

ALDERSBLANDING MED FORANKRING I STADSORIENTERT PEDAGOGIKK SOM DIDAKTISK STRATEGI I FULLDELTE SKOLER

Prøveforelesning til PhD-graden i pedagogikk
Anita Berg-Olsen
UiT – 19.03.2009

INNLEDNING

Det er en stadig voksende internasjonal pedagogisk bevegelse som arbeider for at læreplaner for utdanning og skole må grunnlegges i lokal geografi, økologi, kultur, økonomi og historie. Denne refereres gjerne til som *place-based education* eller *community-oriented education* (Dean Nielsen og Beykont 1997, Haas og Nachtigal 1998, Høgmo, Solstad og Tiller 1981, Gruenewald 2003, Theobald 1997), og får oppmerksomhet fra mange rurale utdannere over hele verden. Denne tilnærmingen til skole og utdanning sees på som en måte å møte tilbakegangen i mange rurale samfunn med fraflytting av de unge som kanskje den største trusselen mot denne måten å leve på. Hensikten er å forberede barn og unge på å leve produktive og fullt ut engasjerte liv i sine lokalsamfunn. Men dette perspektivet på utdanning synes å komme i konflikt med nasjonale og internasjonale bevegelser som vektlegger innføring av akademiske standarder og dokumentasjon av resultater gjennom målinger og testing. Begrepet *aldersblanding* er sentral i begge disse forståelsessystemer, dog med ulikt utgangspunkt. Dette blir et problem – både i forhold til forståelse av pedagogisk praksis, men også i forhold til vurdering av fenomenet som metode for læring og kvalitet i skolen.

I denne forelesningen vil jeg prøve å belyse hvordan ulike diskurser og ideologier om læring og undervisning – i dette tilfellet et stedsorientert og et instrumentelt perspektiv - produserer mangfoldige sosiale felt. Her vil jeg vise hvordan ulike kunnskapssystemer gir retning og hensikt til organisering av aldersblanding i henholdsvis den rurale og den urbane skolen på ulike måter. Jeg vil også belyse hvordan pedagogiske praksiser – i dette tilfelle aldersblanding - er relatert ikke bare til interne dynamikker i skoler, men også til sosiokulturelle og politiske kontekster der den pedagogiske kunnskapen blir realisert. Hvordan man oppfatter aldersblanding som pedagogisk begrep er avgjørende for hvordan det praktiseres og skaper læring og forståelse. Men forståelse av begrepet er også avgjørende for hvordan ulikhet og forskjellighet konstrueres i ulike skoleslag.

Oppgaveteksten slik jeg velger å forstå den utfordrer meg til å gjøre rede for begrepet aldersblanding slik den kan forstås innenfor rammen av en stedsorientert pedagogikk. Jeg velger å definere *stedsorientert pedagogikk* innenfor forståelsen av *place-based education*, der aldersblanding i en slik sammenheng som oftest knyttes opp til rurale små skoler. Her vil jeg se på opprinnelsen og utviklingen av begrepet aldersblanding i et historisk perspektiv. Innenfor den tidsrammen jeg har til rådighet, velger jeg å avgrense til norske forhold. Begrepet har også flere og ulike betydninger knyttet opp til praksis i internasjonal sammenheng, men det ville bli for omfattende å komme inn på det her, selv om en analyse av disse forståelsesformer ville kunne problematisere den norske skole i lys av internasjonal forskning på temaet. Det ville kunne gi interessante føringer for en videre utvikling av forståelsen av aldersblanding og små skoler i Norge.

Videre ser jeg på hvordan aldersblanding opptrer som ulike forståelsesformer i henholdsvis den fådelte og fulldelte skolen. I dette arbeidet velger jeg å bruke begrepene *fådelte* og *fulldelte skole* som betegnelser på ulike skoletyper ettersom de er historiske begrep som over tid har strukturert en spesifikk forståelse av slike skoler, og som gjennom 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/ store skoler og rurale/urbane skoler, men da med den samme betydning.

Jeg belyser også aldersblanding i lys av en stedsorientert læringskontekst der tanker fra sosiokulturell læringsteori skaper grunnlaget for utviklingen av en slik pedagogikk. Den moderne skolen – her forstått som den urbane fulldelte skolen kontrasteres mot fådeltskolen som læringssystem. Her drøfter jeg på et overordnet nivå didaktiske implikasjoner for mulighetene for å realisere en aldersblandet stedsorientert pedagogikk i den fulldelte skolen. I denne framstillingen forsøker jeg å få fram forskjelligheter mellom skoleslagene, og hvordan dette slår ut i negativ retning for små skoler. Samtidig prøver jeg å vise fådeltpedagogikkens særegne muligheter som et alternativ til et fremmedgjørende skolesystem.

