningen og læringssynet var preget av samspillet mellom elevenes rettigheter og forpliktelser i praksisfellesskapet som skolen, elevene, og lokalsamfunnet inngikk i. Sett i et sosiokulturelt perspektiv er denne form for læring *brua* som bringer elevene over fra det som er kjent til det som er nytt. Det handler om *stillasbygging* (scaffolding) for å hjelpe elevene over fra den kunnskapen de allerede eier til nye forståelser. Det handler ikke om enkle assosiasjoner mellom det kjente og det nye, men er en oppdagende prosess der lærere og elever samhandler om å utføre oppgaver som fører til målene for læring (Stoll Dalton & Tharp 2002:189).

I denne læringsprosessen var begreper som *forpliktelse*, *lojalitet* og *gjengjeldelse* innebygget i de pedagogiske aktivitetene som ble fremmet i alle tre skoler. De inngikk i en bevisst kultivering og sosialisering av de unge. Ved å inngå i relasjoner på tvers av generasjonene, fikk elevene innføring i tradisjoner som ble ansett som viktige for utvikling av ønskede



holdninger og identitetsfølelse. Slike handlinger er grunnleggende for læring av demokratiske normer og regler.

På samme måte som kognitive ferdigheter er viktige verktøy for tenking og læring er sosiale ferdigheter like viktige, både for å understøtte læringsprosessen, og for å sikre dannelsen av det *hele* barnet. Vygotsky (1978) peker på betydningen av de interpersonale relasjonene som forløpere til effektiv læring. Læring skjer gjennom sosiale erfaringer. Bruner (2003) mener at læring i de fleste settinger handler om felles aktiviteter og å dele kultur. Gjennom medierende redskaper skapes mening og betydninger om de kulturelle aktivitetene vi deltar i, og som hjelper oss å konstituere verdenen omkring oss i tråd med spesifikke mønstre (Säljö 2006:27). Lærere i kraft av sin pedagogiske funksjon og praksis blir en slik medierende forbindelse mellom individet og kollektivet. I interaksjonen med elevene, foreldrene og samfunnet rundt bidrar de effektivt til at kunnskaper og ferdigheter lever videre.

Situert læringsinnhold og sosiale aktiviteter i elevenes livsverden er et uttrykk for at deltakelse i sosiale kontekster innvirker på generering av kunnskap og akademiske prestasjoner. Utvikling av kunnskap forutsetter meningsdanning, som igjen forutsetter bevissthet. Meningsdanning er et kognitivt begrep fordi det omfatter verbal tenking. Det er også et sosiokulturelt begrep fordi det er gjennom bruk av språket i sosiale aktiviteter at *dialektikken mellom intrapsykologiske og interpsykologiske nivåer* (Vygotsky 1978:57) produserer en konstant og gradvis utvikling av meningsdanning. I naturlige uformelle sosiale sammenhenger lærer barna språket gjennom interaksjon med mer kompetente brukere. De voksne underviser ikke normalt sett i språkopplæring. Læring foregår mer som en tilpasning til barnets nivå slik at dialogen kan opprettholdes. Språket forekommer der og da når noe skal kommuniseres som en pragmatisk konversasjon. I formelle, tradisjonelle undervisningssituasjoner i klasserommet har barnet eller eleven færre naturlige språklige læringsmuligheter. Forskning viser at barn snakker mindre på skolen enn hjemme, snakker i mindre grad til voksne, får mindre individuell oppmerksomhet fra voksne, deltar i kortere samtalesekvenser, og snakker med en enklere syntaktisk kompleksitet. I slike sammenhenger har lærerne en tendens til å overse elevene, snakke over dem og dominere situasjonen (Wells 1986, Wood, McMohan & Cranstoun 1980, hentet fra Tharp og Gallimore 1988:99). Studier viser også at typiske klasseromssituasjoner er preget av læreren som den aktive kommuniserende, eller at elevene arbeider individuelt og stille med oppgaver gitt av lærerne.

I samtalsituasjoner blir det snakket for det meste om rutiner i klassen og i forhold til arbeidet. (ibid).

Skolene i denne avhandlingen praktiserte også tradisjonelle språklige klasseromssituasjoner som var preget av *direkte språklig instruksjon* (ibid:100) ledet av læreren. Kommunikasjon og språklig utfoldelse fokuserte mer på kommunikasjon som medium enn som et budskap. Men det var også mange anledninger til meningsfull diskusjon som utgangspunkt for språkutvikling. Dette ble praktisert på ulike måter på de ulike skolene. Stein skole brukte plantimene og samtale mellom lærer og elev til å evaluere elevenes læring. Denne situasjonen skapte en språkutviklende kontekst mer preget av gjensidig samtale og refleksjon. Slik språklig tilrettelegging forekom også i forbindelse med planleggingen og utviklingen av samlingsstunden der elevene skrev tekster, gjorde "research" i forhold til de temaene de utviklet, og øvde seg på en muntlig framstilling innenfor en bestemt genre.

Lærerne i småklassen ved Skogsbygda skole brukte også denne kontekstuelle organiseringen av språksituasjoner gjennom samtaletimene som innledet dagen. Samtalene stimulerte elevene til å bruke egne begreper, forestillinger og fortellinger som utgangspunkt for dagens aktiviteter. Innledningen dannet også grunnlag for læringssituasjoner som fremmet språklige ferdigheter.

Lilleøya skole la til rette for varierte hverdagsaktiviteter med lokalsamfunnet som læringsarena. Slik tilrettelegging involverte ulike deltakere, ulike formål, og ulike former for interaksjon. Elevene fikk utfordret egen språkkompetanse ved at de måtte utforme planer for prosjektarbeid, ta kontakt med ressurspersoner, skrive avtaler, planlegge og organisere arrangementer som krevde utarbeiding av oppslag, budsjettarbeid og regnskap. De daglige turene i matfriminuttet gav muligheter til uformell språklig interaksjon mellom barn-voksne. Trolig legger skolen i for liten grad til rette situasjoner der eleven kan utfolde seg fritt i samtalen uten å føle seg bundet i en formell kontekst.

Gjennom formell og uformell involvering i elevenes opplevelse av dagliglivets hendelser både i og utenfor skolen, deltok lærerne i ulike kontekstuelle situasjoner der de samtidig kunne vurdere elevenes språkferdigheter og sosiale opplevelser. Dette skapte læringskontekster som gav elevene muligheter til å utvikle språket på ulike måter, både

muntlig og skriftlig. De opplevde naturlig feedback i samtalen både fra lærerne og jevnaldrende. Hverdagslivet og hverdagspråket ble et grunnlag lærerne kunne bruke for å utvikle elevenes akademisk forståelse. Fordi lærerne i alle tre skolene var kjent med det lokale språket og kulturen, kunne de også forutse og respondere overfor elevene på måter som kunne bringe elevenes språklige og kommunikative utvikling videre. Lærerne framhevet nettopp de mulighetene de hadde til å skape denne type læringskontekster som først og fremst lå i *skolens størrelse* (et lite miljø), og dermed *oversiktlighet* som rammefaktor, og forståelsen av *fleksibilitet* og de *unike samhandlingsmulighetene* som ligger i de *tette relasjoner* i små samfunn.

### Aldersblanding som læring og sosialisering

Aldersblanding har vært det mest uttalte spesifikke kjennetegnet ved fådelte skoler. Historisk sett har aldersblanding vært den mest naturlige og vanlige læringsmåten, mens aldersdelt skole og undervisning skole og undervisning er av nyere dato. Aldersblanding må forstås i lys av den historiske tradisjonen der *tradisjonell undervisning* og *kunnskapsoverføring* var det som ble utført innen familien og i det lokale fellesskapet jfr. ”intergenerational knowledge”), der barna lærte og utviklet visse ferdigheter og kunnskaper i aldersblandete sammenhenger. Denne formen for læring er like gammel som menneskehetens eksistens. Modernismens innflytelse på vestens forståelse av læring og individet i det tjuende århundre har styrket forestillingene om at skoler, klasser og læreplaner bør organiseres hierarkisk, og at elevene bør følge denne progresjonen for å få best lærings- og utviklingsmessig utbytte. Den mest effektive organiseringsformen i skolen er da at elever i samme alder går i samme klasser eller grupper, og blir undervist av en lærer. De nasjonale læreplanene har vært bygd opp etter en tenkning der innhold og pensum er fastsatt etter en aldersbestemt progresjon. Lærebøker og tekstbøker utarbeides av større skolebokforlag, og samsvarer med aldershomogene klasser/grupper i tråd med læreplaninndelingen. Nasjonale tester og eksamensoppgaver utarbeides i henhold til bestemte aldersinndelinger. Lærerutdanningene forbereder nye lærere til undervisning i fulldelte skoler.

Læring som skjer i naturlige og uformelle situasjoner, som i for eksempel heimen og på andre uformelle sosiale arenaer i lokalsamfunnet, kan indikere fire sentrale kjennetegn: *observasjon*, *øving som et middel for å utvikle ferdigheter*, *utvikling av autonomi og ansvarlighet*, og *aldersblanding som en naturlig aspekt ved læringsprosessen*. Slik læring skjer hovedsaklig

gjennom barns deltakelse i og observasjon av aktiviteter utført av voksne og andre eldre barn som støtter dem i prosessen. I tråd med egne forutsetninger får barnet oppgaver med stadig større kompleksitet. Ferdigheter utvikles suksessivt inntil barnet kan utføre handlinger uavhengig av hjelp fra andre. I denne prosessen opplever den som lærer en følelse av ansvar for det som skal utføres, samtidig som det alltid vil være en omsorgsperson som er der for å fremme utviklingen. I naturlige sammenhenger lærer barnet i en støttende og meningsfull kontekst og i interaksjon med andre. Denne interaksjonen skjer i aldersblandete grupper som består av voksen-barn - relasjoner, og andre ganger mellom eldre og yngre barn.

