

# Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

## Forskjellighet og likeverdighet

En dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning  
i den fådelte skolen

Anita Berg-Olsen

Pris kr. 50,-  
ISBN 82-7569-152-4  
ISSN 1501-6889

2006, nr. 11



HØGSKOLEN I NESNA

## Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handikap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

## **FORSKJELLIGHET OG LIKEVERDIGHET**

*- en dekonstruktiv lesning av kunnskap og utdanning  
i den fådelte skolen*

Paper levert il PhD-kurset - NTNU  
*Fra moderne til postmoderne pedagogikk*  
28.-29.nov.2005

10 stp

Anita Berg-Olsen  
Høgskolen i Nesna  
8700 Nesna  
Tlf.nr. 75057891  
e-post: abo@hinesna.no

## INNLEDNING

På den 25. Interskola - konferansen i 1992 stilte Alan Smith (1992:304) spørsmålet ” *What makes rural teaching different?*”. Her møttes representanter av forskere og pedagoger fra ulike land i Europa, USA, og Australia for å diskutere og problematisere særskilte utfordringer som gjelder den rurale *multigrade school* eller fådeltskolen som den har vært kalt i Norge. Implisitt i dette retoriske spørsmålet ligger en tanke om og en forståelse av at pedagogikk, undervisning og læring i rurale skoler er forskjellig fra undervisning og pedagogikk i fulldelte urbane skoler. Bestemte rammefaktorer gjør at man kan se på disse skolene og den pedagogiske praksis som foregår her som et avgrenset og særpreget pedagogisk fenomen. Dette forholdet er bundet opp til hva vi ser (perspektiv), hva vi vet (epistemology), og den måten vi er i verden på (ontologi).

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 betingelsene skaper begrensninger og muligheter for den pedagogiske praksis. Og fordi det finnes lite systematisk forskning som er gjort i Norge om fådeltskolen og hva som faktisk skjer innenfor dette meningsfeltet, vil derfor en påstand om at denne skoleslaget er forskjellig i stor grad bygge på en ”common sense”-forståelse, en hverdagslivets doxa eller en ”tatt-for-gitt”-kunnskap

På mange måter kan man snakke om en krise innenfor det rurale liv og dermed innen den rurale skolen. Dette må sees i forhold til både en generell kunnskapsproduksjon om liv og samfunn, men også i forhold til den politiske utviklingen. Kunnskap og læring er blitt marginalisert til visse kunnskapsområder der fravær av kunnskap om det særegne ved det rurale har overmannet individene og samfunnene i rurale områder i industrialiserte land. Det er behov for kunnskap og en politikk som hjelper til å utvikle distriktene slik at de blir i stand til å skape sin egen framtid. Utdanning spiller en viktig rolle i en slik sammenheng. På samme måte som at det er et behov for en politikk som styrker en samfunnsutvikling som verdsetter det særegne ved det rurale som unikt og verdifullt, på samme måte er det behov for en utdanning som ivaretar læring og oppvekst uansett om du bor i byen eller på landet.

Utgangspunktet mitt for å forstå læring og undervisning i fådelte skoler i spredtbygde strøk er knyttet til hvordan lærere skaper seg sin forståelse og mening omkring disse forhold, og hvordan dette henger sammen med historiske, sosiale og kulturelle rammer og strukturer. Fra

dette ståstedet kan jeg ikke betrakte fådeltskolen som et abstrakt fenomen eller en upåvirkelig struktur, men som et produkt som er konstruert gjennom relasjonelle og kommunikative prosesser mellom subjektene og strukturene som virker i feltet. Undervisning blir en sosial praksis som er situert i en historisk, sosial og kulturell kontekst, og er avhengig av subjektets antakelser om hva som vurderes som gitt i en gitt situasjon. Hvordan lærere underviser og tilrettelegger sin pedagogiske praksis er en funksjon av ulike omstendigheter som de er involvert i, den kunnskapen de har om pedagogisk virksomhet som de eier gjennom utdanning og profesjonelt arbeid, kunnskapen de har ervervet seg i den sosiale konteksten de underviser i, samt personlig bakgrunn og kunnskap. Denne samlede kunnskapen virker som en strukturerende ressurs i deres strukturerte praksis. For å forstå hvordan den kunnskapen lærerne har om fådeltskolen og hvordan denne kunnskapen konstituerer deres pedagogiske praksis, må jeg også forstå hvordan denne kunnskapen konstrueres.

I denne artikkelen vil jeg forsøke å se fådeltskolen - dens praksis og pedagogiske posisjon i et postmoderne perspektiv for å finne en annen måte å forklare dens posisjon i utdanningssystemet. Jeg vil reflektere omkring hvordan ulike diskurser dominerer vår tenkning og våre handlinger omkring fådeltskolen og dens praksis slik at fådeltskolen framstår som *”forskjellig fra”*, og hvordan dette er med på å påvirke den pedagogiske tenkingen i fådeltskolen. Konsekvensene av denne praksis er igjen med på å strukturere og sementere en kunnskap om fådeltskolen som kan være totaliserende og dermed hemmende for pedagogisk utvikling. Å ta utgangspunkt i en mer postmoderne måte å tenke og forstå kunnskap og mening på vil kunne åpne mulighetene for at jeg kan befinne meg i en tilstand av *”motstand”* som hjelper meg til å forstå dette fenomenet på en annen måte enn den *”sannheten”* som dominerer forståelsen av fådeltskolen.

Jeg har valgt meg noen tenkere som befinner seg innenfor det postmoderne øyeblikket. Derrida, Foucault, Gadamer (selv om han ikke regnes som postmodernist) og Lacan har alle bidratt med viktige innlegg til en re-tenking omkring kunnskapsutvikling og utdanning i et postmoderne samfunn. Disse tenkerne kan hjelpe meg til å forstå hvorfor de idealistiske intensjonene som ligger i skolens overordnede læreplaner og som kan leses som uttrykk for rådende idealer i samfunnet har en innebygget tendens til å virke segregerende istedenfor integrerende overfor de fadelte skolene.

## FÅDELTSKOLEN OG LIKEVERDIGHET

Andræ Thelin og Solstad (2005:209f) har i en nylig utgitt rapport om utdanning i spredtbygde strøk i Sverige og Norge undersøkt 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. De 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 i begge landene 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 i begge landene har vært at et likeverdig skoletilbud bare kunne 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. Selv om likhetsprinsippet de siste 10 – 20 årene ikke har vært definert slik at tilbudet skulle være det samme, men skal tilpasses lokale behov og forutsetninger, så hevder disse to forskere at skolen som en treg og tung institusjon ennå preges av gamle forestillinger og av de systemene som ble utviklet fra disse. De viser til det paradoksale forholdet at samtidig som staten vektlegger et likeverdig skoletilbud, så åpnes det for muligheten til at ulike interesseorganisasjoner kan få opprette privatskoler gjennom statlig finansiering. Denne utviklingen har ført til at en rekke privatskoler i distriktet har blitt opprettet fordi den offentlige skolen har blitt nedlagt. Når den offentlige skolen ikke kan gi et likeverdig tilbud, så blir det private systemer med statlige midler som ser ut til å sikre likeverdighetstanken.

I rapporten (ibid: 223) drøfter de også globaliseringen og hvordan den synes å påvirke utviklingen i rurale og grissgrendte strøk. Modernitet, mangfold, effektivitet, rasjonell drift, individets frie valg, fri konkurranse og så videre utgjør en trussel mot den måten slike områder fungerer på. Selv om begge landene har hatt klare målsettinger for opprettholdelsen og utviklingen av distriktene, mener de samme forskerne at det finnes flere forhold som peker på at utviklingen peker mot en sentralisering av mennesker og tjenester i større sentra, og som fører til en avfolkning av utkantene. For det første peker de på den teknologiske og økonomiske utviklingen som har forandret og forandrer levevilkårene for de som bor i distriktet. En mekanisering og rasjonalisering i primærnæringene har ført til store

strukturendringer fra små enheter og bruk til store driftsenheter. Dette har igjen ført til nedgang i befolkningstall, og en flukt inn til byene. For det andre har den nye markedsstyringen og økonomisk liberalisme og krav om større effektivitet og lønnsomhet ført til at viktige samfunnsinstitusjoner som post, transport, handel og skoler i områder med spredt befolkning ikke alltid sees på lønnsomme og konkurransedyktige nok. Slike faktorer gir en forverring av vilkårene for velferd og utvikling sammenlignet med urbane strøk. For det tredje ser de på hvordan konsekvenser av den generelle globaliseringen av ungdomskulturen, utdanning og massemedia virker inn på sosialisering av barn og unge. Frikoblingen fra tradisjonelt samspill og familiære bindinger svekkes i styrke og omfang, og skaper en situasjon der de unge må i større grad skape sin egen identitet. Denne fristillingen gir større frihet til å forme sine liv uavhengig av tradisjoner og lokale forhold. Informasjonsflyten og tettere kommunikasjon fører til større likhet i tankemåter, prioriteringer og atferdsmønstre mellom mennesker i ulike landsdeler, mellom by og land, og periferi og sentrum.