Selv om aldersblanding lever i beste velgående i mange små skoler i Norge, er det forbausende hvor lite litteratur og forskning det er på feltet. Dette står i sterk kontrast til den interessen temaet har i internasjonal forskning, litteratur, og utdanningspolitikk – både industrialiserte - som i utviklingsland. Selv om antallet fådelte skoler utgjør ca. 33% av alle

skoler i Norge (SSB 2008/2009), eksisterer og fungerer disse på grensen av de dominante og synlige elementene som utgjør det nasjonale utdanningssystemet. Fådelte skoler, fådelte lærere, og elevene som lærer i aldersblandete settinger er i stor grad usynlige for dem som planlegger, styrer og finansierer utdanningssystemet. Jeg siterer en av informantene mine som understreker nettopp dette forholdet:

Vi hadde for noen år siden besøk av ... nå er jeg ikke flink til å huske navn. XX 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!

OPPRINNELSE OG UTVIKLING AV BEGREPET ALDERSBLANDING

I skoler verden over er det vanlig at en enkel lærer har ansvaret for å undervise en klasse/gruppe sammensatt av elever på samme årstrinn i et årsdelt pensum hele tiden i løpet av en skoledag. Det er hva vi kaller *aldersdelt undervisning*. Denne måten å organisere formell undervisning på er et nokså nytt fenomen i utdanningssammenheng. Kontrasten er settinger hvor en enkel lærer har ansvaret for å undervise en klasse/gruppe på tvers av alder på ulikt pensumnivå, og som benevnes som *aldersblandet undervisning*.

Forskningslitteratur om aldersblanding har i liten grad behandlet begrepet i et historisk perspektiv. Fenomenet 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 ("intergenerational knowledge") (Bower 2005). Måten barn lærer på sammen med familie og i lokale fellesskap minner oss også på hvor effektivt barn utvikler ferdigheter og holdninger i aldersblandete grupper, og at denne læringsformen er opprinnelig og helt fra tidenes morgen. I slike læringsfellesskaper ble barna innvidde i og utviklet lokale ferdigheter og kunnskaper i aldersblandete sammenhenger der formidlingen og kunnskapsoverføringen skjedde mellom den kompetente og den mindre kompetente (ibid). Mennesket har alltid eksistert i en gitt lokalitet, og har vært gjensidig avhengig av *stedet* og av de andre som har delt det samme stedet for å eksistere (intradependence) (Theobald 1997). Ulike historiske tekster viser også at mange former for såkalt "tradisjonell undervisning" ble utført i skoler med en lærer og med elever i ulike aldrer og med ulike erfaringer. Elevene avanserte i sin utdanning etter hvert som de lærte noe nytt.

Det å sette *alder* som kriterium for å ordne og kategorisere liv og utviklingsprosesser, oppstod så sent som i slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Den voksende industrialiseringen og bestrebelsene etter å systematisere menneskelige tjenester som blant annet utdanning, førte til at *alder* ble en målestokk for utvikling og et kriterium for å sortere og differensiere individer. Samfunnsmessige endringer som fulgte i kjølvannet av industrialiseringen, førte til nye typer jobber som krevde en annen form for kompetanse, og dermed innføring av nye fag og inndelinger av fag i aldersinndelte bolker i sentrale læreplaner. Grunnlaget for denne utviklingen finner man trolig i det læringssynet og læringsideologien som oppstod på denne tiden, der *intelligens* ble sett på som den viktigste faktoren i den intellektuelle utvikling (Bell og Sigsworth 1987). Psykologi brakte med seg nye læringsteorier og utviklingsteorier som forsterket en forestilling om at skoler, klasser og pensum måtte organiseres hierarkisk i årstrinninndeling, og at alle elever burde gjennomgå de ulike trinnene etter en viss progresjon. Oppdeling i årsklasser ble sett på som den beste måten å organisere undervisningen på for å imøtekomme individets behov for intellektuell utvikling og framgang. Aldersdelte klasser og progresjonsstyrte læreplaner ble dermed styrket og fikk legitimitet som en naturlig og riktig tilrettelegging av læring og undervisning. Etter hvert som skole ble obligatorisk og industrialiseringen skilte arbeidsplass fra hjemmet, førte aldersinndeling også til at barn ble atskilt fra de dagligdagse aktivitetene i samfunnet rundt dem. I stedet for å delta og lære i de voksnes verden, ble barn og unge mer og mer engasjert i spesialiserte barnesentrerte institusjoner og praksiser som skulle forberede dem for deres framtidige inngang i samfunnet (Rogoff 2003:8).