Aldersblanding er et særtrekk som kjennetegner sosialiseringen i mange rurale samfunn (Ortiz & Yamamoto 1996, Anderson 1994, hentet fra Ames 2006:58). Barn omgås i tette, nære relasjoner med søsken, søskenbarn, andre slektninger i samme alder, og naboer. Fritiden tilbringes sammen med barn i ulike aldrer, der denne sosiale aldersblandete konstellasjonen er en del av hverdags erfaringene til disse barna. Gjennom lek og samhandling lærer barna fra hverandre. Læring skjer også i andre aktiviteter som arbeid og sosiale sammenkomster også med voksne. I hverdagslivet får barn i slike situasjoner mange erfaringer om lek, arbeid og læring i aldersblandete grupper. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er slik interaksjon grunnleggende for læring. *Stillasbygging* (Wood, Bruner & Ross 1976) som en læringsstrategi har sin opprinnelse i Vygotskys sosiokulturelle teori og begrepet *zone of proximal development (ZPD)*. Vygotsky teoretiserte at læring skjer gjennom deltakelse i sosialt og kulturelt situerte erfaringer. Læring skjer i sosiale interaksjoner i meningsfulle kontekster, der barnets interaksjon med mer kompetente andre i miljøet påvirker måten det tenker på og hvordan situasjoner fortolkes. Kommunikasjonen som skjer i situasjonen, hjelper barnet å konstruere en forståelse av sammenhengene og begrepene i situasjonen. Barnet veiledes og støttes gjennom ulike læringsaktiviteter, der den *mer kompetente andre* virker som en interaktiv bru som hjelper barnet over til et nytt kunnskapsnivå. Rogoff (1995) bruker begrepet *guided participation* for å forklare hvordan den eldre, mer kompetente hjelper den yngre, mindre kompetente til å mestre stadig nye kulturelle aktiviteter og ferdigheter. Den kompetente andre kan være voksne, men også eldre barn i aldersblandete grupper.

Aldersblanding er et grunnleggende trekk ved det både det uformelle og formelle læringsmiljøet i fædelskolen. Her studerer og lærer barn og voksne i ulike aldrer innenfor den samme konteksten. I dette læringsmiljøet burde elevenes egne erfaringer fra naturlige

læringskontekster være en ressurs for lærerne og de strategier de bruker i klasserommet og i undervisningen. Forskning viser likevel at lærere ikke alltid er forberedt på de mulighetene som ligger nettopp i aldersblanding som en effektiv læringressurs (jfr. kap. 3). Ettersom den generelle fådeltdiskursen er at små, fådelte skoler ikke har de samme læringsmulighetene som den store fulldelte skolen, er holdningene blant mange lærere og skolefolk at aldersblandet undervisning er en annenrangs organisering. Den fulldelte klassen, eller jevnaldringsgruppen, anses å være den normale og optimale læringskonteksten. Riktignok har aldersblanding etter hvert fått anerkjennelse som et positivt læringsprinsipp. Samtidig har det vært vanskelig å få gjennomslag for slik organisering i praksis, fordi både lærere og foreldre er skeptiske til læringsutbyttet i aldersblandete grupper. Selv i den fådelte skolen blir aldersblanding sett på som en utfordring.

Lærerne i de tre skolene uttrykte alle en positiv holdning til aldersblanding som læringsressurs. Dette gjaldt først og fremst det sosiale aspektet ved det, og gevinsten i at eldre elever kan lære opp dem som er yngre. De understreket nettopp *omsorgsaspektet* som utvikles i denne relasjonen, og at ansvar for andres læring er et positivt trekk ved denne type læring. De pekte også på at de eldre spilte en viktig rolle i overføring av tradisjoner og lokale verdier. Aldersblandet undervisning ble brukt ved Lilleøya for eksempel i temaarbeid, der elevene på ulike årstrinn gjennomgikk et felles tema i norsk om Prøysen. Utgangspunktet for undervisningen var gjennomgang av fellesstoff i storklasse/aldersblandet gruppe. Videre ble elever satt i aldershomogene for å arbeide med stoff tilpasset nivået og progresjonen i en aktuelle gruppen (nivådifferensiering). Denne måten å organisere på gir en større grad av fleksibilitet, og der bytting av strategier gir en større dynamikk i læringsmiljøet. Å henvende seg til andre i slike situasjoner var også en strategi som tillot noen elever å fungere som lærer overfor andre elever. Slike tilnærminger og strategier utnyttet elevenes ulike forutsetninger, og anerkjente andre elever som ressurser i læringsprosessen.

Bruk av rullerende årsplaner tillot lærerne å undervise elevene på tvers av alder som om de var en homogen gruppe. Lærings- og kompetansemål ble da sett på i et flerårsperspektiv. Dette lettet planleggingsarbeidet for lærerne ved at de bare måtte planlegge for en klasse. Samtidig åpnet denne situasjonen for at elevene kunne hjelpe hverandre fordi de arbeidet med det samme temaet og de samme aktivitetene. Her ble det gitt mulighet for *sosial og*

*kommunikativ samhandling* mellom elevene på tvers av alder der elevene erfarte å undervise hverandre og veilede hverandres læring gjennom *sosial interaksjon*.

### Fådeltskolen som identitetskapende kontekst

De motstridende verdiene som ligger i henholdsvis tilpasningen og motstanden, og som var underliggende for den pedagogiske praksisen i alle tre skoler, kan også forklares i lys av de samme maktdiskurser som karakteriserer rural kultur og rurale områder som steder de unge burde komme seg vekk fra. Utvikling og progresjon defineres til å foregå i urbane vekstområder. Budskapet som formidles til foreldre og unge er at fremtiden og mulighet for utvikling ligger til en annen tilværelse enn den de lever i. Samtidig som lærerne opptrådte som aktive samfunns- og kulturbyggere i sitt lokale miljø i dannelsen av en motkultur mot ytre trusler som rammet den måten disse små samfunnene levde på, opptrådte de også som profesjonelle representanter for en kultur som underkjente elevenes naturlige sosialiseringarena som "god nok". Ironien i dette "skjulte pensum" produserte to ulike sett av sosial læring som kunne få betydning for elevenes personlighets- og identitetsdannelse.

*Identitet* er et integrert aspekt i en sosiokulturell teori om læring, og kan derfor ikke adskilles fra forhold som gjelder praksis, fellesskap og mening. Identitet i dette spesifikke perspektivet vektlegger at identitetsbygging handler om å forhandle om meninger om våre opplevelser av medlemskap i sosiale fellesskap.

*The concept of identity serves as a pivot between the social and the individual, so that each can be talked about in terms of the other. It avoids a simplistic individual-social dichotomy without doing away with the distinction. The resulting perspective is neither individualistic nor abstractly institutional or societal. It does justice to the lived experience of identity while recognizing its social character – it is the social, the cultural, the historical with a human face. (Wenger 2005: 145).*

Wenger mener ikke at dette sosiale synet på identitet undervurderer eller benekter individualiteten, men at selve definisjonen av individualitet må forstås som en del av praksisen og virksomheten i spesifikke fellesskap eller samfunn. Fordi læring transformerer hvem vi er, hva vi kan gjøre, og hva vi kan bli, handler læring også om en erfaring med identitet. Det å bygge en identitet handler ikke bare om å samle og lagre informasjon og ferdigheter, men er også en prosess som omhandler det å bli et spesifikt individ. Læring og dermed identitet involverer både *sted* og *prosess*. På denne måten forutsetter altså læring en

transformering av kunnskap så vel som en kontekst der identitet kan defineres i deltakelse. Læring involverer en interaksjon mellom erfaringer og kompetanse. Menneskers gjensidige engasjement i en felles praksis understreker nettopp dette forholdet. Et praksisfellesskap er en levende kontekst som gir nykommere adgang til kompetanse ved innføring i stedets historie og identitet. Det inviteres til personlig deltakelse og engasjement som får betydning for en identitetsbygging. På den andre siden kan gjensidig engasjement rundt en felles oppgave være en ideell kontekst for utvikling av ny kunnskap når det åpnes for deltakelse som plasserer engasjement og praksis i lys av en framtid som verdsettes.

På den ene siden opplevde elevene i disse tre skolene en *positiv sosialisering* med vekt på *fellesskapets normer og verdier* i egen kultur. På den andre siden lærte de også at denne kunnskapen representerte en *negativ kapital* med hensyn til framtidig *individuell utviklingspotensial*. Dette vil trolig kunne gi konsekvenser for valgene ungdommen tar når de er ferdige i grunnskolen, og skal bestemme hvordan veien videre skal legges opp. I dagens skolediskurs handler det om å gjøre det godt i det formelle skolesystemet. Unge mennesker som investerer i formell utdanning, anses å bidra til samfunnsutviklingen ved å fylle opp de utdannings- og yrkesposisjonene som ansees som viktige. De får med dette status som ansvarsbevisste og flinke personer. Men samtidig som denne antakelsen åpner for elevenes muligheter for utvikling i rurale områder, tappes distriktene for "kremen av ungdommen" som skal gå inn i politisk bestemte viktige samfunnsposisjoner for å kunne utvikle og forbedre andre miljøer. Unge fra distriktene som derimot feiler i dette systemet, og som forblir på hjemstedet, risikerer å bli stemplet i den samme samfunnsdiskursen som "drop-outs" og et "problem". De anses å ha en framtid som 'ikke fører noen steds hen'. I skjæringspunktet mellom en omsorgs- eller en formålsrasjonell tilnærming til elevenes læring og sosialisering, blir "elevens beste" definert som det som gir dem de beste individuelle framtidsutsikter. I reproduksjonen av lokal kunnskap og kultur blir den omsorgsrasjonelle pedagogikken som en kollektiv og sosial orientering (jfr. intradependence) underkommunisert i forhold til en formålsrasjonell pedagogisk tenking som ser individet som en autonom og uavhengig størrelse. Slik sett ble lærerne aktive aktører i å lære de unge i å flytte ut.