Denne rapporten betoner viktigheten av en helhetlig forståelse av de spesielle vilkårene som preger ulike små spredtbygde samfunn geografisk, næringsmessig, økonomisk, men også i forhold til befolkningsutvikling, lokal kultur og lokale vurderinger, og hvordan slike vurderinger må ivaretas når man diskuterer hvordan utdanning best mulig skal tilrettelegges for barn og ungdom i slike områder. *Likeverdighet* er nøkkelordet i denne sammenhengen. Når så denne rapporten konkluderer med at den offentlige likeverdige skolen virker segregerende overfor skolene i slike små kontekster, hva kan forklare dette forholdet?

Forskning generelt har i liten grad vært opptatt av den rurale skolen som pedagogisk arena. Tradisjonelt har tilnærminger til studiet om fådelte skoler ofte fokusert på å beskrive og forklare tilsynelatende objektive og faktabaserte funksjonelle og strukturelle endringsprosesser når det gjelder økonomiske, politiske og sosiale praksiser om hvordan og hvorfor ting endres og struktureres som en slags objektiv virkelighet. Det er behov for viten om andre sider ved den rurale 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 diskursen skaper og legitimerer identitetsskapende forestillinger og viten om dette skoleslaget. Forskning og kunnskapsutvikling generelt har utvilsomt vært aktiv med på å strukturere de spesifikke, historiske og politiske linjene i denne fådeltdiskursen på godt og ondt. Denne rådende diskursen om utdanning og skole må forstås innenfor moderniteten og de idealene om menneskets danning som ble utviklet innenfor humanismen.

## POSTMODERNISMEN SOM KRITIKK AV DET MODERNE

Et nytt og kritisk perspektiv på den dominerende måten å tenke på kan føre til muligheter for forandring der mulighetene nettopp ligger i de tatt-for-gitt forestillingene som konstituerer de eksisterende fortellingene om fådeltskolen. En annen måte å tenke på må gjøre klart hvordan fådeltskolen framstilles i institusjonaliserte forestillinger, og hvordan disse gir konkrete sosiale og pedagogiske konsekvenser. Gjennom å avsløre modernismens diskurser kan man muligens få tak på hva det er som strukturer innholdet i dem, og få tak på intensjonene og de kognitive prosessene som ligger bak virkeliggjørelsen av dem. En slik holdning forholder seg til de diskurser, teorier og forestillinger som dominerer vår tenking og handling ved å granske dem og stille spørsmål via den eller de prosesser som kalles for *dekonstruksjon*.

### Dekonstruksjon som mulighet for forandring

En spørrende posisjon representerer et alternativ som kan være egnet for en kritisk undersøkelse av teori og praksis i utdanning. Dekonstruksjon er først og fremst assosiert med Derrida, og er knyttet til og forstått som en måte å lese tekster på. Men for Derrida handler det også om en dekonstruktiv prosess som allerede befinner seg innen teksten og som handler om forskjellen mellom hva en tekst ønsker å si, og hva en tekst i realiteten sier (Usher & Edwards 1994:129). I følge Derrida kan det meste i verden betraktes som en tekst der en tekst består av en lek mellom ulike tegn. Derridas utsagn "*There is nothing outside the text*" impliserer at alt vi forstår om verden er gjennom forståelse gitt gjennom mening, og er derfor del av en tekst. En tekst er et hvilket som helst organisert nettverk av mening, og karakteriseres ved at den alltid er utsatt for tolkning.

I en lesning av teksten foretar vi alltid en tolkning som er i overensstemmelse med de referanser som er nåværende i vår bevissthet. Men samtidig ligger det alltid spor etter forfatterens intensjoner i teksten, instruksjoner som angår ubevisste referanser, og som settes utenfor og forblir fraværende i lesningen og tolkningen. Disse forskjellene og unnvikelser som ligger i det fraværende kaller Derrida for *differànce*, og er etter hans mening mye mer betydningsfullt enn det som er nåværende og som har gjennomsyret Vestens måte å tenke på (Alvesson & Sköldberg 2000: 156). Forholdet mellom fravær og nærvær er et spill av betydningsforskjeller mellom hva teksten ønsker å si og hva teksten i realiteten sier. Og det er i dette spillet at vi kan gjøre forskyvninger mellom innhold og betydninger for å forandre vår forståelse og vår handling (Lenz Taguchi 2000:69). Dekonstruksjon er således ikke en metode som skal sikre en ny sannhet for å kunne styrke handling eller gjøre oss mer effektive, men



Derrida viser oss at gjennom dekonstruksjon kan vi se annerledes på ting som kan hjelpe oss å styrke handling og effektiviteten på en annen måte ( Usher & Edwards 1994:123). Han viser at de fortellingene som sier noe om noe også har en undertekst som er underforstått, som ikke er åpent uttalt, og som smelter sammen med de mektige logosentrerte kunnskapsregimene. Når disse fortellingene ”leses” og forstås, har denne ”utenfra-lesingen” den effekten at den posisjonerer de som ”leser ” og påvirker den måten de lever på ved å tolke dem som subjekter med makt eller uten makt. Derfor krever dekonstruksjonen en lesing innenfra. En slik lesning viser også hvordan tekster dekonstruerer seg selv. Dekonstruksjonen virker på grunn av den motsetningen som ligger i en lukking av mening som språket alltid synes å pålegge seg, og det umulige som ligger i dette forsøket – nemlig språkets lengsel etter å bringe det som er vanskelig å få tak i fram i lyset. (ibid:129)

Dekonstruksjon i denne sammenhengen vil dreie seg om hvordan den fungerer som en postmoderne kritikk av modernitetens metafysikk og sosiale teorier om utdanning, og da med fokus på hvordan disse har vært med på å skape den situasjonen som gjelder for forståelsen av pedagogisk virksomhet i den fådelte skolen i en rural kontekst. Dekonstruksjon utfordrer nettopp modernitetens tosidighet ved å vise at en slags tankens og handlingens kaos og anarki er nødvendig for at en annen slags kunnskap skal kunne dukke opp. Derrida mener ikke at en ny metafysikk skal erstatte den rådende fordi vi kan ikke unnsnippe den nettopp fordi vi er gjennomlevd av den. Den er alltid vårt utgangspunkt. Denne begrensningen i språket som vi befinner oss i utgjør, kaller Derrida ”*clotûre*” – metafysikkens stengning. Vestens metafysikk er karakterisert av måten den forsøker å redusere heterogenitet til homogenitet, forskjellighet til likhet, ustabilitet til stabilitet og det som er gitt. Særlig prøver den å begrense og stenge språkets innebygde kraft til å ville spre seg. Derrida beskriver denne prosessen som en søken etter en sentrert struktur, et fundament for bygging av hierarkier og faste grenser. Hele den modernistiske språkbruken handler om hvordan vi skaper oss selv gjennom de historiene som fortelles, og i denne skapelsesprosessen handler det om å slutte sirkelen og finne balansen og de logiske bandene som holder alt sammen. Uten denne stengingen av verdenen vil den komme ut av kontroll. Denne *logosentrismen* innebærer at mening som ikke er i samsvar med denne sentraliserende rasjonalistiske logikk som fastsetter identitet og likhet blir avvist og ekskludert.