Skolehistorisk perspektiv

Folkeskoleloven av 1889 fastslår for første gang retten til skolegang for alle barn av alle samfunnslag med tilnærmet felles lærestoff og sju års obligatorisk skolegang. På grunn av elevgrunnlaget på landet, var det ikke sannsynlig at klassene kunne bli fulldelte, og aldersblanding var fortsatt det normale i små rurale skoler. I innstillingen fra Den parlamentariske skolekommisjonen (1922-1927), ble det uttalt at for å kunne heve nivået i skolen på landet, måtte det gjennomføres best mulig klassesdeling. Dette kunne realiseres ved å skyss skolebarna, og slik gjøre det mulig å få til større skoleenheter og dermed finere klassesdeling også for landsskolene. Dette førte til en sterk sentraliseringsbølge av de små fådelte skoler som ennå praktiserte aldersblanding, og var et resultat av myndighetenes tro på homogene grupper og spesialisering som virkemidler for å organisere skolen. I dag er aldersblandet undervisning først og fremst et kjennetegn ved organiseringen av små rurale

skoler i spredtbygde områder, og har vært begrunnet som en nødvendighet for å imøtekomme et mål om utdanning for alle. Slike små skoler som organiseres utenfor rammen av den anerkjente og legitime skolediskursen, har derfor blitt oppfattet som en *avviksordning*, og har dermed fått en mindre status i utdanningssystemet. Denne maktdiskursen har også befestet en antakelse om at små aldersblandete skoler ikke er gode nok (Eckhoff 1986). Den har også vært med på å konstituere fådeltskolens posisjon som *forskjellig fra* det som ansees som normalordningen – den fulldelte middelklasseskolen (Solstad 1978).

ALDERSBLANDING SOM ULIKE FORSTÅELESFORMER

Aldersblanding organiseres i skoler gjerne ut fra ulike behov og begrunnelser. Denne distinksjonen er ofte utelatt i litteratur og forskning som prøver å beskrive fenomenet. I følge Little (2001) er det viktig å forstå på hvilket grunnlag aldersblanding oppstår fordi det gir ulike utgangspunkter for å beskrive, forklare og forstå den pedagogiske praksis en slik tilnærming iverksetter. En slik distinksjon er også viktig i vurderingen av bruken av aldersblanding i henholdsvis den fådelte og fulldelte skolen. Aldersblanding er altså ikke noen entydig begrep. I Norge snakker man stort sett om aldersblandet skole, aldersblandete grupper/ klasser og alderblandet undervisning. Begrepene brukes også forskjellig i de ulike skoletypene.

Aldersblanding som pedagogisk valg og strategi

I fulldelte skoler opptrer aldersblanding stort sett som et bevisst *pedagogisk valg*, men ofte innenfor en spesifikk forståelsesramme. I slike tilfeller har lærere, skoleledere og/ eller lokale skolemyndigheter valgt å organisere elever i aldersblandete grupper ut fra begrunnelser om at slik organisering er en fordelaktig ressursmessig, pedagogisk og didaktisk strategi. Den underliggende læringsfilosofien har sitt utspring i en barnesentrert pedagogikk og prinsippet om tilpasset læring og med vekt på ulike metoder for innlæring (muntlig tale, lytting, stimulering, støtte) og bruk av sosiale grupper (par, gruppe, hel klasse) for å fremme barnets individuelle læring. Aldersblanding blir sett på som en moderne undervisningsmetode, og tilrettelegges ofte på småskoletrinnet, selv om det også forekommer på høyere trinn. *Tilpasset opplæring* er en viktig begrunnelse for aldersblanding der elever får arbeide i mestringsgrupper på tvers av alder med differensiering mellom ulike temaer og fag. Aldersblanding brukes også som organiseringsmåte i mer uformelle aktiviteter som lek, samlingsstund og i andre sosiale sammenhenger. Aldersblanding har likevel ikke fått den store utbredelsen i skolesystemet utenfor de fådelte skolene, og det har vært til dels mye uro

omkring organisering og bruk av aldersblanding i store fulldelte skoler. Spesielt har mange foreldre vært skeptiske til denne måten å organisere skolesituasjonen på.