Dette forholdet handler om pedagogikkens normative posisjon som en formidler av likeverdighet. For å forstå hvordan skolen generelt og fådeltskolen spesielt formidler denne verdien, vil det i følge Høgmo (1983:62) være nødvendig å flytte oppmerksomheten fra

skolen som formell institusjon til de uformelle sidene ved samme organisasjon. Dette betyr å knekke den *sosiale grammatikken* som ligger innebygd i det faglige og sosiale læringsmiljøet i den enkelte skole og det enkelte skolesamfunn. Det betyr å bevisstgjøre ethvert pedagogisk miljø om de underliggende strukturer og strategier som påvirker og styrer den pedagogiske og sosiale praksis. Samtidig handler det om å forstå hvordan man som aktør i feltet selv aktivt bidrar til, og blir offer for disse (ibid:60)



## Fådeltskolen som konstruksjon - noen sluttbetraktninger

*”...organizing schools and pedagogy around a sense of purpose and meaning that makes difference central to a critical notion of citizenship and democratic life ... (is) the basis for extending the struggle for equality and justice to the broader spheres of everyday life”.*  
(Giroux 1992:174).

Forskjellighet, likeverdighet, læring, kunnskap og undervisning er begreper som har vært sentrale i dette arbeidet om fådelte skoler. Avhandlingen har hatt som problemorientering å belyse spørsmål av allmennpedagogisk interesse, der jeg har forsøkt å belyse hvordan relasjoner mellom individet og verden former mennesker og miljøer. En sammenveving av relasjoner som skaper og blir skapt av individer, ressurser, intensjoner og idèer i spesifikke sammenhenger innenfor en bestemt tidsramme, setter rammer for handling. Det er i handling at mennesker opptrer som miljø for hverandre. Sosiale kontekster utgjør gjensidige bekreftede og konstruerte omgivelser som også virker aktivt i en identitetsskapende prosess. Det er på denne bakgrunnen at jeg har bygget opp en forskningsstrategi som har tillatt meg å gjennomføre empiriske studier av det fenomenet jeg har tatt interesse for. Dette ståstedet har som utgangspunkt at den sosiale verden er i stadig endring, og at mine resultater og funn kunne vært annerledes, gitt andre sosiale og kulturelle vilkår og omstendigheter.

Videre har jeg forsøkt å belyse hvordan fådeltskolens forskjellighet skaper vilkår for læring både av allmennpedagogisk betydning, og også for læringsvilkår i et spesifikt miljø. Den empiriske delen har forankring i konkrete opplevelser og oppfatninger som viser hvordan utgangspunkter for erfaringer (for eksempel oppfattelse av symboler som skole og undervisning) får ulik betydning og mening i ulike miljø og på ulike nivå. Denne forståelsen konstitueres på grunnlag av ulike prosesser og strukturer i en gitt kontekst. Erfaringene som springer ut fra den bestemte virkelighetsforståelsen bestemmer så hvordan mennesker formes og handler.

I dette kapitlet samler jeg tråder og trekker noen konklusjoner av det jeg har prøvd å belyse. Disse konklusjonene prøver å vise noen etiske/moralske, politiske og pedagogiske implikasjoner for forståelsen av fådeltskolen som del av utdanningssystemet.

## **Erkjennelsesmessige implikasjoner: Forskjellighet som kulturell og pedagogisk grunnlag**

Fådeltskolen som pedagogisk virksomhet er ikke noe entydig begrep, men må forstås på bakgrunn av ulike samfunnsmessige og pedagogiske verdier den bygger på i de sosiale og kulturelle kontekstene den opptrer i. I forhold til begrepet likeverdighet vil det å innta en annen og ny erkjennelsesteoretisk og ideologisk posisjon innebære at det vil være mulig å anerkjenne mange og ulike syn som dreier seg om utdanning og pedagogisk virksomhet, uten å benekte noen av disse en likeverdig status. Dette innebærer likevel ikke en relativitet som tillater at "everything goes". Shotter (1992) argumenterer for at epistemisk relativitet ikke er det samme som moralsk relativitet. Et vitenskapsteoretisk perspektiv som stiller spørsmål ved den Eneste Entydige Sannheten, åpner for muligheten til å sette lys på spørsmål om rettferdighet. Bak en slik tanke ligger forståelsen av at fundamenter og det universelle er også diskursive konstruksjoner. Det er alltid noe mer som kan sies og gjøres. Å rive ned fundamenter betyr ikke å oppfordre til irrasjonalitet og paralysering, men å åpne for dialog, praktisk engasjement og selvreferanse. Det handler ikke om en påstand om at det ikke finnes normer, men at normene ikke finnes i fundamenter. De må kjempes om, der hver og en må hevde et personlig ansvar (Usher & Edwards 1994:27).

En erkjennelsesmessig konsekvens er at forskere som utforsker fådeltskolefeltet må være bevisste på, og kontinuerlig etterspørre det kunnskapsmessige og pedagogiske grunnlaget deres praksis står på. De må stille spørsmål om sin egen delaktighet i å underbygge en dominant og overordnet diskurs om læring og likeverdig utdanning (ibid). De må gjøres bevisste på hvordan dominante fortellinger omkring fortiden, nåtiden og framtiden forberettigelsen av små skoler i små samfunn brukes i formelle utdanningsmessige sammenhenger, og hvilke innvirkning dette kan ha på deres egen praksis og på elevene.

Utdanning som angår læring og utvikling i rurale områder trenger også å omskrive sin egen diskurs om overlevelse og motstand på en slik måte at den framstår som framtids- og utviklingsrettet skrevet i et *ressurspråk* i motsetning til et mangelspråk. Pedagogikken som utføres i små skoler i små samfunn må ikke betraktes som en avvikspedagogikk eller en kompensierende forordning, men som en rasjonalitet som ikke ser på slike skoler som mindreverdige, men som annerledes. Tanken om en *stedsbasert utdanning* er fremmet av flere (Høgmo, Solstad og Tiller 1981, Theobald 1997, Gruenewald 2003, Haas og Nachtigal 1998),

og viser til eksempler for hvordan utdanningsprosjekter kan både tenkes og gjennomføres, og som engasjerer spesifikke elever i spesifikke steder i et globalisert, multikulturelt kunnskapssamfunn. Utdanning og læring basert på *stedet* forutsetter at læreren er villig til å avskrive seg sin tillagte posisjonen om den som besitter den ”absolutte kunnskapen”. Læreren må utfordres på at standardisert pensum, standardiserte programmer, standardiserte tester og standardisert pedagogikk er irrelevant for elever i utkantsamfunn fordi slik praksis generelt ikke tar høyde for mangfoldet i ulike sosiokulturelle kontekster. Standardisert kunnskap er ikke universell teori som uten videre kan overføres entydig til enhver kontekstuell situasjon og praksis.

Pedagogikk er en fortolkende ”vitenskap”, og det læreren vet er hvordan hun/han skal tolke elevens unike kontekst og situasjon. Derfor er ethvert pedagogisk møte en reorganisering av kunnskap (Felman 1987:80). En slik didaktisk erkjennelse tillater en dypere tenking omkring grunnleggende spørsmål om hva utdanning er, hva det bør være, og hvordan lærere best mulig kan legge til rette for konstruksjonen av elevenes intellektuelle og personlige utvikling. Dette innebærer å kunne se og forstå hvordan elevenes egne kulturelle tradisjoner består av et nettverk som kjennetegnes av gjensidighet, kollektive relasjoner og aktiviteter i sitt nærmiljø. En skole som skal fungere likeverdig også for elever i små skoler i små samfunn må også anerkjenne og åpne for kulturell forskjellighet som pedagogisk ressurs.

### **Etiske og moralske implikasjoner: Likeverdighet i fådeltskolen forutsetter en forståelse av forskjellighet**

Jeg har forsøkt i denne avhandlingen å beskrive fådeltskolen som en del av utdanningssystemet i lys av begrepene *likeverdighet* og *forskjellighet*. Det har vært viktig for meg å forstå den nåværende situasjonen for dette skoleslaget, men også å åpne for nye forståelser som gir muligheter for endring. I denne sammenhengen ble det naturlig å forstå utdanning, pedagogikk, makt, likeverdighet og forskjellighet på andre måter enn de dominerende diskursene som konstruerer den måten skole generelt tenkes og tilrettelegges på. Jeg har vist til forskning som stiller spørsmål ved at det som skal virke integrerende og samlende i skolen, istedenfor slår ut i segregering og forskjellsbehandling av elever ved små skoler i små samfunn. Et betimelig spørsmål er: Hvilke konsekvenser får en maktposisjon som definerer pedagogikk og utdanning innenfor dikotomiene *rural – urban, likeverdighet – forskjellighet* å si for utviklingen av et samfunn som etterstreber frigjøring av individets

iboende ressurser, sosial utjevning, rettferdighet, demokratiske verdier, og økonomisk vekst og effektivitet? Og hva slags kunnskap skal til for å stille kritiske spørsmål som rister fundamentet som vi bygger samfunnet vårt på slik at vi kan finne andre veier å gå enn de som virker mest selvklaare? En forskning som ønsker å forstå fådeltskolen i lys av muligheter til forandring må være opptatt av å spørre: Hva er det som skaper den interne meningen i fådeltskolenes virkelighet? Hvordan kan en annen måte å forstå på også skape grunnlag for forandring, og en skole og en pedagogisk praksis som virker likeverdig overfor de barn og unge som går på fådelte skoler?