Denne metafysiske volden kan også overføres på hvordan utdanning fungerer som en form for institusjonell vold der individene disiplineres og kontrolleres innenfor grensene av denne

logosentrismen. I følge Derrida er utdanning stedet der sannheten blir styrt og formidlet gjennom vold, ulikhet kontrolleres av fornuft, forskjellighet reduseres til likhet. Men samtidig er utdanning stedet der en lek med mening også kan unngå volden i den logosentrerte stengningen. Samtidig som utdanning er innesperrende er den også hermeneutisk og kritisk. Den har i seg en potensiale til også å stille spørsmål omkring dominante kunnskapsformer og totaliserende forklaringer, og å etterspørre det definitive, det absolutte og det beviste. Utdanning er som andre kulturelle aktiviteter nedsenket i og formet av ulike betydninger. Lærere og elever bringer med seg meninger fra den konteksten de lever i. Denne konteksten ligger implisitt og påvirker læring og skaper konflikter mellom de erfaringer de har og de pedagogiske og kulturelle koder som formidles gjennom læreplanen. Utdanning er alltid åpen for spillet om meningsforskjeller, og på samme tid forsøker å lukke dette spillet. Slik kan vi også forstå utdanning som en tekst (ibid: 138ff).

En dekonstruksjon av forståelsen av fådeltskolen vil da innebære å betrakte den som en tekst som på den ene siden er lukket i en modernistisk logosentrisme, men som kan gjøres åpen for en underliggende kunnskap som utgjør en differanse som kan si noe nytt og annerledes om hva som skjer i skoleslaget. Fådeltskolen er ikke noe entydig begrep, men må forstås på bakgrunn av de ulike samfunnsmessige og pedagogiske verdier som den bygger på i de sosiale og kulturelle kontekstene de opptrer i. I forhold til begrepet likeverdighet vil det å innta en annen og ny epistemologisk 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 kan skje uten å ha en klar og urokkelig fundament som kunnskap bygger på. 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 postmoderne 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).

I en slik sammenheng kan dekonstruksjon sees på som en fruktbar funksjon som en aktivitet som setter motsetninger i bevegelse. Dekonstruksjonen både åpner og skaper muligheter (Bergstedt 2005:20).

### **Diskurs og maktkunnskap**

I sine beskrivelser av diskursive regimer og diskursive praksiser har Foucault vist hvordan meningsbærende diskurser og dominante kulturelle praksiser bærer i seg dominerende forestillinger. Hans tenking kan overføres på hvilke diskurser som styrer forståelsen av hva for eksempel en likeverdig skole og en likeverdig utdanning må være, og hvilke verdier og normer slike forestillinger må bygge på. Disse forestillingene viser seg igjen i måten subjektet (lærere) forholder seg på, interagerer, betrakter og forstår i forhold til pedagogisk virksomhet på ulike nivå fra en overordnet samfunnsstenking, til skolepolitikk, i læreplanutvikling, i organiseringen av undervisning, i utviklingsarbeid og undervisning generelt.

Foucaults teorier blir ofte forbundet med begrepet *makt*. Han bruker begrepet for å forklare hvordan mennesket på ulike måter blir subjekt og hvordan de 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 makttanking om at makt er undertrykkende gjennom sanksjoner eller forbud, at det er noe som eies av individer, klasser osv, eller at makt strømmer fra en sentralisert kilde fra oven til botn, altså 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 kunnskapen som en strukturerende kraft og som skaper subjektet som forstår si egen subjektivitet, men som i denne prosessen underkaster seg former for makt. Denne maktkunnskapen ligger i diskursen og diskursive praksiser som konstruerer meningsregimer. Diskursen definerer det som tenkes og sies, og legger grunnen for det som kan vurderes som sant (Usher & Edwards 1994:85ff). Han 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 de gjør det også bringer noen til taushet – i hvert fall gjør noen stemmer mindre autoritative. En diskurs er derfor ekskluderende (Foucault 1974: 49).

For å forstå fådeltskolen må vi se på den som et objekt som er konstruert og rekonstruert gjennom en moderne diskurs om utdanningssystemet generelt. Forståelsen av at diskursen har en makt til samtidig å konstituere og utelukke visse muligheter for tenking og handling kan brukes for å undersøke forholdene omkring likeverdighet av utdanning og undervisning i skolen generelt og for fådeltskolen spesielt. Vi kan for eksempel se på det gjennomslag en fådeltdiskurs har i den generelle diskursen om utdanning og undervisning. Denne diskursen er preget av at fådeltskolene i liten grad dokumenterer sin virksomhet som forskjellig. Forståelsen om forskjeller i pedagogisk utøvelse er gjerne knyttet opp mot aldersblandet organisering, lokalorientert innhold, lokalmiljø som læringsressurs, stor grad av individuell læring og ansvar for egen læring, elever som ressurs for hverandre, sosial læring på tvers av alder, tette relasjoner mellom lærer og elev, skole og heim, store muligheter for fleksible organisatoriske løsninger. I den generelle skoledebatten blir disse faktorene brukt og vurdert både som fortrinn, men det er også mange som stiller kritiske spørsmål til den fådelte skolen som en god arena for vekst og utvikling. Få jevnaldrede venner og begrensede muligheter for sosialisering, stor gjennomsløktighet i det sosiale miljøet gjør at alle vet alt om alle, sosial stigmatisering i miljøet gir dårlig vilkår for å kunne endre sosial posisjon, stor gjennomtrekk av lærere hindrer kontinuitet og forutsigbarhet. Fordi det er få lærere på skolen, er det vanskelig å dekke alle fagområder. Et lite pedagogisk miljø gir dårligere vilkår for samarbeid og utvikling.

Fossøy (Befring og Heggheim 2001:38) hevder at faglitteratur og forskning relatert til dette skoleslaget i stor grad er opptatt av å få fram positive argumenter og kvaliteter for opprettholdelse av skoler istedenfor å få fram problemstillinger og alternative perspektiver. Hun snakker om at *fådeltdiskursen* ensidig setter fokus på kvaliteter og særpreg ved skolen som er preget av romantisering og idyllisering. Hun kritiserer generelt forskerne for at de i mange tilfeller opptrer som advokater for ”den gode sak”, og etterspør et mer spørrende og kritisk perspektiv. På den andre siden etterlyser Alan Sigsworth (1992) en diskusjon om hvorvidt det er mulig å utvikle en pedagogikk som tar innover seg de fordelene ved konteksten slike små skoler fungerer i. Han mener det her ligger en forskningsmessig utfordring i å identifisere læringsmessige fordeler og utvikle en distinkt rural pedagogikk.

Disse to ulike perspektivene viser behovet for kunnskap om andre sider ved den rurale skolen som også bekrefter en tanke om at det finnes en forskjellighet, en viten som er tilslørt og tildekt, og som tillater at noen dominante sider i diskursen skaper og legitimerer

identitetsskapende forestillinger og viten om dette skoleslaget. Modernitetens diskurs om hva som er god pedagogikk og en god skole har utvilsomt vært aktiv med på å strukturere de spesifikke, historiske og politiske linjene i denne fådeltdiskursen på godt og ondt, og kan forstås innenfor det Foucault kaller maktkunnskap som konstruerer visse muligheter for tenking. Mulighetene for fådeltskolens egen diskurs er at den forblir et taust språk fordi det ikke samsvarer enhetlig med det dominerende og legitime pedagogiske språket som fungerer gjennom læreplanen og den generelle dominerende pedagogiske diskursen. I denne sammenhengen får dette språket kun en verdi og mening innenfor feltets egen indre logikk. Fordi innholdet får liten oppmerksomhet utad, blir det i liten grad framhevet av de som behersker det. Lærerne i fådeltskolen utfordrer i liten grad det dominerende pedagogiske kunnskapsfeltet (Berg-Olsen 1998:135). Den dominerende diskursen om utdanning og skole ekskluderer dermed fådeltskolen som en forskjellighet ved å gjøre den lik.

Foucault som en postmodernist viser at dette forholdet er historisk, og 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 holdning åpner for en annerledes måte å se på utdanning og undervisning i den fådelte skolen som et sosialt konstruert objekt, og dens praksis som en sosial praksis. Dette innebærer å se annerledes på de undervisningsmessige og læringsmessige prosesser, å se på muligheten av andre kunnskapsformer og måten de organiseres og formidles på (Usher og Edwards 1994:27f).