En nylig publisert forskningsrapport om norsk skole (Nordahl m/fl. 2009) har undersøkt 78 norske skoler – både store og små - og konkluderer på et generelt grunnlag at såkalte moderne undervisningsmetoder ikke virker. Å organisere elever i åpne klasserom, i aldersblandete grupper, stasjonsundervisning og gruppedeling ut fra faglig nivå har negativ effekt på elevers læring og atferd, og er med på sementere sosiale forskjeller blant elevene. Forskerne slår fast at dette er dårlig pedagogikk som elevene betaler prisen for. I denne vurderingen ligger antakelser som gjelder utdanningspolitikk, forskning, og vurderinger om utdanning og kvalitet. Slike diskurser om undervisning og læring har en innebygd tro på at det finnes rasjonelle veier til suksess som omhandler den effektive skolen, den effektive læreren, den autentiske læreren, og som kan møtes med ulike innovasjoner og reformer. Denne forskningsrapporten slår fast at ”moderne” undervisningsmetoder som blant annet aldersblanding ikke er veien å gå for å oppnå skolens optimale lærings- og kompetansemål. Rapporten klargjør imidlertid ikke hvordan aldersblanding er definert og forstått i undersøkelsen, og at aldersblanding forstått i en fådelt kontekst ofte er *forskjellig fra* forståelsen i en fulldelt setting. Dette kan blant annet få utilsiktede negative konsekvenser for den generelle forståelsen av små skoler, og kan bli nok et skudd for baugen i den rådende skolediskusjonen om kvalitet og god læring i denne skoletypen.

Aldersblanding som nødvendighet – og som pedagogisk strategi

I små skoler i små samfunn finner man ofte en annen begrunnelse for aldersblanding. Geografiske, naturgitte, strukturelle og økonomiske forhold har skapt betingelsene for opprinnelsen og opprettholdelsen av slike små skoler. Aldersblanding har oppstått som en *nødvendighet* fordi elevgrunnlaget ofte ikke har vært stort nok for å organisere grupper/ klasser ut fra prinsippet om aldersdelte grupper. I dette perspektivet blir aldersblanding en betingelse for å få til undervisning der elevene er.

Aldersblandete skoler som har oppstått av nødvendighet, er ofte vurdert som et avvik og en forskjellighet, og dermed annenrangs og usynlig. Men for de som arbeider og lærer i slike skoler, er aldersblandet pedagogisk virksomhet i høyeste grad synlig. Fordi skolehverdagen er så forskjellig fra den fulldelte skolen, har de i stor grad måttet utvikle sine egne pedagogiske og didaktiske tilnærminger og tilpasninger for å kunne møte utfordringene der og da. Over tid

har det utviklet seg en særegen pedagogisk forståelse og praksis. I min egen forskning har denne ”fådeltpedagogikken” manifestert seg i visse særtrekk i forhold til:

- *Stedet som pedagogisk læringsystem*

- der stedet brukes aktivt som læringsinnhold og som en integrert del av elevenes utvikling og sosialisering inn i lokale tradisjoner, verdier og samfunnsfunksjoner. ”Fra det nære til det fjerne” og ”fra det kjente til det ukjente” fungerer ennå som pedagogiske prinsipper. Læreplaner med utgangspunkt i lokale kunnskapsbaser er en integrert del av skolehverdagen.

- *Identitetsdanning som en sosial kontekstuell prosess*

Individualisering skjer gjennom personlig deltakelse og gjensidig engasjement i fellesskapets sosiale praksiser, og involverer både tid og sted.

- *Aldersblanding som læringsform*

Barn og voksne i ulike aldrer studerer og lærer innenfor den samme konteksten. Læring er sosial og foregår i samspill med kompetente andre – både mellom barn-barn og voksne-barn. Læring skjer gjennom veiledet deltakelse i meningsfulle aktiviteter.

- *Læringsmiljø og undervisning*

Fleksible lærings- og organiseringsformer (helklasse, gruppe, individuell, klasseroms, utenfor-skole-aktiviteter) tas i bruk. Størrelse – det at skolen er liten - gir rammer for didaktisk improvisasjon. Flexibiliteten gir forutsetninger for en her-og-nå-orientering/ framtidorientering. Lærerne veksler mellom tradisjonelle og aktive læringsmetoder (prosjektarbeid, stasjonsundervisning, temaarbeid, aldersblanding osv.)

- *Eleven som aktiv medskaper av kultur*

I en slik orgnaisering går elevene inn i mangfoldige og varierte roller (elev, medelev, kulturbevarer, kulturskaper, medlærer, assistent, samfunnsdeltaker).

- *Lærerrollen som en utvidet kode*

Lærerne innehar en breddekompetanse som gir dem muligheter til å skape varige læringsfellesskaper. Uformell (steds-/ lokalkunnskap) og formell kompetanse kombineres i pedagogisk praksis og gir en utvidet lærerkompetanse. Naturlig autoritet oppnås gjennom åpenhet mellom skolen og lokalsamfunnet.

- *Relasjoner*

Stor grad av positive sosiale og affektive interne relasjoner mellom elever og lærere, og eksterne relasjoner og samhandling på tvers av alder, aktiviteter og funksjoner gir

mulighet til gjensidighet i relasjonene (involvering og utvikling av lærings- og handlingsarenaer). Omsorgsrelasjoner er bunnet i *det å bry seg om*.