Jeg har argumentert for at fådeltskolens forskjellighet ikke bare ligger i å identifisere ulikheter i den pedagogiske praksis. Det har også handlet om å identifisere dominante og strukturerende diskurser som skaper forskjellighet ved at skoler, lærere, elever, og steder sammenlignes, differensieres, rangordnes og deles opp i ulike kategorier av begrepet *skole*. De bakenforliggende idèene som ligger i disse diskursene definerer *makt*, fordi de påvirker menneskenes måte å produsere kunnskap på og den måten mennesker bruker denne kunnskapen til å påvirke sosiale forhold. Konstruksjonen av lærerne i fådeltskolen involverer meningsdanning gjennom ulike diskurser. Sosiologiske og politiske diskurser om distriktene og utkanten som særegne "*steder*" med særegne kjennetegn, skaper mening som gir grunnlag for og konstituerer prinsipper for hvordan virkeligheten ser ut, og er ikke bare kommunikative strategier, men blir også kulturelle og politiske praksiser (Popkewitz 1998:136). Jeg har vært opptatt av å vise hvordan praksis etablerer en moralsk orden som plasserer barn i differensierte sosiale rom som kan virke som en stengsel og hindring for dem. Slik sett kan jeg si at fådeltdiskursen generelt virker segregerende, og skaper ulike forhold for henholdsvis elever i den fådelte skolen og i den konvensjonelle fulldelte skolen. I denne prosessen spiller lærerne i fådeltskolen selv en aktiv rolle.

Det å være pedagog og lærer er knyttet opp mot en meget sterk norm som betegner det pedagogiske fellesskapets verden. Den pedagogiske praksis bedømmes både bevisst og ubevisst i forhold til det som er rett og feil, både i lærernes egne og andres øyne, og virker som en trussel mot egen profesjonalitet. Å bevisstgjøre og tydeliggjøre de antakelsene og forestillingene som preger den pedagogiske verden, og dermed også den pedagogiske aktiviteten i fådelte skoler, kan ikke handle om hva som er rett og feil. I stedet må det handle om at det som er rett også kan være feil, og at det også finnes mange andre måter å forstå

utdanning og pedagogisk praksis på. I en sosial og kontekstuell pedagogisk sammenheng som anerkjenner mangfold og forskjellighet, blir det normative verdigrunnlaget for virksomheten noe som det kan forhandles om (Lenz Taguchi 2000:278). Utdanning og undervisning er ikke en overføring av ferdigtygd kunnskap, men heller grunnleggelsen av en ny forutsetning for kunnskap – en ny og opprinnelig læringsdisposisjon. Det trenges da en erkjennelse av at pedagogiske prioriteringer må til dels bli ulike i henholdsvis urbane og rurale skoler. Det er da skolens ansvar å legge til rette for et både- og- perspektiv som gir elevene både røtter og vinger (Östern 1996: 42-43).

### **Politiske implikasjoner: Fellesskapstenking som fundament for læring og bærekraftig utvikling**

I en globalisert verden der framskritt og utvikling baseres på et økonomisk fundament som skaper stadig større avstand mellom rike og fattige, og som samler stadig mer av verdens verdier i flere multinasjonale selskaper på stadig færre hender, blir begrepene rettferdighet og likeverdighet bleke og veike definisjoner innenfor demokratiet. Allerede i 1986 la FNs Verdenskommisjon for miljø og utvikling, ledet av Gro Harlem Brundtland, fram sin rapport *Vår felles framtid*. Her pekte kommisjonen på det som ble ansett som vår tids mest alvorlige problemkompleks: miljø og utvikling. I følge denne rapporten er mennesket og kloden inne i en kritisk fase, der framtiden vil bli preget av katastrofer, nød og miljø- og klimaendringer dersom vi ikke klarer å snu denne utviklingen. I 2007 – 20 år senere – viser Al Gore i boka *En ubehagelig sannhet* at lite har vært gjort i forhold til den globale miljø- og klimakrisen. Tvert imot anklages verdens ledere likegyldighet overfor de advarslene som er sendt om jordens tilstand. Denne utviklingen skyldes i stor grad en økonomisk verdensordning som preges av en *teknisk profittorientert nytterasjonlighet*, en bruk- og kastmentalitet, og en individorientering der kvantitet snarere enn kvalitet er drivkraft og belønning, og er i stadig stigende grad en trussel mot vår felles framtid. Denne tekniske nytterasjonligheten har fortrenget det som kalles *praktisk politisk rasjonalitet* (Slagstad, hentet fra Ve 1983:30ff). Praktisk rasjonalitet er grunnlagt i det sosiokulturelle systemets behov for samhold og integrasjon, og handler om verdier og normer om hva som er det gode liv, hvorfor man skal arbeide, hvordan fordelingen av godene og forpliktelsene må være, og hva som gir mening med tilværelsen. Den tekniske nytterasjonligheten resulterer i at folk tvinges til å prioritere effektivisering og økonomisering. Privatiseringen i samfunnet øker, og den enkelte blir mer opptatt av egne framtidsutsikter og forbruk enn av fellesskapets interesser. Samholdet i det

sosio-kulturelle systemet brytes ned, og det blir mindre engasjement overfor samfunnsproblemer, som igjen fører til at den praktiske rasjonaliteten blir mindre framtreddende.

Denne utviklingskrisen er ifølge Skjøsberg (1995:137) ikke bare et spørsmål om arbeidsløshet, CO<sub>2</sub>-utslipp, befolkningsøkning, sultkatastrofer, gjeldskriser og miljøkatastrofer. Det handler like mye om en forståelseskrise, og må løses på flere plan, også det erkjennelsesteoretiske og ideologiske. Det er ikke bare fortidens handlinger som skaper framtiden, men også *hvordan* vi tenker fortid, nåtid og framtid. Verdenssituasjonen og de økonomiske og miljømessige problemene gjør det påkrevet å se etter alternative måter å forstå verden på, og en ny erkjennelse av hvordan vi bør leve våre liv for å sikre en bærekraftig utvikling. Stadig flere innser at det bare kan skje gjennom en *omsorgsrasjonell utvikling*. Begrunnelsen for en slik erkjennelsesmessig vending ligger i at omsorg er mer enn medfølelse og et spontant svar på andres behov. Omsorg er en ideologisk og praktisk måte å forholde seg til omverdenen på, og som bærer i seg idèen om at samfunnet er et fellesskap, og at evnen til å utvise omsorgsfulle handlinger handler om å kunne identifisere seg med andre, og å kunne ta ansvar for andre enn seg selv (Ve 1983:33). På leting etter alternativer til nyttetenkingen, blir det da en nødvendighet å løfte fram omsorgsrasjonalitetens dominerende rolle i det praktiske hverdagslivet for å finne fram til andre og mer bærekraftige måter å forstå verden på.

Skole og utdanning spiller en framtreddende rolle i reproduksjonen og sosialiseringen av arbeidskraft for å opprettholde velferdstatens interesser. Konsekvensen er at det økonomiske systemet er blitt mer og mer involvert i utformingen av skolen generelt. Den pedagogiske utviklingen innenfor utdanning og skole blir dermed også farget av det politiske og økonomiske systemet som er opptatt av å skape en skole som sørger for å utdanne kvalifisert arbeidskraft til næringslivet. En slik utvikling er fanget i en politisk teori som er med på å undergrave og ødelegge fellesskapstenkingen. Skolens og utdanningens historie viser at den rurale skolen har vært gjenstand for diskusjoner om hvordan effektiviseringen og økonomiseringen kan økes, og hvordan denne skoletypen kan forbedres og bringes opp til en standard sammenlignet med den fulldelte middelklasseskolen i likeverdighetens navn. Den underliggende antakelsen om slike skoler er at de ikke er effektive nok i den generelle økonomiske samfunnsutviklingen. Det paradoksale resultatet av disse diskusjonene har blitt at stadig flere av disse skolene er blitt utraderte fra skolekartet. Ifølge Theobald (1997:3) er dette

det klassiske eksemplet på hva som skjer når man atskiller diskusjoner omkring små rurale skoler fra den større konteksten de inngår i. Han mener at det er viktig med historisk og antropologisk kunnskap for å kunne vurdere at verden kan og må forstås på alternative måter. Han viser til tider og kulturer i historien som var motiverte av helt andre ting enn det som motiverer samfunnsutviklingen i vår tid. Han hevder at verden kunne sett helt annerledes ut dersom utviklingen i fortiden hadde tatt en annen vei enn det som ble. Alternative bevegelser i kampen for tilværelsen må ha *ansvar*, *felleskap* og *helhetstenking* som forutsetning for videre utvikling. Begrepet *community* må restitueres på et utdanningsmessig fundament istedenfor et økonomisk. Og det er på rurale steder og i rurale skoler at restitueringen må foregå, nettopp fordi de er såpass små at de kan takles demokratisk og menneskelig. I små samfunn finner vi ennå rester av en ”intradependent” eller en omsorgsfull måte å leve på, og som ennå praktiseres i en viss grad. Skolene i denne avhandlingen har demonstrert en måte å forholde seg til læring og sosialisering på som er i stand til å ivareta konstruksjonen av *relevans* som en fundamental komponent for læring. Det gir også implikasjoner om at *restituering av fellesskapet som fundamentet for læring og utvikling* er veien verden må gå for å imøtekomme de enorme utfordringene verden står overfor.