### **Hermeneutikk som kritikk og refleksjon**

Behovet for å forstå bringer meg videre inn i en teoretisk virkelighet der forståelse og tolkning i hermeneutisk forstand hjelper meg til refleksjon og kunnskap omkring forholdet utdanning, fådeltskole, likeverdighet og forskjellighet. Riktignok defineres ikke hermeneutikken innenfor det postmoderne. Men fordi den på samme måte som postmodernismen er opptatt av språkets og tekstens betydning for hvordan vi skaper vår egen virkelighet, synes jeg det er relevant å bringe den inn i denne sammenhengen som en kilde for kritikk og refleksjon. Hermeneutikken er opptatt av å finne en tolkning som både får tekstens enkelte deler til å bli meningsfulle og som kan integreres i en sammenhengende helhet. Dekonstruktivistisk kritikk går på at en hermeneutikk om koherens i meningen er i motsetning til den inkonsistens man finner i dekonstruksjonen, som er opptatt av motsetningene i en tekst. Denne kritikken har blitt møtt med at koherens er også viktig i å oppdage selvmotsigelser i en tekst ettersom motsigelser er motsigelser innoft eller mot en overgripende mening (Warnke 1993:109).

Hermeneutikken forteller meg at jeg ikke kan oppnå forståelse uten tolkning, og at denne tolkningen alltid vil være farget av den sammenhengen vi er født inn i og lever i – det som Gadamer kaller tradisjon. I videste forstand er det alt som har preget oss i det livsmiljøet vi har vokset opp i. Samtidig innebærer dette at forståelsen er ufullstendig og relativ. Vi er alltid i en sammenheng og begrenset av vår tidligere forståelse. Denne forforståelsen er avgjørende for hvordan vi tolker noe nytt og for den forståelsen vi får av noe. En hermeneutisk bevissthet krever en historisk bevissthet som innebærer å ”*bevisstgjøre seg de fordommer som styrer forståelsen, slik at overleveringen kan komme til syne og gjøre seg gjeldende, som en annen, fremmed mening*” (Gadamer 2003:42).

Gadamer snakker om en åpenhet for ulikheten – en åpenhet som involverer forståelse som ikke bare søker en slutning av en absolutt sannhet, men en åpenhet som innebærer å åpne seg for nye erfaringer som inneholder nye og mangfoldige meninger. I dette ligger en akseptering av usikkerhet og uforutsigbarhet på den ene siden, og dernest å anerkjenne forskjellighet og Det Andre (ibid:30). For å komme fram til en sannhet, må vi være åpne for den andres mening om saken. Dette kan bare skje gjennom kommunikasjon og dialog, og det er språket som formidler denne dialogen. Gadamer sier at språket er grunnleggende for all kunnskap og forståelse der dialogen ikke bare handler om å samtale med andre. Det er en måte å forholde seg til tilværelsen på, for hvordan vi møter det ukjente i form av et annet menneske eller en tekst fra det som allerede er forgangen (Gustavsson 2004:502f). Gadamer sier at ny forståelse ikke kan oppstå før vi har provosert våre fordommer, og at de settes ut av spill. Og det er *spørsmålet* som åpner for at noe annet kan tale til oss. *Spørsmålet* åpner for muligheten til at fordommene blir satt på spill ved at de kommer i spill. *Spørsmålet* etterspør grenser og aktiviserer annerledeshet ved at de tillater en å komme forbi fordommene og ideologiske skjevheter. Hermeneutikken lærer oss også at de spørsmål vi drar inn i tolkningsprosessen angår ikke bare oss, men henviser til spørsmål som er utviklet i den historiske tradisjonen vi tilhører. Selv om vi forsøker i tolkningen å bryte med tradisjonen og nærme oss et emne uten forutinntatte meninger, beholder tradisjonen sin normative kraft. Det som er virksomt i denne prosessen er det Gadamer kaller *virkningshistorien*, og den som tolker er underkastet den måten noe har blitt forstått innenfor den tradisjonen man tilhører. Derfor kan ikke forståelse være subjektiv, men snarere en aspekt ved *virkningshistorien* (Warnke 1995:105). Dette innebærer at man ikke kan befri seg fra de dominante diskursene som vi alle er innskrevne i. Våre forestillinger om hva som utgjør rasjonalitet og objektivitet inngår i vår tradisjon.

I denne sammenhengen mener Gadamer (ibid) at opplysningsprosjektets store mistak var å utvikle en uhistorisk forestilling om fornuft og dermed stille fornuft og metode opp mot fordommer og tradisjon. I tråd med en hermeneutisk filosofi må jeg for å undersøke mine spørsmål omkring fådeltskolen og dens pedagogiske praksis, ikke bare undersøke, men også avdekke den historiske og kulturelle antakelsen som strukturerer min forståelse av situasjonen i utgangspunktet. Ny kunnskap må manifestere måten tenkingen omkring fådeltskolen allerede er prestruktureret gjennom historie og kultur. Jeg kan ikke forstå fådeltskolen uten først å avdekke den forståelsen av verdenen som fådeltskolen opptrer i. Denne forståelsen er innebygget i måten vi tenker og handler i forhold til begrep som rural/ urban, fulldelt/ fådelt, likeverdig/ forskjellig. Det handler blant annet om å avdekke antakelsene som ligger i lærernes mening om skole, utdanning, undervisning i den fådelte skolen og som er strukturert av den livsverden de lever i. Et utgangspunkt i begrepet livsverden tillater en analyse fordi det åpner for forståelsen av at mennesker alltid er på et sted når de skaper kunnskaper, og forståelse av dette stedet hjelper meg til å få et perspektiv på kunnskapen som er skapt på dette stedet.

Mine spørsmål må da dreie seg om å få tak på de begrep som stadfester seg her og som befester meningen, men i tillegg må jeg forstå hvordan denne meningen spiller seg ut i relasjonene mellom den tradisjonen og virkningshistorien som strukturerer forståelsen i denne meningsverdenen. Det jeg skal undersøke kan bare forstås gjennom å oppdage forforståelsen som er integrert i måten lærernes livsverden er organisert og hvordan de er grepet av den moderne diskursen. En hermeneutisk tilnærming vil kunne avdekke ulike begrunnelser for meningen og forståelsen som igjen kan føre til en begrepsliggjøring av fådeltpedagogikk og oppdage refleksiviteten som er innebygget i selvforståelsen til de som eier denne kunnskapen.

### **Kunnskap, subjektivitet og læring**

Lacan kritiserer de rådende kunnskapsdiskurser med utgangspunkt i sin psykoanalyse som sier at subjektet danner sin subjektivitet gjennom språket og intersubjektivitet. Dermed motgår han en teoretisering om selvet som biologisk reduksjonisme og et individualistisk subjekt. Han viser hvordan vi subjektiveres og sosialiseres inn i de moderne diskursene gjennom det kulturelle-lingvistiske systemet. Han ser på psykoanalysen mer som en pedagogikk enn som en terapi ved at den opptrer som læring og undervisning av den som lærer – en del av en pedagogisk prosess. Felman (1987:75) sier at psykoanalyse er i seg selv en lærer. Den lærer oss å tenke nytt omkring spørsmålet om kunnskap og hvordan den

overfører kunnskap med fokus på det ubevisste. Psykoanalysen er en pedagogikk fordi den gjør det mulig å få tilgang på kunnskap som er usynlig fordi den er undertrykt.

For å forstå betydningen av det ubevisste i kunnskap, viser han til grunnleggende diskurser. Disse diskursene er viktige i danningen av subjektiviteten. *The discourse of the University* setter lys på den posisjonen de lærende har i det formelle utdanningssystemet (skole, høyskole og universitet). Her er de lærende i en mottakerposisjon av systemer eller kunnskapsformer som både dominerer og totaliserer. Denne systemiske kunnskapen er gitt i utgangspunktet og totaliserende fordi den søker å favne innenfor sitt grep alt som er verdt å vite. Den er dominant fordi den ikke utfordrer autoriteten i egne påstander, og er dominerende fordi den underkaster de lærende til seg selv. Derfor er denne kunnskapen fremmedgjørende der de lærende ikke føler eierskap til den fordi oppgaven de er satt til er å "veve seg selv inn i systemet". Lacan viser til de lærende som produsenter av overflødig kunnskap ved at de fungerer som brikker i et maskineri der de reproducerer kunnskap. Dermed bidrar de til videre undertrykkelsen gjennom egen produksjon. Denne diskursen strukturer subjektiviteten til de lærende slik at de konstruerer egen identitet ut fra en dimensjon av fremmedgjøring. Denne totaliserende kunnskapen som forholder seg til at alt kan bli gjort kjent, og at humanitet utvikler seg gjennom en bevegelse fra det ukjente til kunnskap, karakteriserer kunnskapsforståelsen innenfor moderniteten. ( Usher & Edwards 1994:76).