- *Samfunn – skole som gjensidige bidragsytere i oppdragelse*

Skolen er åpen og tilgjengelig for foreldre og lokalsamfunnet. Åpenhet bryter tradisjonelle barrierer mellom skole og samfunn. Tilliten til skolen blir større. Lokalsamfunnet og skolen fungerer som gjensidige bidragsytere ift. kompetanse, kunnskaper, ressurser, moralsk støtte.

Denne pedagogikken er konstruert og utviklet gjennom lærernes situerte meningsdanninger og erfaringer med å leve og praktisere i et spesifikt ruralt læringsmiljø. Denne kunnskapen er ofte taus og underkommunisert i den offisielle pedagogiske diskursen. Det som særskilt kjennetegner aldersblanding i fådelte skoler er nettopp tilknytningen til en stedsbasert forståelse, og som gjør at man kan snakke om en særskilt pedagogikk og læringssystem.

ALDERSBLANDING OG EN STEDSORIENTERT SKOLE

Aldersblanding i fådelte skoler kan da ha en klar forankring i en sterk erkjennelsesmessig orientering til *stedet* som læringssystem. Stedet er senter for opplevelser og erfaringer som lærer oss om hvordan verdenen fungerer og hvordan våre liv passer inn i de rommene vi okkuperer. *Stedet skaper oss*. Som beboere på spesifikke steder med spesifikke kjennetegn, skapes våre muligheter og identiteter. På den ene side skaper folk steder, på den andre side skaper stedet folk (Gruenewald 2003:621). Den kontekstuelle lokale kunnskapen som utvikles i slike sammenhenger er situert i den lokale kulturen og miljøet den oppstår i. Det som særpreger denne kunnskapen er nettopp at den er relevant til det virkelige livet, til tiden og rommet den utvikles i. Kunnskap som angår fakta så vel som ferdigheter og dyktighet er lokal i den grad den er innlært og anvendt med hensyn til lokale formål, situasjoner og problemer. Den er også lokal i den grad handlinger bruker tilgjengelige lokale materialer og ressurser. I en slik forståelse får ikke begrepet lokal bare referanse til lokalitet, men heller til en kunnskap som er *kulturelt og økologisk situert* (Antweiler 2004:1ff). I en slik læringssammenheng får dette synet på kunnskap betydning for hvordan den influerer på atferd i ulike situasjoner og kontekster, og slik kan det forklare måten individer engasjerer seg i praktisk handling for å takle sine omgivelser og de ressurser som finnes der, og hvorfor de gjør slik de gjør. Et slikt læringsperspektiv bygger på at mennesket utvikler seg som deltaker i kulturelle og sosiale fellesskap, og er dermed også aldersblandet i sin natur.

Å undersøke læring, skole, utdanning og undervisning må da innebære å sette lys på de større kulturelle kontekstene som elevenes liv inngår i, og der skolen bare utgjør en mindre del. Betydningen av sted, kontekst, lokalitet, tid og rom har fått mer og mer oppmerksomhet i mange pågående diskusjoner innenfor sosial teori, spesielt innenfor kritisk og feministisk pedagogikk influert av postmoderne teori (border crossing (Giroux 1992), border pedagogy (Study Group on Education and Training 1997), speaking from the margins (Spivak 1993), og legitimate peripheral participation (Lave & Wenger 1991). Forholdet omkring tid og rom vektlegger forståelsen av lokalitet, og setter lys på betydningen av lokalitet og lokal praksis, og at læring skjer *her og nå*. Slike tanker har hatt en betydningsfull virkning på begreper om hva som konstituerer læring, og dermed hva som også er det spesifikke med utdanning og pedagogikk.

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* (Ames 2006:58). 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. Den som lærer opplever 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 som har omsorg for det og det som skal læres (omsorgsrasjonalitet). 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 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 om *zone of proximal development (ZPD)*. Vygotsky teoretiserer at læring skjer gjennom deltakelse i sosialt og kulturelt situerte erfaringer og 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.

I en slik sammenheng gir en liten aldersblandet skole som læringssystem pedagogiske og didaktiske muligheter som er vanskeligere å få til i større skoler. Dette gjelder spesielt i forhold til muligheten for å skape relative varige læringsfellesskap.

DEN MODERNE SKOLE SOM LÆRINGSSYSTEM

Nyere skolereformer har tatt lite hensyn til stedet som læringssystem. Skolen som moderne institusjon har lagt vekt på å utarbeide sentrale standarder som lærere og elever skal arbeide mot – ikke bare standardisering av kunnskapsinnholdet, men standarder for styringsstrategier, organiseringsformer og undervisningsformer som gir det ”beste resultatet”, og som skal gjelde som en norm som alle skoler skal følge. Men slike standarder kan ikke uten videre overføres til ulike kontekster der individer bygger sine handlinger på taus kunnskap og erfaringer i de miljøene de fungerer i (Imsen 2009).