### **Pedagogiske implikasjoner: Lokal kunnskap (her-og-nå) som utgangspunkt for pedagogisk engasjement**

Undervisning slik den praktiseres i de fleste moderne samfunn i dag har som mål å forberede barn og unge til bedre deltakelse i og videre utvikling av sosiale praksiser som de før eller senere vil møte. En slik helhetlig tanke om undervisning er opptatt av hele menneskets personlighets- og identitetsdanning. Imidlertid er elevenes hverdagsliv i skolen knyttet opp mot fag og faginnhold, der klasseromspraksis er organisert og tilrettelagt i stor grad for å møte elevenes behov for å arbeide med fagorientert innhold. Fra tidlig skolealder er barn og unge sosialisert inn i en orientering som peker mot framtiden og hva de skal bli når de engang blir stor. Deres selvforståelse blir etter hvert utviklet i lys av hvilke faglige og yrkesmessige valg de foretar seg gjennom utdanningsløpet. I en pedagogisk sammenheng anerkjennes slik framtidsretting, mens en orientering til fortiden er lite interessant. Måten skolen organiseres på innenfor en slik kulturell tenking preges av en viss instrumentalitet. Skolen fungerer som et redskap for å føre barn og unge fram mot framtidig yrkesliv og arbeid. Selvfølgelig skal dette ha sin plass i skolen fordi arbeid er en viktig dimensjon ved livet. Men skolens primære rolle må være knyttet opp mot å danne og utdanne individer som lever i et demokrati. Det betyr en

sosialisering av elevene inn i en praksis og en refleksjon for å finne ut av og kunne svare på spørsmål som angår de samfunn de lever i *her og nå* (Theobald 1997:132). For barn og deres personlighetsutvikling er det *hva* som skjer med dem *i nåtiden* som betyr noe. Dette trenger de også å oppleve gjennom skolens innhold og den pedagogiske tilretteleggingen de møter i skolens ulike læringssituasjoner. En slik *nåtidssdimensjon* for læring forutsetter at barn sosialiseres innenfor en praksis og en måte å lære på som utfordrer en metode som krever utforskning og refleksjon omkring spørsmål som angår de fellesskap og lokalsamfunn elevene inngår i *her-og-nå*. Ifølge Theobald *kan* skoler bli steder som lever og arbeider i nåtiden, og som ikke gir mer oppmerksomhet til framtiden enn det som er nødvendig for å tilføre innhold og dybde til elevenes stadige voksende komplekse forståelser av verden, og hvordan stedet de er i er en del av den. I lys av skolens danningsideal bør enhver elev kunne være i stand til å påpeke forbindelsen mellom det som foregår i klassen eller i lokalsamfunnet, og det som angår sosial rettferdighet. Konsekvensen av en slik erkjennelse omkring læring er å gjøre *lokalitet* til utgangspunktet for pedagogisk engasjement. Dette innebærer ikke å fundamentere begreper eller idèer i elevenes umiddelbare omgivelser. Det betyr heller å gjøre det som kan gjøres for å kontekstualisere innholdet i læreplaner, og å knytte innholdet og undervisningen i skolen opp til det meningsfulle autentiske hverdagslivet elevene inngår i også utenfor skolen. Å gjøre lokalitet til implikasjon for læring og pedagogisk engasjement er ikke nye tanker, men kan relateres tilbake til Rousseau og Dewey. Deres tanker har hatt stor innflytelse for tenkingen omkring skole, utdanning og undervisning, og deres idèer kan leses implisitt i mye av prosaen i læreplanene i moderne tid.

Likevel betraktes bruk av lokalitet som alternativt når det kommer til praktisk pedagogisk virksomhet. Den største hindringen for at disse pedagogiske tankene ikke har fått gjennomslag i skolen kan skyldes at kunnskap og læreplanen i dagens skole i stor grad er synonymt med informasjon, og at den moderne skole er organisert og utformet etter en slik antakelse. I en tradisjonell klasseromssituasjon finnes mange hindringer for en utvidet læringskode som vektlegger kontekstuelle, kollektive organiseringer med lokalitet som innhold. Avgrensede klasserom, lærere som arbeider som isolerte individuelle utøvere i forhold til homogene aldersinndelte elevgrupper, skolen som en avgrenset og isolert samfunnsenhet, den tidsavgrensede inndelingen på dagen, bruk av tester, vurdering og karakterer, er alle forhold som gjør det vanskelig for skolesamfunnet å analysere og omforme



sin egen praksis i retning av mer fellesskapssorienterte praksiser med utgangspunkt i elevenes her-og-nå opplevelser.

Fådeltskolens muligheter og praksis kan fungere som et alternativ til en dekontekstualisert skole og læring. Og det er nettopp størrelsen og den tradisjonelle og historiske betydningen den har hatt i relasjon til lokaliteten eller *stedet* som gir en unik mulighet til å gjøre det som er dekontekstualisert i dagens skole om til meningsfullt innhold og dermed meningsfull læring. Det behøver ikke være noen motsetning mellom skolens fagavgrensning og en kontekstbundet undervisning. Med en kompetent pedagogisk veiledning som tillater elevene å utvikle intellektuell fleksibilitet nødvendig for å kunne se seg selv som en del av nåtiden, kan alle fagene gjøres mer vektige ved å fokusere på *Stedet*. Dette krever en multidisiplinær tilnærming som etterspør en utforskende og kollektiv pedagogikk der elevene finner fram til svar sammen med læreren. Læreren opptrer som en "kompetent andre" og legger føringer for et læringsinnholdet som preges av fellesskap, ansvar og helhetstenking.

De tre fådelte skolene som jeg har brukt som empirisk grunnlag for denne avhandlingen, har dokumentert denne formen for stedsbaserte læringsaktiviteter i mer eller mindre grad. Tidligere forskning og kunnskap om fådeltskolen viser også at slike former for læring skjer rundt omkring i andre små skoler i små samfunn. Men denne formen for pedagogikk har i liten grad fått gjennomslag i den norske skolen, og slett ikke i alle fådelte skoler heller. Der det skjer, er praksisen ofte personavhengig og knyttet opp mot lærere som engasjerer seg spesielt. Disse lærerne har en lokal forankring og ser særegne pedagogiske muligheter i nettopp *stedet*. Innenfor dagens skoleforskning og skolepolitikk finnes det få radikale idèer som motiverer eller støtter en slik samfunnsorientert pedagogikk. Tvert i mot viser det empiriske materialet i denne avhandlingen at tendensen generelt i norsk skole mer og mer går i retning av en skolehverdag som binder opp mulighetene disse små skolene har hatt til fleksible, kontekstuelle, kollektive praksiser og organiseringer. Denne utviklingen tvinger disse skolene til å endre en samfunnsorientert holdning og en stedsorientert praksis til å bli mer og mer lik den konvensjonelle fulldelte skolen.

## **Refleksjoner omkring studiens bidrag**

Denne studien har prøvd å utvikle ny innsikt i og forståelse om rurale skoler og rural utdanning som en forskjellighet i den generelle skolediskursen. Resultatene viser hvordan

pedagogisk handling konstitueres av relasjoner mellom aktørene i feltet, og ytre og indre kontekstbetingelser relatert til blant annet samfunnssyn, politiske orienteringer, utdanning, tradisjoner, verdier, og pedagogisk grunnsyn. Utfallet av den empiriske studien kan likevel ikke si noe generalisert om relasjonene mellom slike kontekstbetingelser, og kan på ingen måte påberope seg å kunne bevise at de forholdene som påpekes er slik i alle skoler. Studien er ment først og fremst å eksemplifisere og konkretisere pedagogisk tenking og arbeid i fådelte skoler for å kunne trekke en konklusjon som i utgangspunktet allerede var gitt som en forforståelse knyttet til fådeltskolen som fenomen. Utgangspunktet mitt var nemlig at den er forskjellig fra det generelle bildet som gis av norsk skole, og at denne forskjelligheten er konstituert gjennom at individer handler og skaper kunnskap i og om det spesifikke miljøet disse skolene opptrer i. Arbeidet mitt kan stå som *en* måte å forstå verden på, uten å påstå at det bildet jeg har skapt av fådeltskolen er den eneste riktige.

Likevel vil jeg påstå at studien bidrar til ny forståelse og innsikt om fådeltskolen som fenomen som kan videreføres og utvikles på flere områder i det pedagogiske fagfeltet. Ikke minst berører dette forhold som angår den betydningen slike små skoler kan ha i en overordnet samfunnsdiskusjon om hvilke samfunn, hva slags kunnskap, og hvilke individer verden trenger i en globalisert verden for å kunne utvikle demokratiske og bærekraftige lokalmiljø.