Bracher (1993:58) hevder at det som gjør denne kunnskapsdiskursen så mektig og tyrannisk er den måten kunnskapen selv som overordnet betydningsskaper opererer i det skjulte. Denne kunnskapen uttrykkes i ord som konstituerer vår familiære, nasjonale, etniske, rasemessige og seksuelle identitet – ord som definerer "meg" og som jeg gjenkjenner meg selv i, og som andre gjenkjenner meg i – selv om det aldri vil være fullt ut og helt sikkert. I følge Lacan er slike betydningsskapende ord - *master signifiers* - følelsesmessige investeringer fordi de uttrykker hva vi ønsker å bli gjenkjent som – som idealer for egoet. Derfor har de en tendens til å bli sett på som aksiomatiske, urokkelige og udiskutable. Innenfor vitenskapen er det kunnskap som er den overordnede betydningsskaper, og som tilkjenner at kunnskap har en indre iboende verdi – den er emosjonelt investert og derfor urokkelig og udiskutable. Derfor kan vitenskapen påberope seg at den kan vite alt, at den utvikler seg framover, at det som er kjent er verdifullt i seg selv, og at den er av det gode for samfunnet.



Men hvordan kan dette synet imøtegås og benektes? Lacans mener at motstand og opprør ikke er løsningen. I følge han fører dette bare til en ny og enda mer undertrykkende form for diskurs - *the discourse of Mastery*. For Lacan er det bare *the discourse of Analyst* som kan velte de dominante diskursene. For han gjelder det å sette den som analyserer i stand til å erkjenne, identifisere og dermed begynne å gjøre noe med denne meningsskapende kunnskapen som konstituerer identitet. Dette betyr å stille spørsmål ved det som har vært tatt for gitt, det som har vært udiskutabelt og som ingen har stilt spørsmål ved. Det er å gjøre det som har vært oppfattet som sikkert usikkert. Det er å skake det som har vært sett på som dominant kunnskap. *The discourse of Analyst* tilbyr en måte som hjelper til med å gjenkjenne det som fremmedgjør ved å vise at identitet er konstruert, og at slike *master signifiers* ikke er naturgitte, men sosiale, relative og ikke absolutte. Denne måten går gjennom å avdekke hvor og hvordan det underbevisste virker i oss.

Lacan er opptatt av det ubevisste. Det ubevisste er ikke instinkter, men en base for viten. Denne viten tilegnes diskontinuerlig med mange avledninger og plutselige gjennombrudd istedenfor å følge en rettlinjert progresjon fra ulærd til lærd. Den er alltid åpen og er tvunget til forskjellighet og ulikhet gjennom sin plassering i det ubevisste. Fordi det finnes en slik ubevisst viten, er absolutt viten umulig. Og derfor er *the discourses of University* illusorisk. Menneskelig viten er ikke-totaliserende, og kan ikke totalisere hva som er kjent, og kan heller ikke utslette sin egen uvitenhet. Her blir uvitenhet sett på som den "fraværende tilstedeværelse" av viten. Men for å forstå dette må man kunne fravike den modernistiske forståelse av uvitenhet som "mangel på viten". Uvitenhet i en lacansk forstand er det som er undertrykt og som alltid vil unnslippe den totaliserende kraften i den dominerende kunnskapen ( *ibid:77*)

Læreplaner 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 samfunnet vektlegger for utviklingen av individet og samfunnet. Når så lærere i fådeltskolen ikke synes å utnytte de mulighetene som ligger i f.eks. aldersblanding og bruk av lokalt lærestoff, kan dette muligens forklares med at læreplanen som dominerende diskurs om hva god læring og undervisning er, også henstiller til at lærerne skal tilpasse seg læreplanens innhold så godt som det lar seg gjøre. Fordi fådeltlærere også er en del av den generelle posisjonen "lærere" gjennom sin utdanning der det ikke differensieres mellom ulike typer lærere for de ulike type skoleslag, oppfatter de også sin subjektivitet og identitet som "lærer"

framfor "fådeltlærer". Fordi de oppfatter seg som "lærere" er det nærliggende å tro at de derfor tilpasser seg sin praktiske hverdag med sine spesielle pedagogiske utfordringer så tett opp til normalforståelsen av læreplanen som mulig. Dette betyr at de i sin praktiske virksomhet etterstreber en mest mulig lik fulldelt pedagogikk. Konsekvensen av å innta en slik posisjon kan i neste runde være med på å strukturere og sementere en kunnskap om fådeltskolen som kan være totaliserende og dermed hemmende for pedagogisk utvikling i dette skoleslaget. En tilpasning som ivaretar en pedagogisk praksis som ikke er i samsvar med læreplanen vil oppfattes som et avvik. Å tilrettelegge for en fådeltpedagogikk som ikke er fastsatt gjennom en felles læreplan eller lærebøker krever en stor grad av autoritet og autonomitet. Dette krever at man bryter med sin egen institusjonaliserte forestilling om hva en god lærer er, og hva undervisning og skole bør være.

Lacan lærer meg i denne sammenhengen at fådeltlærernes subjektivitet styres av de dominante diskurser som lar seg høre gjennom lærerutdanningen slik den er tilpasset en læreridentitet for den fulldelte urbane skolen, og som igjen er tilpasset den overordnede samfunnsdiskursen om hva som er relevante kunnskaper i en generell samfunnsutvikling. Jeg vil nå ta en nærmere analyse av hvordan det modernistiske opplysningsprosjektet kan ha virket inn på fådeltskolen og dens selvforståelse i lys av det postmoderne.

## **MODERNITET OG UTDANNING**

I følge Usher og Edwards (1994:24) er det vanskelig å plassere utdanning som sådan i det postmoderne øyeblikket fordi teori og praksis om utdanning er fundamentert i en modernistisk tradisjon. For å oppnå en større forståelse av fådeltskolen, må man se den i lys av historien som har skapt den generelle diskursen om skoleutvikling og utdanning. 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 produces enlightened citizens, masters of their own destiny*" .

Uttrykket *moderne* og *det moderne prosjektet* innenfor pedagogikk og utdanning refererer til idéen om opplysning, og går tilbake til 1600 -1700 tallet med ledende filosofer som Jean Jacques Rousseau og Immanuel Kant. Opplysningstidens prosjekt handlet om å komme bort

fra middelalderens mystikk mot et rasjonelt vitenskapeliggjøring av kunnskap og utdanning av allmennheten. Kunnskap og vitenskap skulle frigjøre tenkingen fra fordommer og overtro, og forbedre de tekniske ressursene for å skape et bedre samfunn. Denne tenkingen har hatt stor betydning for utviklingen av pedagogikk som vitenskap og praksis. Begrep som frihet, autonomi, likeverd, rettferd og sannhet er sentrale innenfor denne modernitetens meningsbærende diskurs, og er sterkt knyttet til normativ og politisk teori. I følge Wagner (1994: 175) hviler det moderne prosjektet på to grunnleggende forestillinger. For det første handler det om en vilje til å begripe, forstå og forklare den sosiale verden. For det andre handler det om muligheten til å forme og omskape den sosiale verden slik at den blir bedre. Omsatt til pedagogikk gjelder dette å begripe, forstå og forklare den pedagogiske praksis ved bruk av vitenskapelige metoder, og hvordan denne viten kan iverksettes for at det kan skje en progressiv positiv forbedring. Det handler altså om en kunnskaps- og vitenskapeliggjøring og et normativt og politisk stillingstaking om hvordan denne kunnskapen skal kunne anvendes for å kunne forme samfunnet (skolen) og mennesket (eleven) slik man ( samfunnet/ læreren) vil ha dem, det som gjerne kalles modernismens humanisme (Lenz Taguchi 2000: 38).

Hele skolens begrunnelse har vært 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 potensiale 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 et individ som tar et 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 ved å konstruere en etikk og en kultur som på en foreskrivende måte er lik for alle, men som oppvurderer noen kvaliteter og nedvurderer andre.