Den moderne urbane skolen bygger på læringssystemer som er utviklet ut fra ekspert- eller profesjonell kunnskap på slutten av 1800-tallet, og som ble avgjørende for utviklingen av masseutdanningen i det 20-århundre som et redskap for utviklingen av liberale, demokratiske samfunn. Målet var å organisere frihet og samfunnsutvikling ved å konstruere individer som kunne bidra produktivt til endring av samfunnet gjennom egen selvdisciplin. Ansvarliggjøringen av individet i dette ideologiske prosjektet, finnes indirekte i begrep som *selvmotivasjon, ansvar for egen læring, selvevaluering, selvutvikling, individuell måloppnåelse* – begrep som er gjennomgående i læreplanene. Fokus for endring settes da på individets *selv*. Psykologien som disiplin har utviklet empiriske kunnskapssystemer med indikatorer på hva som er kvalitet for hele utdanningssystemet. Disse bygger på det som ansees å være det naturlige og universelle ved individer (Popkewitz 2001:322). Kunnskap forstås da som en gitt størrelse som kan overføres til elevene. Skolen som læringssystem skal

kunne gjøre rede for resultater og kvalitet gjennom standardiserte tester, og befester da en antakelse om at elevers, læreres og skolars prestasjoner kan måles ut fra klasseromsaktiviteter, og at det som virkelig teller er det individualistiske, målbare og statistisk sammenlignbare (Thorsen 2009:70). Denne *formålsrasjonaliteten* har som mål å sikre at alle elever mestrer ferdigheter nødvendig for å kunne delta i avanserte oppgaver for å kunne takle globale arbeidsmessige utfordringer i det 21. århundret. Alle skoler – uansett hvor de er lokalisert – skal produsere elever som kan konkurrere i nasjonale og globale markeder.

Men dagens skole kritiseres mer og mer ut fra at læring i skolen foregår mer som ”teaching to test” og ”læring som tilegnelse” - istedenfor ”læring som deltakelse”. Elevene arbeider med fragmenterte ferdighetsorienterte oppgaver som ikke innbyr til samarbeid. Valg av læringsinnhold knyttes opp til mål og delmål som i liten grad ivaretar helhet, mening og sammenheng i elevenes kunnskapsforståelse (ibid). Dette kunnskapssynet står i sterk kontrast til det sosiokulturelle læring, og reformer som er basert på standarder og testing kritiseres fordi de ikke ivaretar at læring og undervisningsprosesser har sitt utgangspunkt i *felleskapet* og *stedet* der lærere og elever lærer hele tiden. Den tradisjonelle skolens mest framtrædende strukturelle karakteristikk er måten barn og unge isoleres fra sin egen kultur og økosystem.

En stedsbasert pedagogikk har som hensikt å arbeide mot den økende isoleringen av skolens egen diskurs og praksis bort fra den levende verden. Dersom det er slik at steder er hva mennesker gjør dem til, at steder er grunnleggende for kultur og kulturskaping, så må skolen spille en aktiv rolle i å hjelpe elevene til å bli bevisst rollen som aktive steds- og kulturskaperne. Det betyr å utvikle sammenhenger mellom steder ved å gi elevene muligheter til å delta på en meningsfull måte i stedsskapende prosesser (Gruenewald 2003). Dette betyr ikke å utfordre målsettingen i standardiseringsbevegelsen – det å gi en høy kvalitetsutdanning til alle elever. Men et sett med standarder kan ikke brukes generelt og universelt som styring for god læring og undervisning. Innenfor et slikt læringssystem vil stedsorientert pedagogikk ha små sjanser for å kunne realiseres.

Alternativet er å gi lokale skoler frihet til å utforme og tilby læreplaner som reflekterer og utvider ulike måter å leve på. Ved å samordne akademisk innhold til elevenes livsverden og hverdagsliv, utvides mulighetene for at alle elevene kan utlede mening fra ulike undervisningssituasjoner (Gibbs & Howley 2001). Dersom skolen og utdanning har som hensikt å hjelpe elevene til å forstå kompleksiteten i samfunnet vi lever i, og for å kunne delta

på en god måte i ulike samhandlende og sosiale aktiviteter, kan ikke skolen som institusjon være isolert fra resten av verden og organisere læring i tidsavgrensede bolker målt i tid. Skoler og utdanning for framtiden må bli steder der elever sammen med lærere bestemmer innholdet i samarbeidsprosjekter, deltakende samhandling, spesialiserte læringsaktiviteter og steder å dra til for å oppleve å gjøre ting. Elever må lære fra jevnaldrede eller fra andre eldre, samtidig som de er med på å undervise yngre i aldersblandete grupper. De må ha tilgang til andre mentorer som også arbeider og lever utenfor skolen. Lærerens arbeid blir noe mer enn å organisere og administrere læringssystemer. Deres perspektiv må være rettet langt fram i tid, være opptatt av hvem og hva eleven er i ferd med å utvikle seg til, og må være opptatt av å ta ansvar for de vanskelige og relevante spørsmål som gjelder livet, individet og rettferdighet (Lemke 2002: 43f).