Studien gir også bidrag til andre og nye forskningsspørsmål. Et område går på å undersøke og utvikle didaktiske problemstillinger omkring en stedsbasert sosiokulturell pedagogikk – ikke bare for fådeltskolen, men også for hvordan den konvensjonelle skolen kan utvikles mer i retning av kontekstuelle, kollektive og samhandlingspraksiser som fremmer sosial og omsorgsfull læring. Det ville også være interessant å gå videre med problemstillinger knyttet til fådeltlærernes kompetanse og hvordan den konstituerer opplæringen og undervisningen i disse skolene. I den forbindelse ville det være relevant å se på hvordan lærerutdanningene forstår og forbereder lærere generelt og spesielt for kontekstuell og lokal tilrettelegging av praktisk pedagogisk virksomhet. Arbeidet har ført til ny interesse og lyst til å gå inn i andre sider ved fenomenet som denne studien bare så vidt berører. Dette gjelder for eksempel å intervju elever som har gått i fådeltskolen om deres syn på det de lærte der sammenlignet med senere skoleerfaringer, og hvilken innvirkning deres erfaringer herfra har hatt på senere valg i livet. Andre spørsmål som har dukket opp underveis går på hvordan det virker på

selvforståelse og identitet å vokse opp i marginale rurale samfunn, og eventuelt hvordan det å vokse opp i slike samfunn er med på å befeste en følelse av annerledeshet og forskjellighet. Slik kunnskap vil kunne gi en enda bredere forståelse av kontekstuell og sosial virkning på læring og menneskets tilblivelse.

## REFERANSER

- Aita, V.A. og McIlvain, H.E. (1999) An armchair adventure in case study research. I: Crabtree, B.F og Miller, W. L. (red). *Doing Qualitative Research*. 2.utg. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2000) *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2000.
- Ames, P. (2006) A multigrade approach to literacy. I: Little, A.W. (red.). *Education for All and Multigrade Teaching. Challenges and Opportunities*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Andersen, V. og Gamdrup, P. (1990) Forskningsmetoder. I: Andersen H. (red.). *Vitenskapsteori og metodelære. Introduktion*. Fredriksberg C.: Samfundslitteratur.
- Apple, M. (2004) *Ideology and Curriculum*. 3. utg. New York and London: Routledge Falmer.
- Atkinson, P. og Delamont, S. (2005) Analytic perspectives.” I: Denzin, N.M. og Lincoln, Y.S (red). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. utg. (s.821-840). Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Bateson, G. (1973) *Steps to an Ecology of Mind :Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology* . Frogmore, Paladin.
- Baumann, Z. (1991) *Modernity and Ambivalence*. Cambridge: Polity Press.
- Becker, H.S. (1968) Social observation and social case studies. I: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Vol.11. New York: Crowell.
- Becker, H. S. (2000) Case, causes, conjunctures, stories, and imagery. I: Ragin, C. C. og Becker, E. S. (red.) *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Bell, A. og Sigsworth, A. (1987) *The Small PrimarySchool*. London: The Falmer Press.
- Berger, P.L., Berger, B. og Kellner, K. (1973) *The Homeless Mind: Modernization and Consciousness*. New York: Vintage.
- Berg-Olsen, A. og Knutsen, O. (2001) *Evaluering av prosjektet ”Skolen som grendesentrum.”* Nesna: Høgskolen i Nesna.
- Bernstein, B. (1977) *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Bjerkli, B., Høgmo, A., og Sande, A. (1995) Kulturell livskraft. S. 46-50. I: *Samfunnsspeilet* nr. 4.

- Boler, M. og Zembylos, M. (2003) Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference.“ I: Trifonas, P.P. (red.) *Pedagogies of Difference. Rethinking Education for Social Change*. New York/ London: Routledge Falmer.
- Bonner, K. (1997) *A Great Place to Raise Kids. Interpretation, Science and the Urban-Rural Debate*. Montreal & Kingston: McGill-Queen`s University Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bower, C.A. (2005) *The False Promises of Constructivist Theories of Learning. A Global and Ecological Critique*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Broadly, D. (red.)(1985) *Kultur och utbildning: om Pierre Bourdieus sociologi*. Stockholm : Universitets- och högskoleämbetet, FoU-enheten.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2003) *Udannelseskulturen*. København: Hans Reitzel Forlag. (3. opplag)
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Cooper, D.R. og Schindler, P.S. (1998) *Business Research Methods*. Boston: Irwin/ McGraw-Hill
- Dale, E. L. (2005) *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dale, R. et al. (red.)(1976) *Schooling and Capitalism: A Sociological Reading*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Den parlamentariske skolekommisjonen (1926) *Utkast til lov om folkeskolen på landet*. Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri,.
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dysthe, O. (2001a) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eckhoff, N. (1986) *Udelt og fådelt skole - ei innføring*. Oslo:Universitetsforlaget AS.
- Eilertsen, T.V. (1979) *Små samfunn – små skoler*. Rødøyprosjektet. Et forsøk med desentralisert 1-9 skole i alle kretser. Rapport nr. 8.

- Esmark, A., Laustsen, C.B., og Andersen, N.Å. (2005) Socialkonstruktivistiske analysestrategier. I: Esmark, A. et al (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Felman, S. (1987) *Jacques Lacan and the Adventure of Insight*. Cambridge, MA: Harvard University Press..
- Fog, J. (2004) *Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fontana, A., og Frey, J.H. (2005) The Interview. From Neutral Stance to Political Involvement. (s. 695-727) I: Denzin, N.M. & Lincoln, Y.S. (red) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. utg. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Foucault, M.(1974) *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock.
- Geertz, C. (1973) Thick description: Towards an Interpretive Theory of Culture. I: Geertz, C. *The interpretations of Cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983) *Local Knowledge : Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic.
- Gergen, K. (1992) Towards a Postmodern Psychology.” I: Kvale, S. (red) *Psychology and Postmodernism*. London, Newbury Park, New Dehli: Sage Publications.
- Goetz, J.P. og LeCompte, M.D. (1984) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.
- Gore, A. (2007) *En ubehagelig sannhet. Den globale klimakrisen – vår tids største utfordring*. Oslo: Versal Forlag AS,
- Graue, M. E. og Walsh, D.J. (1998) *Studying Children in Context: Theories, Methods and Ethics*. Thousands Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Gruenewald, D.A. (2003) Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40, 3, 619-54.
- Gubrium, F, og Holstein, J.A. (1997) *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Guneriussen, W. (1992) *Meningsforstående samfunnsvitenskap*. Institutt for samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Guneriussen, W. (1996) *Aktør, handling og struktur. Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano.

- Haas, T., og Nachtigal, P. (1998) *Place Value: An Educator`s Guide to good Literature on Rural Lifeways, Environments and Purposes of Education*. Charleston, Wv: ERID Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Hagen, T. (1992) *Skulen og busettinga. Demografiske konsekvensar av ulike skulemønster*. Volda: Møreforskning. Rapport nr. 9212.
- Havnes, A. (1999) Læring som social praksis. Examen filosofikum som eksempel. I: Dysthe, O. (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Herlitz, U. (2000) *Platsideologi. Bygderörelsen och demokratiska perspektiv i det postindustriella samhället*. Östersund: Institutet för regionalforskning. Rapport 119.
- Hultqvist, K. & Peterson, K. (1995) Nutidshistoria: några inledande utgångspunkter. I: Hultqvist, K. & Peterson, K. (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. Stockholm:HLS Förlag.
- Høgmo A., Solstad K. J., og Tiller, T. (red.) (1981) *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrappport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Høgmo, A. (1983) Læreren som samfunnsviter. I: Skagen, K. og Tiller, T. (red) *Perspektiv på lærerarbeid*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Krokmark, T. (2006) *Den tidløse pedagogikken*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2002) *Det kvalitative forskningsintervju*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalsund, R. (1992) *Elevmiljø i oppløysing?* Volda: Møreforskning, Høgskulane i Volda, KS og NAVF. Rapport nr. 9218.
- Kvalsund, R. (1994) *Elevrelasjonar og uformell læring. Samanliknande kasusstudier av fädelte og fulldelte bygdeskular*. Trondheim: Avhandling til graden dr. polit. Universitetet i Trondheim.
- Kvalsund, R. (1999) Inkludering eller ekskludering? Særskilt tilrettelagt opplæring under Reform -94. I: Kvalsund, R. et al (red)(1999): *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forsking fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Kvalsund, R. (2004a) Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Kvalsund, R. (2004b) *School and Local Community – Dimensions of Change. A Review of Norwegian Research*. Volda: Volda University College. Rapport nr.58.

- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1996) *Grunnskulen i Haram – på veg mot strukturendring?* Volda: Møreforskning Volda og Høgskulen i Volda. Arbeidsrapport nr. 9.
- Kvalsund, R. og Myklebust, J.O. (1997) *Skulestruktur i Rindal?* Volda: Møreforskning Volda og Høgskulen i Volda. Arbeidsrapport nr. 18.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (2005) *Situert læring - og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000) *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan.* Stockholm: HLS Förlag.
- Leontiev, A.N. (1981). The problem of activity in psychology. I: Wertsc, J.V. (red.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology.* Amonk, NY:Sharpe.
- Lyotard, J.F. (1992) *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-1984.* London: Turnaround.
- Løvik, P. (1992) *Skulesentralisering – eit spørsmål om økonomi?* Volda: Møreforskning Volda.
- Løvlie, L. (1992) Omsorgsperspektiver. I: Jensen, K. (red.) *Moderne omsorgsbilder.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mehan, H. (1980) The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 3, s.131-152.
- Melheim, K. (1998) *Arbeid i fådelt skule.* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Merriam, S. B., (1988) *Case Study Research in Education: A Qualitative Reproach.* San Fransisco: Jossey-Bass.
- Myklebust, J. O. (1972) *Skulen i lokalkulturen.* Trondheim: Avhandling til magistergrad. Universitetet i Trondheim.
- Maaløe, E. (1996) *Case-studier – af og om mennesker og organisationer.* København: Akademisk Forlag.
- Måseide, P. (2005) Feltarbeid i ekspertorganisasjoner. Sjukehuset som arena for sosiologisk arena” I: Fossåskaret, E. et al (red). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data.* Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nilsson, D. og Raundalen, M. (1985) Undersøkelse av barns opplevelse av skoleskyssen. I: *Barn* 1985, 3, s. 26-34.



- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, London, New Dehli: Sage.
- Paulgaard, G. (2005) Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I: Fossåskaret, E. et al. (red). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pettersen, L.T. et al. (2001) *Skolestrukturen i Skaun: sentralisering eller desentralisering?* Bodø: Nordlandsforskning. Rapport nr. 11.
- Popkewitz, T.S. (1998) *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Reed-Danahay, D. (1996) *Education and Identity in Rural France*. Cambridge: University Press.
- Richardsen, L. og St. Pierre. E. (2005) Writing: A Method of Inquiry. I: Denzin, N.M og Lincoln, Y.S. (red) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3.utg. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage Publications, Inc.
- Rogoff, B. (1995) Observing socialcultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship”. I: Wertsch, J.V. et al (red.) *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford/ New York: Oxford University Press.
- Rose, N. (1995) Psykologens blick. I: Hultqvist K. og Petersson, K. (red.) *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofiks problematik*. Stockholm:HLS Förlag.
- Sher, J. (1981) *Rural education in urbanized nations: Issues and innovations*. Boulder, Colorado: Westview Press; CERIO/OECD.
- Skjønberg, E. (1995) *Omsorgsrasjonalitet. Fremtidens fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Shotter, J. (1992) ”Getting in Touch”. The Metamethodology of a Postmodern Science of Mental Life. I: Kvale, S. (red). *Psychology and Postmodernism*. London, Newbury Park, New Dehli: Sage Publications.
- Siegel, A.W. og White, S.H (1982) The Child Study Movement: Early Growth and Development of the Symbolized Child. *Advances in child development and behavior*, 17, s. 233-85.
- Smith, A. (1992) The Nimbinda Experience. Pres-Service Training for Rural Education. I: *Developing rural schools - a key to community growth : Interskola conference 1992 in Bodø, Norway, July 24-31 : lectures, papers, documents* .Bodø: Nordland County Director of Education, [Statens utdanningskontor i Nordland]

- Sollund, M. & Solvoll, G. (2000) *Skoletrukturen i Malangen: økonomi eller velferd?* NF-Bodø: Nordlandsforskning. Rapport nr. 24.
- Solstad, K.J. (1978) *Riksskole i utkantstrok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K.J. (1981) Bakgrunn for tiltaket og kunnskapsteoretisk utgangspunkt . I: Høgmo, A. et. al (red.) *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Solstad; K.J. (1984) *Ein skole for samfunnet*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Solstad, K.J. (1994) *Equity at risk? Schooling and change in Norway*. Oslo: Avhandling til graden dr. philos. Pedagogisk Institutt, Universitetet i Oslo.
- Solstad, K.J. (2004) Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak? I: Solstad, K.J. og Engen, T.O. (red). *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J. og Thelin, A. A. (2006) *Skolen og distrikta. Samspel eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, K.J., Rønning, W., Karlsen, E. (red.)(2003) *Tema og prosjektarbeid og bruk av lærestoff etter L97. Sluttrapport for prosjektet "Likeverdig skole i praksis"*. Bodø: Nordlandsforskning. Rapport nr. 24.
- Solstad, M. (1991) *Skoleutvikling på brei front: skoleøkonomi og desentralisering: med et eksempel fra grunnskolen i Nordland fylke*. Bodø: Skoledirektøren i Nordland. Rapport nr. 4.
- Stake, R. E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Stenersen-Hovdenak, S.(1999) *Pedagogisk diskurs i nittiåras utdanningsreformer*. Dr. gradsavhandling. Tromsø: Avhandling for graden dr. polit. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Stoll Dalton, S. og Tharp, R.G. (2002) Standards for pedagogy. Research, theory and practice“. I: Wells, G. og Claxton, G. (red.) *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford/ Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- St.meld. nr. 16 (2006-07) ... og ingen sto igjen. Om tidlig innsats og livslang læring.
- Swidler, S. A.(2004) *Naturally small. Teaching and learning in the last one-teacher schools*. Greenwich, Information Age Publishing Inc.
- Säljö, Roger (2001) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, R. (2006) *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Sørli, M.A. og Nordahl, T. (1998) *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet " Skole og samfunnsforskning"*. Oslo: NOVA. Rapport nr. 12 a.
- Tharp, R.G. og Gallimore, R.(1998) *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Theobald, P. (1997) *Teaching the Commons. Place, Pride, and the Renewal of Community*. Boulder, Colorado/ Oxford, United Kingdom: Westview Press.
- Theobald, P og Rochan, R.S. (2006) Enclosure then and now: Rural schools and communities in the wake of market-driven agriculture. *Journal of Research in Rural Education*, 21 12. Finnes også: <<http://www.umaine.edu/jrre/21-12.htm>>
- Trippestad, T.A. (1998) Idealisme, utopisme og retorikk i 1990-årenes utdanningsreformer. I: Jordheim, K.(red) *Skolen 1997-1998*. Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Tejeda, C., Espinoza, M. og Gutierrez, K. (2003) Toward a Decolonizing Pedagogy: Social Justice Reconsidered. I: Trifonas, P.P. (red.) *Pedagogies of Difference*. New York, London: Routledge Falmer.
- Tønnesen, L.K.B. (2004) *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Usher,R. og Edwards, R. (1994) *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Van Manen, M. (1998) *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2.utg. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1999) The Language of Pedagogy and Primacy of Student Experience. I: Loughran J. (red.) *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*. London: Falmer Press.
- Ve, Hildur (1983) Likhetsidealer i Velferdsstatens Skole. I: Haavelsrud, M. og Hartvigsen, H.H. (red.) *Utdanning og likhetsidealer*. Oslo: Aschehoug.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Red.: M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Soubermann. Cambridge, Ma/ London: Harvard University Press.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Weber, M. (1946) Capitalism and Rural Society in Germany. I: Gerth og Wells (red.) *Max Weber : Essays in Sociology*. New York: Oxford University press.
- Wells, G. og Claxton, G. (2002) Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. I: Wells, G. og Claxton, G. (red.) *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford/ Malden: Blackwell Publishers Ltd.

- Wenger, E. (2005) *Communities of Practices. Learning, meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press,
- Wertsch, J.V. (1998) *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P., og Alvarez, A. (1995) Sociocultural studies: History, action and mediation. I: Wertsch, J.W., et al (red.). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J.S. og Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, s. 89-100.
- World Commision on Environment and Development. Brundtland, Gro Harlem (1987) *Vår Felles Framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag
- Östern, A-L. (1996). Prioriteringar och värderingar i urban respektive rural skolmiljö. I: Backman, H. og Vestergård, U. (red). *De svenske skolorna: många små eller stora och få?* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Øyen, E. (red)(1994) *Sosiologi og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aarsnes Baune, T. (1995) *Den skal tidlig krøkes... Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Aase, T.H. (2005) En status som passer for meg? I: Fossåskaret, E., et al (red) *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Aasen, P. (1994) Bærekraftig pedagogikk. Pedagogiske og utdanningspolitiske utfordringer i velferdsstaten.” I: Aasen, P. og Haugaløkken, O.K. (red.): *Bærekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. Oslo/Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.
- Aasen, P.(1997) Pedagogikk og refleksiv modernitet. I: Jakobsen, J.C. (red.) *Refleksive læreprocesser*. København: Forlaget Politisk Revy

# VEDLEGG

## Vedlegg 1            Informasjonsskriv til skolene

Anita Berg-Olsen  
Høgskolen i Nesna

Til ..... skole

FORESPØRSEL OM Å DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET ”Organisering av læring i små skoler og samfunn”.

I forbindelse med min doktorgrad gjennomfører jeg et prosjekt der jeg ser på ulike rammebetingelser i den fådelte konteksten og lærernes pedagogiske handlinger for å prøve å finne ut av hvordan denne sammenhengen konstituerer den pedagogiske praksis i fådeltskolen.

Det finnes lite systematisk forskning som er gjort i Norge om fådeltskolen og hva som faktiske skjer i dette handlingsfeltet. I min egen tidligere praksis som lærer i fådelt skole har jeg selv erfart hvor lite min egen lærerutdanning, læreplanene, lærebøker og materiell har vært tilpasset de forhold som fådeltskolen fungerer i. Lærere i fådeltskolen er utdannet til den fulldelte skolen, men må selv finne løsninger på de pedagogiske og didaktiske utfordringene som ligger i skoleslaget. Slike løsninger vil nødvendigvis bli styrt av den enkelte lærers forståelse av den pedagogiske konteksten hun fungerer innenfor, i tillegg til ulike ramme faktorer som er tilstede i den materielle, sosiale og kulturelle konteksten som de pedagogiske handlingene foregår innenfor.