En slik modernistisk lesning 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 funksjonalistisk tenking er pedagogens oppgave å tilrettelegge en pedagogisk praksis som er i tråd med vitenskapelige teorier for å kunne ta rasjonelle og fornuftige beslutninger om hva som er til det beste for elevene og de overordnede målene. I en foucaultsk forstand tar lærer "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).

I en pedagogisk sammenheng er det utdanning som er motoren i sosialiseringen av den spesifikke kunnskapen som ligger i opplysningsprosjektet. Og det er gjennom fornuften man oppnår autonomitet og frigjøring. 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, språk. Det som betegner forskjellighet er en autoritet som er påtvunget på selvet som ikke er utgått fra subjektet selv og som ikke er i samsvar med fornuft. Å oppnå autonomitet krever en eliminering av forskjelligheten – variasjoner av eksternt påtvungen autoritet. Den eneste form for autoritet som er fritatt fra forskjellighet er utdanning. 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).

## **MODERNITET OG FORSKJELLIGHET**

Opplysningsprosjektets mål var altså å opplyse, 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 fådelte skolen, blir det viktig å ta innover seg hvordan modernitetens dikotomier 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 leves. Slike forestillinger og antakelser må avsløres for å forstå hvordan pedagogikk forstås og tilrettelegges i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Jeg vil her kort skissere fire ”grand narratives” – betydningsfulle teoretiske rammeverk - som har hatt stor innvirkning på den modernistiske forståelsen av forholdet by/ land. For å kunne ta stilling til en rural pedagogikk og hva som eventuelt gjør den forskjellig, må jeg også vite hva som ligger i meningen av begrepet. For å forstå fådelt skolen må jeg åpne for at mennesker alltid er på et sted når de skaper kunnskap om noe, og en forståelse av dette stedet hjelper meg til å få et perspektiv på kunnskapen som er skapt på stedet. Forståelsen om fådelt skolen er altså knyttet opp mot kunnskap omkring forståelsen av *det rurale og urbane* som steder der kunnskap utvikles.

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 – altså 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 teoretisering og forskning omkring rurale og urbane ulikheter der forståelsen av rural gikk fra å være ”forskjellig” (natur, skjønnhet, mystisk, dyrisk) fra 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 fører med seg andre spørsmål som angår valg, vurdering og endring. Den moderne diskursen som bringer inn forskjellighet (ruralitet) som en sosial organisering (ruralt samfunn) hevder at ethvert samfunn som representerer en annen måte å leve på, og for å bli forstått må sammenlignes med en annen måte å leve på. Denne diskursen oppstod i en vurdering av hva som konstituerer 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, og 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 bakstreversk, isolasjon, stagnasjon, smått osv. mens andre ser det som fellesskap, tradisjon, idyll og stabilitet (Bonner 1997:13f)

### **Sosiologiske teoretiseringer om det rurale og det urbane**

En dekonstruksjon av teksten om fådeltskolen og den pedagogiske praksis involverer også hvordan sosiologien som vitenskap aktivt har vært med på å strukturere de spesifikke kulturelle, historiske og politiske linjene i den rurale/urbane diskursen. *Marx* var en av de første sosiologene som satte fokus på forskjeller mellom land og by. Han gir et teoretisk grunnlag for å forstå det rurale som en underkastelse til naturen. 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. Først og fremst er *Marx*'s begrepsliggjøring av det rurale gjort ut fra et urbant perspektiv. Selvfølgelig som ligger i den rurale erfaringen er totalt fraværende. Likevel ser vi at denne forståelsen lever i beste velgående i dag. Denne teorien formulerer det rurale i lys av mangler – hva kunne mennesket hatt, men som det ikke har? Frihet, rikdom, det generelle, det universelle. 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 individuell og kollektiv mulighet. 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 (Bonner 1997:18ff)

For *Tonnies* er begrepet rural forbundet til den sosiale organiseringen – en bestemt måte som mennesker forholder seg til hverandre på i motsetning til *Marx* som så på det rurale som et forhold til natur – en tilbakeskuende tilstand som står i veien for utvikling og framskritt – en tilstand som må overskrides. *Tonnies* forsøkte gjennom sine begreper *gemeinschaft* og *gesellschaft* å bringe inn en kritisk metode for å analysere modernismens intellektualisering og vitenskapeliggjøring av sosialt liv. Samtidig som han 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 (ibid:25). 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. Kritikken mot Tonnies teori av forholdet mellom det rurale og urbane går på at de kategoriene han har utviklet fungerer som en avstandstaking av en måte å leve på og et forsvar av en annen måte. Hans teori beskyldes for idealisme der gemeinschaft representerer en romantisk drøm. Igjen har vi med en teoretisk konstruksjon av motsetninger mellom organisme og maskin, og ikke motsetninger som bygger på ulike syn på verden som bygger på erfarte opplevelser (ibid:19ff)

For *Simmel* i motsetning til Tonnies er byen helt sentral for utvikling av mennesket fordi det er her at muligheten til individualitet og frihet ligger. Han vektlegger fornuft og intellekt istedenfor ånd og følelser. Gemeinschaft er negativt fordi individet har kun små muligheter for å utvikle sine egne kvaliteter og for å kunne utfold seg i frie aktiviteter. Byen er fri i motsetning til trivialiteter og fordommer som holder individet nede, og som kan resultere i ensomhet, likegyldighet og upersonlighet. Byen åpner for fri utfoldelse og mulighet for utvikling av det særegne, spesielle og usammenlignbare ved individet. Dette modernistiske ståsted 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 det finnes en mulighet for at grensene for forskjellighet kan nærme seg hverandre når individualitet uten regulering møtes med motstand fra fellesskapet, og på den andre siden når undertrykkelse i et de-individualiserende samfunn møter motstand i et behov for å åpne for det unike individuelle (ibid:26ff)

*Weber* som også var opptatt av det rurale/ urbane, var en av de første til å påpeke en gradvis oppheving av skillet mellom en uavhengig urban samfunn og et separat og distinkt ruralt samfunn. I følge 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 et unikt 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. 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 hvordan det rurale og urbane må forstås (ibid:30ff)

Disse fire klassiske teoriene om det rurale og det urbane har identifisert også den fådelte skolen innenfor de begrepene som de selv har utviklet. Et postmoderne kritisk blikk på denne teoretiseringen ville påpeke at kompleksiteten og mangfoldigheten i menneskelig aktivitet er fraværende i de teoretiske analysene. Rurale så vel som urbane erfaringer er ikke anerkjent som fenomen i kraft av seg selv. Denne ensidige teoretiske forståelsen av historie og samfunn åpner ikke for det spesielle i menneskelig erfaring. En postmoderne kritikk av modernismens ”grand narratives” utfordrer de eksisterende begreper, strukturer og hierarkier som disse teoriene representerer. Det postmoderne 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 utdanning på flere måter, og at forskjellighet kan bli synlig på en annen måte. Dette kan bare gjøres ved å endre pedagogisk praksis – en praksis som selv spiller en betydningsfull rolle i endring (Usher og Edwards 1994: 28).

### **MODERNITET, LIKEVERDIGHET OG FÅDELTSKOLEN**

En modernistisk diskurs om likeverdighet – på tross av en frigjørende intensjon – besitter en dimensjon av makt som kan gi undertrykkende konsekvenser. Denne diskursen som styrer organiseringen av og innholdet i skolen, og som styrer lærernes forståelse av den pedagogiske praksis ligger nedfelt i det som Goodlad kaller *idèenes læreplan* (Goodlad 1979). I formålsparagrafen til den norske skolen står det at skolen ” ... skal fremme menneskelig likeverd og likestilling”. Dette prinsippet om at skolen skal være for alle, og at alle elvene skal behandles likt har historisk sett stått svært sterkt i den norske skolen. Tanken bak ligger nettopp i det uttalte humanistiske budskapet som opplysningsprosjektet og dermed moderniteten bygger på. Formålet med dette prinsippet skulle viske ut skillene mellom by og land og mellom ulike sosiale grupper i samfunnet, og skulle legge grunnlaget for en positiv samfunnsutvikling. Skoleutviklingen ble ledet av idealet om en skole for alle der en sterk standardisering av både form og innhold ble målet. Dette idealet preger dagens skole ennå i dag, selv om de siste læreplanene understreker kravet om lokale tilpasninger og bruk av lokalt lærestoff (Solstad 2004:16f).