STEDSORIENTERT ALDERSBLANDING I FULLDELTE SKOLER

I en stadig økende globalisering og en tilnærming til politiske, økonomiske og organisatoriske strukturer og en større homogenisering av en global utdanningsmodell med større vekt på målbare, standardiserte resultater, er det fare for en nedprioritering av individuelle behov og mangfoldighet, og at passiv konformitet verdsettes høyere enn individuell initiativ og kreativitet. I dette framtidspildet vil de som ikke befinner seg innenfor den dominerende forståelsen, være de som faller gjennom. Dette gjelder ikke bare individer eller kulturer som går mot denne strømmen, men hele samfunnet vil tape ettersom kulturell utvikling avhenger av samspill mellom alternative perspektiver og oppdagelsen av alternative løsninger til problemer som stadig oppstår. Slike vurderinger fører til spørsmål om hvordan *forskjellighet* kan sees på som en ressurs heller enn som et problem som må overskrides, eller som en avvikende praksis.

Jeg argumenterer for at en stedsorientert pedagogikk kan være en vei å gå for å tilrettelegge for læring og sosialisering for framtiden, og at fådelte skoler har muligheter for å realisere en slik pedagogikk ut fra de særegne forutsetningene som er innebygd som en pedagogisk form i skolens kontekst. For at aldersblanding i et stedsorientert perspektiv kan bli en positiv pedagogikk – også i store fulldelte skoler, kreves det imidlertid store tilpasninger både i politikken som styrer utdanningssystemet, så vel som i praksis. Jeg vil se nærmere på noen normative didaktiske konsekvenser knyttet til en stedsorientert tilnærming til læring og kunnskapsutvikling:

- *Endring av grunnleggende antakelser omkring læring og kunnskap*

Politikere og fagfolk må anerkjenne at læring er kontekstuell og sosial, og at motivasjon for læring ligger i de forventninger som individet møter fra kulturen og samfunnet de er en del av. Motivasjon er nært knyttet til mening, og mening oppleves dersom det er sammenheng mellom de ulike arenaene individet handler i (Dysthe 2001:40). I denne sammenhengen spiller læreren en viktig rolle i å velge ut aktiviteter som passer til elevenes interesser, og å være på forskudd med elevenes nærmeste utviklingsnivå for å gi dem utfordringer for videre vekst og utvikling. Denne utvelgelsen av aktiviteter må både dekke elevenes ulike læringsbehov på ulike nivå her og nå, men må også ha langsiktige interesser for øye.

- *Utvikling av læreplaner som ivaretar både lokale og nasjonale mål og innhold*

Skoler må få mulighet til å møte spesifikke kunnskapsbehov for ulike lokale samfunn. En relevant læreplan behøver skoler som samspiller med sine lokalmiljø der læring dreier seg om å skape læringsmiljøer som utvikler menneskeliggjøring og fremmer sentrale menneskelige verdier. Det bør være et viktig prinsipp at fag og læring bør utgå fra det som angår elevene her og nå. Fra et lærings- og kompetanseutviklingsperspektiv må læreplanene ivareta totaliteten av lærings situasjoner.

- *Organisering skole – klasse/ gruppe*

Aldersblanding som pedagogisk strategi må erkjennes om en effektiv og naturlig læringsmåte, og ikke som en nødvendighetsmodell eller en metode. Slik kan den pedagogiske diskursen åpne for å se på aldersblanding som en ressurs istedenfor noe som bør endres. Lærers autoritet, muligheten for at elever lærer av hverandre, strategier for selv-læring, og støtte fra omgivelsene blir viktige fokusområder.

- *Kompetanse for aldersblandet stedsorientert undervisning*

Lærere må forberedes og gis opplæring i å arbeide i spesifikke aldersblandete settinger. Det gjelder måter å organisere klassen/gruppen og læringsmiljøet for positiv læring, klasse-/gruppeledelse, utvikling av planer og rutiner for arbeidet i klassen, strategier for læreplanarbeid (tolking og utarbeiding av læreplaner), utvikling av egnet undervisningsmateriell, utvikling og bruk av ulike undervisningsmetoder for både individuell og kollektiv læring, og utvikling av samarbeidsformer med samfunnet rundt.