Hensikten med prosjektet er å sette fokus på undervisning og læringssituasjoner i disse små skolemiljøene for å kunne bidra til en nærmere avklaring av hva fådeltskolen er, og hva som konstituerer den som fenomen, og hvordan lærere i fådeltskolen konstruerer sin kunnskapsforståelse. Siktemålet med mitt prosjekt er å bidra til økt forståelse av pedagogisk aktivitet i fådeltskolen for å utvikle ny kunnskap om fådeltpedagogikk-/ didaktikk. En beskrivelse av utført pedagogisk arbeid og hvilken kunnskap og forståelse som ligger til grunn for denne praksis, kan gi et grunnlag for å forstå meninger med handlingene og hjelpe til å utvikle en helhetsforståelse av dette skoleslaget på dets egne premisser.

Prosjektet vil bli utført av undertegnede under veiledning av med professor Asle Høgmo ved Institutt for pedagogikk ved Universitet i Tromsø. Prosjektet mitt inngår også som et delprosjekt i et større forskningsprosjekt Skole og oppvekst i områder med spredt bebyggelse i regi av Høgskolen i Nesna, og som har fått midler fra Norsk Forskningsråd. Prosjektleder er Karl Jan Solstad.

Sammen med lærere i .... andre fådelte skoler, får din skole denne forespørselen om deltakelse i prosjektet. Utvalget er gjort ved at jeg har kontaktet Utdanningskontoret i

Nordland og RKK – kontorene for å få oversikt over fådelt skoler i fylket. Deltakelse i prosjektet innebærer at lærerne ved skolen deltar i et eller flere intervju sammen med meg. Disse vil ta ca. 1 – 1,5 t med hver enkelt lærer. I tillegg vil jeg foreta observasjoner i skolemiljøet av ulike aktiviteter (undervisning, friminutter, møter, turer, ekskursjoner osv.). Disse observasjonene vil foregå over tid som planlegges sammen med den enkelte skole og lærer. Identiteten til den enkelte lærer er ukjent for meg inntil jeg mottar vedlagte samtykkeerklæring fra de lærerne som ønsker å delta. Jeg håper selvfølgelig at alle gir sitt samtykke slik at det blir mulig å få et så helhetlig bilde som mulig av den enkelte skole. Jeg ønsker å få informasjon om hvordan den enkelte lærer opplever å arbeide ved en fådelt skole, om undervisningsmåter, organisering, og forholdet til nærmiljøet.

Det er helt frivillig å delta i prosjektet, og skolen og den enkelte lærer kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg eller kreve personopplysninger som er gitt anonymisert, uten å måtte begrunne dette nærmere. Det er ingen andre enn undertegnede og min veileder som vil få tilgang til de personidentifiserbare opplysningene. De er underlagt taushetsplikt, og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt.

Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata uten at den enkelte skole eller lærer kan gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet forventes å være avsluttet ved utgangen av juli 2007. Etter at prosjektet er avsluttet, vil opplysningene bli anonymisert.

Prosjektet er meldt til Personvernet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom din skole ønsker å delta i prosjektet, er det fint om alle signerer den vedlagte samtykkeerklæringen og returnerer den til undertegnede så snart som mulig.

Er det spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, ta kontakt med meg på adressen under.

24.02.05

Med vennlig hilsen  
Anita Berg-Olsen  
Høgskolen i Nesna  
8700 Nesna  
tlf.nr. 75057891  
e-post: abo@hinesna.no

#### SAMTYKKEERKLÆRING

..... skole har mottatt informasjon om studien av fådelt skolen og ønsker å delta i prosjektet.

Rektor/enhetsleder .....(sign)

Lærer .....

Lærer .....

Lærer .....

Tlf.nr/ e-postadr. ....

## Vedlegg 2            Intervjuguide lærerne

### 1. Innledning (biografiske data)

- Kan du fortelle litt om deg selv? (skolen, stedet)
- Samtale omkring forhold i konteksten (oppvarming)
- Biografiske forhold om aktøren:
  - kjønn, alder, bosted(er), familie
  - sivil status
  - bakgrunn (oppvekst, interesser, forhold til stedet/ skolen)
  - yrke og utdanning
    - praksis ved skolen, andre skoler
    - tilsettingsforhold
    - funksjon ved skolen
    - utdanning/ kompetanse (når, hvor)
      - kvalifikasjoner for arbeid i fådelte skoler
      - fagportefølje
      - etterutdanning/ kurs
  - vurdering av egen skole/ arbeid ift. nye krav/ reformer

### 2. Hovedfase (definerte tema)

- Hva legger du i begrepet fådeltpedagogikk?
  - muligheter/ begrensninger
  - sammenligning konvensjonell pedagogikk (fulldelt)

- Å være lærer i fådelte skoler

F.eks:

- Lærerrollen

Hvordan oppstod tanken din om å bli lærer? Hvordan bestemte du deg til å bli lærer? Hvordan skjedde det at du ble lærer på en fådeltskole? Var det en bevisst tanke, eller var det andre grunner? Hva betyr det for deg å være lærer i en fådeltskole? Tror du det er annerledes enn å være lærer i en fulldelt skole? På hvilken måte? Kan du gi eksempler på det? Hva er den største forskjellen? Trenges spesielle kvalifikasjoner/ kvaliteter for å undervise i fådeltskolen?

- Faglige og pedagogiske utfordringer

Hvilke faglige fortrinn/ ulemper representerer fådeltskolen når det gjelder undervisning og læring? Hvordan arbeider skolen for å kompensere for manglende fagdekning ved skolen?

Hvilke spesielle utfordringer står fådelt skolen overfor? Hvordan løses disse? Hvordan sikrer skolen fagkompetanse?

· Skolen som indre samhandlingsfelt

- størrelse, antall elever, antall ansatte, stillingsstørrelser

- funksjonsfordeling av de ansatte

- materiell og utstyr

- romsituasjon/ lokaler

- utemiljø

- økonomi/ ressurstilgang

- skoleskyss

- muligheter/ begrensninger

· Organisering av skolen som indre samhandlingsfelt

- gruppedeling

- samordning (barnehage, SFO, oppvekstsenter, samlokalisering av andre tjenester)

- samarbeid (personalet, foreldre, andre)

- planlegging av virksomheten

- timeplan/ friminutter

- sosiale aktiviteter i skoletida

- sosiale aktiviteter etter skoletid

- regler for kommunikasjon/ atferd

- muligheter/ begrensninger

· Skolen og det ytre samhandlingsfeltet (lokalmiljøet)

- om lokalmiljøet:

geografi, næringsveier, forhold til sentrum, infrastruktur/ kommunikasjoner, serviceinstanser, organisasjoner, fritid, natur/ kultur/ historie

- skole og lokalsamfunn



- entreprenørskap
  - samhandlingsformer
  - læreplanarbeid (L-97/ samfunnets behov)
  - nettverk
  - muligheter/ begrensninger
- Undervisning og pedagogisk tilrettelegging
    - prioriterte oppgaver
    - prinsipper for aldersblanding
    - undervisningsmåter
    - lokalmiljø som læringsressurs
    - arbeidsmåter/ metoder
    - bruk av læremidler
    - tilpasset undervisning
    - konfliktløsning og mobbing
    - muligheter/ begrensninger
- Innhold (pedagogisk)
    - visjoner, prioriteringer, mål for den pedagogiske virksomheten, pedagogisk forankring
    - særtrekk ved skolen, og hvordan disse blir utnyttet
    - verdier, normer, tradisjoner
    - pedagogisk grunnsyn oppdragelse og undervisning
    - elevene som ressurs for hverandre
    - planarbeid
    - aktiviteter
    - arbeid med trivsel og sosial kompetanse
    - endrings- og utviklingsarbeid/ kultur for læring. Fremme/ hemme?
    - muligheter/ begrensninger
- Vilkår for læring
    - Kan en elev fra en fådeltskole klare seg i verden?
    - Hvordan imøtekomme mangel på dynamikken i større grupper p.g.a. få elever å spille på?

- Modernitetet. Hvordan kompensere for jevnaldningsaktiviteter i større miljø f.eks.kino, kafeer, kulturmønstringer, muligheter for å profilere seg osv. ?

· Mikro/ makro

- politikk (forholdet distrikt/ tettbygde strøk)

- skolepolitikk (nedleggelsestrusler/ framtidsutsikter for skolen)

- samarbeid (oppfølging av nye krav, reformer)

- forholdet rural/ urban pedagogikk (Er det noe forskjell?)

- nettverk/ fellesskapsløsninger

Avslutning

- oppsummering av de viktigste delene i intervjuet

-aktøren får anledning til å presisere momenter

- takke for samarbeidet

- avtale om å få være med i klassen

## Vedlegg 3            Intervjuguide elevene

Dato:                    .....

Sted:                    .....

Tid:                     .....

Aktører:                .....

Intervjuer:            .....

### Innledning

- Si noe om prosjektet
- Hensikten
- Hva samtalen skal dreie seg om
- Premisser
- Hvordan er det å gå på skole på Lilleøya/ Skogsbygda/ Stein?
- Hvordan tror dere det er å gå på en liten skole kontra en stor skole?
  - Forskjeller
  - Hva er best ved å gå på en liten skole?
  - Hva er verst ved å gå på en liten skole?
- Læring
  - Hva slags læring
  - Tror dere at dere får en annen slags kunnskap enn i store skoler?
  - Konkretisere
  - Kultur for læring
- Framtidsvisjoner
  - Kommer dere tilbake hit etter utdanningen?
  - Hvorfor/ hvorfor ikke?
  - Framtiden for plassen her?
- Annet de har lyst til å si