Utviklingen av den moderne standardiserte skolen bygger på ulike motiv. *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. Dette motivet speiles i tenkingen til filosofene Rousseau og Fröbel og den barnesentrerte pedagogikken som legger vekt på at læring skjer best når den er erfaringsbasert og tilpasset elevens behov, forutsetninger og erfaringer. 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 deltagelse i politiske prosesser. Målet er politisk frigjøring og 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 henspiller på nasjonal vekst og internasjonal konkurranseevne (ibid).

Selv om disse motivene påvirket av opplysningstidens idealer om autonomitet, frihet, rettferdighet og velstand har ligget bak det politiske arbeidet for utviklingen av en enhetsskole for alle, har de likevel levd side om side og trolig påvirket skolen i forhold til organisering, innhold og arbeidsmåter. Solstad (ibid) peker videre på at frigjørings- og utjevningssmotivet langt på vei har styrt utviklingen i skolen fram mot 1970-tallet. Den sosialdemokratiske tradisjonen som har dominert norsk politikk siden begynnelsen av 1900-tallet var opptatt av politisk frigjøring og økonomisk utjevning. Da måtte folkeskolen være en fullgod skole for alle uansett sosialt lag. Organisering av en felles 7-årig skolegang med det samme sosiale og politiske innholdet ble sett på som god nok, og var grunnlaget for det skoleslaget som skulle følge opp den obligatoriske skolegangen – middelskolen- som var en skole for borgerskapet i byene. Dette motivet resulterte i en skole som har vært svært preget av standardisering.

En skole som skulle være mest lik i form og innhold førte også til at aldershomogene klasser i byfolkeskolen ble sett på som den ideelle klassesdelingen. Solstad viser til den parlamentariske skolekommisjon fra 1926 (s.26) der full klassesdeling også i landsfolkeskolen ble sett på som et mål: ” ... spør man hva man kan gjøre for å heve nivået i landsfolkeskolen, er det utvilsomt at svaret må bli: først og fremst ved å få gjennomført den best mulige klassesdelingen”. For utkanten førte disse ideelle politiske motivene om sosial og geografisk likeverdighet og utjevning til en grunnskole som først og fremst ble utviklet ut fra situasjonen i urbane strøk. I praktisk politikk førte dette til en stor grad av skolesentralisering på midten av 1900-tallet, der elever fra områder der de fådelte skolen ble lagt ned, måtte skysses til de store enhetene som lå langt unna heimstaden. Mange elever måtte også bo på internat hele skoletiden. Ennå i dag

lever denne troen på de store skoleenhetene som det beste for elevene i beste velgående, og selv om skolesentralisering ikke lenger har de samme ideelle eller pedagogiske motiv, så er de små skolene ennå hardt presset ut fra økonomiske hensyn. Dette har ført til mange skolenedleggelse de siste 20 årene. Spørsmål i forhold til likeverdighet som reiser seg i kjølvannet av en slik utvikling angår elevenes trivsel, fysisk helse, identitetsutvikling og motivasjon. I tillegg gjelder dette også forhold som angår utviklingen av slike små steder generelt med en nedbygging og utarming av utkantene.

Også når det gjelder innholdet i skolen kan det stilles spørsmål ved det som gjelder læring. Et standardisert innhold som i liten grad bygger på lokale kunnskaper og problemstillinger og elevenes behov og forutsetninger i den lokale konteksten, vil kunne ha en negativ innvirkning på elevenes motivasjon for læring, deres oppfatning av relevans og mening, på deres aktive engasjement og handling. Dette gjelder ikke minst utviklingen av en negativ identitet når deres eget miljø og bakgrunn ikke oppleves som viktig verken i skolesammenheng eller i en større samfunnsmessig sammenheng (Andræ Thelin & Solstad 2005: 48f).

## **REFLEKSJON OG ETTERTANKE**

Jeg har forsøkt i denne artikkelen å beskrive fådeltskolen som en del av utdanningssystemet i lys av likeverdighet og forskjellighet. Dekonstruksjon ble et viktig verktøy for å forstå den nåværende situasjonen for dette skoleslaget, men også for å åpne for muligheter for forandring. I denne sammenhengen ble det naturlig å forstå utdanning, pedagogikk, makt, likeverdighet og forskjellighet på andre måter enn de dominerende diskursene som styrer den måten vi tenker og tilrettelegger skole 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 distriktene. Et betimelig spørsmål er: Hvilken 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 selvkclare? 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 logikken i fådeltskolenes virkelighet? Hvordan kan en annen måte å forstå

på også skape grunnlag for forandring – en skole og en pedagogisk praksis som virker likeverdig overfor de barn og unge som går på fådelt skoler?

For å kunne svare på dette, må jeg vite hvordan den enkelte konstitueres og konstituerer sin egen forståelse og tilblivelse – altså en pedagogisk prosess. Denne individuelle tilblivelsen skjer i en gjensidig prosess med det kollektive i den samme diskurs, og slik sett bør det ikke være nødvendig å skille mellom individ og kollektiv. Derfor forstår jeg konstitueringen av fådelt skolen på samme måten som jeg forstår tilblivelsen av individet. Individet lærer seg ikke bare å tenke i forhold til kulturens dominerende meningsstrukturer, men også individet som kropp interagerer med omverdenen i tråd med disse. Bourdieus begrep om *habitus* forklarer hvordan menneskelig handling er konstruert gjennom en dialektisk relasjon mellom individets tenking og aktivitet og den objektive verden. Habitus er en sosialisert subjektivitet knyttet til individets bevissthet og ikke-bevissthet, og som konstituerer seg i og gjennom menneskelig praksis (Broady 1991:225). Habitus er et system av disposisjoner som tillater mennesket å handle, tenke, orientere seg i den sosiale verden, og er resultat av sosiale erfaringer, kollektive minner, måter å røre seg på og tenke på, og som er inkorporert i mennesket som en praktisk sans. Denne ”tatt-for-gitt” måten å være på, leve på og praktisere på står ofte i veien for oss i en streben etter forandring. Til og med når vi blir konfrontert med andre måter å tenke og gjøre ting på er det ikke lett å gjøre ting annerledes. Lenz Taguchi (2000:277) hevder at det er nettopp mot slike ”tatt-for-gitt”-måter å tenke på at vi må gjøre ”motstand” uten å havne i nye sannheter og selvklare praksiser. 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 egne og andres øyne og virker som en trussel mot egen profesjonalitet.

En dekonstruksjon av de antakelsene og forestillingene som preger denne pedagogiske verden og den pedagogiske aktiviteten i fådelt 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, men at det også finnes mange andre måter å forstå utdanning og pedagogisk praksis på. I en sosial og kontekstuell pedagogisk sammenheng som anerkjenner mangfoldighet blir det normative verdigrunnlaget for virksomheten noe som kan forhandles om (ibid:278). Lacan viser oss at utdanning og undervisning ikke er en overføring av ferdigtygd kunnskap, men heller grunnleggelsen av en ny forutsetning for kunnskap – en ny og opprinnelig læringsdisposisjon. Læreren er den som vet, og har en overlegen kunnskap om hvordan psyken vil opplyse og bevisstgjøre eleven.

Men dette forutsetter at læreren er villig til å avskrive seg sin tillagte posisjonen om den som besitter den absolutte kunnskapen. Kunnskapen som læreren har er ikke universell teori som uten videre kan overføres entydig til praksis. Pedagogikk er en fortolkende "vitenskap", og det læreren vet er hvordan hun skal tolke elevens unike kontekst og situasjon. Derfor er ethvert pedagogisk møte en reorganisering av kunnskap (Felman 1987:80).

Lacan lærer oss at det er umulig å være lærer uten samtidig å være en som lærer – at for å kunne være en lærer er det først viktig å frigjøre seg fra posisjonen "den som vet", og anerkjenne ens egen mangel på kunnskap, selv-transparente bevissthet og overlegenhet, og at ens egen læring aldri opphører eller ferdigstilles. Lacan gir en måte å dekonstruere aspektet om autoritet i relasjonen mellom lærer og elev, og av det som er rett og det som er feil. En slik dekonstruksjon betyr ikke at alle skal gjøre hva de vil i den pedagogiske situasjonen, men at den viser avgrensninger, kontraster og variasjoner som læreren kan lære av i prosessen som forplikter følelsesmessig når anerkjennelse og forståelse oppstår mellom partene i en meningsfull og realistisk læringssituasjon. En pedagogisk konsekvens er at lærere (og forskere) må kontinuerlig etterspørre det pedagogiske og vitenskapelige grunnlaget de står på, og stille spørsmål om sin egen delaktighet i *the discourse of Mastery* (ibid).

Å ta utgangspunkt i en postmoderne måte å tenke og forstå kunnskap og mening gjennom dekonstruksjon vil kunne åpne mulighetene for at jeg kan befinne meg i en tilstand av "motstand" som hjelper meg til å forstå fådeltskolen på en annen måte enn den diskursen som dominerer kunnskapen om den. En postmoderne tilnærming vil kunne åpne opp for en dypere forståelse av de moralske, praktiske og dialogiske egenskapene ved pedagogisk praksis og eksistens i fådeltskolen definert som sosial praksis, med en ny vektlegging av den menneskelige (subjektive) virksomhet, tradisjon, diskurs, felles undersøkelser, betydningen av endrete samfunnsforhold, solidaritetsånd og den hermeneutiske rasjonalitet (Steinsholt 1997:145).

## REFERANSER

Alvesson, M. & Sköldberg, K. *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 2000.

Andræ Thelin, A. og Solstad, K.J. *Utbildning i glesbygd – samspill eller konflikt? En kunnskapsöversikt*. Forskning i Fokus, nr, 27. Myndigheten för skolutveckling, 2005

Bergstedt, B. ” Från bildning til dekonstruktion. En dekonstruktiv läsning av bildningsbegreppet”. Kompendium ”Fra moderne til postmoderne pedagogikk. Trondheim: Pedagogisk Forskningsinstitutt, NTNU, 2005.

Berg-Olsen, A. *Oppvekstsentre – barnehage og skole i endring?* Hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk. Trondheim: DMMH. Pedagogisk Institutt – NTNU, 1998

Bonner, K. *A Great Place to Raise Kids. Interpretation, Science and the Urban-Rural Debate*. Montreal & Kingston: McGill-Queen`s University Press, 1997.

Bracher, M. *Lacan, Discourse and Social Change*. Itacha, NY: Cornell University Press, 1993)

Broadly, Donald (1991). *Sosiologi. Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.

Felman, S. *Jacques Lacan and the Adventue of Insight*. Cambridge, MA: Harvard university Press, 1987.

Fossøy, I. (2001).Bygda og fådeltskulens janusandlet. I: E. Befring & S. Heggheim (red.): *Liv og læring på landsbygda*. Oslo: Samlaget.

Foucault, M. *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock, 1974.

Gadamer, H.-G. *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag, 2003.

Goodlad, J.I.m.fl. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1979)

Gustavsson, B. ” Hans- Georg Gadamer: Att som i Leken Forstå”. I: K.Steinsholt og L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmodern*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Lenz Taguchi, H. *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag, 2000.

Lyotard,J.F. *The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982-1984*. London: Turnaround, 1992.

Rønning, Wenche., Karl Jan Solstad, Torgeir Øines (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra et barn*. Bodø: Nordlandsforskning.

Shotter, J. "Getting in Touch": The Metamethodology of a Postmodern Science of Mental Life". I: S. Kvale (ed). *Psychology and Postmodernism*. London: SAGE Publications, 1992.

Sigsworth, A. (1992). Small School Clusters: Challenge for the Future. 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]

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]

Solstad, K.J. "Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak"? I : Solstad, K.J. & Engen, T.O.(red).: *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.

Steinsholt, K. *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag, 1997.

Usher,R. & Edwards, R. *Postmodernism and Education*. London: Routledge, 1994

Wagner,P. *A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline*. New York and London: Routledge, 1994.

Warnke, G. *Hans-Georg Gadamer. Hermeutik, tradition och förnuft*. Götebor, Bokförlaget Daidalos AB.

## **Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna**

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høgskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

### **Redaksjon**

Hovedbibliotekar

### **Trykk**

Høgskolen i Nesna

### **Omslag**

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

### **Opplag**

Etter behov

### **Adresse**

Høgskolen i Nesna

8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: [ninfo@hinesna.no](mailto:ninfo@hinesna.no)

**Oversikt utgivelser Fredrikke**

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

<b>Nr.</b>	<b>Tittel/forfatter/utgitt</b>	<b>Pris</b>
<u>2006/10</u>	Små skoler i små samfunn : å studere utdanning og læring i kontekst / Anita Berg-Olsen	50,-
<u>2006/9</u>	Bruk av Moodle som læringsystem og et sosialt samspill mellom studenter / Tom Erik Nordfonn Holteng og Laila Matberg	40,-
<u>2006/8</u>	Veiledning av nyutdannede lærere på Helgeland : nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare? / Knut Knutsen	100,-
<u>2006/7</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 26.-27.januar 2006 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2006/6</u>	Psykologisk subdeprivasjon hos barn i tidlige leveår og konsekvenser for den semantiske og fonologiske språkutviklingen / Oddbjørn Knutsen	50,-
<u>2006/5</u>	Phonetics : A Practical Course (cd-rom) / Patrick Murphy	100,-
<u>2006/4</u>	Barn og unges digitale hverdag : lærere og lærerstudenter diskuterer overgrepssproblematikk i digitale medier / Per Arne Godejord (red.)	250,-
<u>2006/3</u>	News og BitTorrent som verktøy for formidling av overgrepssmateriale : studentrapporter fra Prosjekt Gå inn i din tid, 1.år bachelor informatikk, HiNe / Per Arne Godejord (red.)	40,-
<u>2006/2</u>	Learning Management System og foreleserens opplevelse av jobbytelse / Laila Johansen Matberg og Tom Erik Nordfonn Holteng	50,-
<u>2006/1</u>	Samspillet betydning for den semantiske og fonologiske språkutviklingen i tidlige leveår / Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2005/11</u>	IKT-basert norskundervisning i utlandet / Ove Bergersen (red.)	85,-
<u>2005/10</u>	Drama Nettverk : rapport fra samling på Nesna 20. – 23. oktober 2004 / Anne Meek m.fl. (red.)	95,-
<u>2005/9</u>	Slik vi ser det : hva synes studenter om sin egen IKT-kompetanse etter avsluttet allmennlærerutdanning? / Laila J. Matberg og Per Arne Godejord (red.)	35,-
<u>2005/8</u>	Praksisqualitet i allmennlærerutdanningen : en studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna / Kåre Johnsen	90,-
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-



<b><u>2004/11</u></b>	<a href="http://www.fruktkurven.no">www.fruktkurven.no</a> : systemering och utveckling av ett webbaserat abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<b><u>2004/10</u></b>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<b><u>2004/9</u></b>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<b><u>2004/8</u></b>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<b><u>2004/7</u></b>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<b><u>2004/6</u></b>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<b><u>2004/5</u></b>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<b><u>2004/4</u></b>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<b><u>2004/3</u></b>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<b><u>2004/2</u></b>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<b><u>2004/1</u></b>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<b><u>2003/9</u></b>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<b><u>2003/8</u></b>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-
<b><u>2003/7</u></b>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<b><u>2003/6</u></b>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<b><u>2003/5</u></b>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<b><u>2003/4</u></b>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<b><u>2003/3</u></b>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<b><u>2003/2</u></b>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<b><u>2003/1</u></b>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<b><u>2002/1</u></b>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<b><u>2001/6</u></b>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<b><u>2001/4</u></b>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<b><u>2001/3</u></b>	Fra Akropolis til Epidaurus / Tor-Helge Allern	40,-

<b><u>2001/2</u></b>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<b><u>2001/1</u></b>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<b><u>2000/11</u></b>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<b><u>2000/9</u></b>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<b><u>2000/8</u></b>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<b><u>2000/7</u></b>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<b><u>2000/6</u></b>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<b><u>2000/4</u></b>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<b><u>2000/3</u></b>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<b><u>2000/2</u></b>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<b><u>2000/1</u></b>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<b><u>1999/2</u></b>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<b><u>1999/1</u></b>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-