- *Ledelse av tilpasning og endring*

En reorientering av skolens innhold og arbeidsmåter mot en stedsorientert pedagogikk og aldersblanding som strategi krever også en ledelse som sikrer oppfølging og forpliktelse av det pedagogiske endringsarbeidet slik at en felles kultur får mulighet til å implementere seg i praktisk pedagogisk virksomhet.

OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Sentrale læreplaner og pedagogiske metoder kan aldri dekke behovene til alle de ulike behovene som finnes i utdanningslandskapet. Dette gjelder så vel behovene i rurale som i urbane skoler, hos minoritets elever så vel som majoritets elever, i teknologiske avanserte land så vel som i utviklingsland. Det synes som om at det ikke finnes noen optimal kulturfri utdanningsteknologi som kan forfektes verden over. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil en ikke kunne gi noen entydige svar på hvilke mål utdanning skal ha, eller hvordan disse skal møtes. I stedet må de som tar avgjørelser i slike spørsmål være bevisste overfor lokale behov og spørsmål som angår dem som lever i sine respektive samfunn. Det som velges ut som relevant innhold i utdanningen, må være relatert til det som angår de spesifikke elevene her og nå og for framtiden, og til kunnskap som vurderes som viktig og verdifull av dem som besitter autoritet (Wells og Claxton 2002:6).

En stedsbasert tilnærming utfordrer utdannere på alle nivå til å reflektere over konsekvensene av en standardisert læreplan som overser den pedagogiske betydningen av erfaringer og opplevelser gjort i familiære og kjente steder utenfor skoler. Pedagogiske trender (standardisering, testing og evaluering opp mot globale økonomiske mål) fremmer en form for allmenn og generell utdanning for ”hvorsomhelst” (Gruenewald 2003:646). Nel Noddings (2002) sier at ” slik utdanning kan fort forringes til en utdanning for ”ingensteds” - i betydning av en ulykkelig tilknytning til steder og gjenstander som har mistet det unike og sin tilknytning til det naturlige livet. Utfordringen blir å finne veier for å møte tvingende nødvendige behov – å stille skoler til ansvar for å gi undervisning som holder kvalitet for alle elever, og å finne lokale meningsfulle måter å gi undervisning som understøtter fellessamfunnets miljømessige, økonomiske og menneskelige behov.

REFERANSER

- 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.
- Antweiler, C. (2004) Local knowledge theory and methods: an urban model from Indonesia, I: Bicker, A. , Sillitoe,P., og Pottier, J. (red) *Investigating local knowledge : new directions, new approaches*. Aldershot : Ashgate
- Bell, A. og Sigsworth, A. (1987) *The Small Primary School*. London: The Falmer Press.
- Bower, C.A. (2005) *The False Promises of Constructivist Theories of Learning. A Global and Ecological Critique*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dean Nilsen, H. og Beykont, Z.F. (1997) Reaching the Periphery. Toward a Community-Oriented Education. I: Dean Nielsen, H. og Cummings, W.K. *Quality Education for all. Community-Oriented Approaches*. New York / London: Garland Publishing, Inc.
- Den parlamentariske skolekommisjonen (1926) *Utkast til lov om folkeskolen på landet*. Oslo: Det Mallingske Bogtrykkeri,
- Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eckhoff, N. (1986) *Udelt og fådelt skole - ei innføring*. Oslo:Universitetsforlaget AS.
- Gibbs, T.J. og Howley, A. (2001). World Class Standards and Local Pedagogies: Can We Do Both? <http://www.ericdigests.org/2001-3/world.htm>
- Gruenewald, D.A. (2003) Foundations of place: A Multidisciplinary Framework for Place-conscious Education. *American Educational Research Journal* 40, 3, 619-54.
- 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.
- Høgmo A., Solstad K. J., og Tiller, T. (red.) (1981) *Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofotprosjektet*. Tromsø: Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Imsen, G.(2009) Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole, 1, s.42-49*.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L.(2002) Becoming the Village: Education Across Lives. I: Well, G. og Claxton, G. *Learning for Life in the 21st Century*. Malden/ Oxford/ Victoria: Blackwell Publishing.

- Little, A. (2001). *Education for All and Multigrad Teaching. Challenges and Teaching*. Dordrecht: Springer.
- Noddings, N.(2002) *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Nordahl, T. Mausestagen, S. og Kostøl, A. (2009) *Skoler med liten eller stor forekomst av atferdsproblemer*. Høgskolen i Hedmark: Rapport nr.3.
- NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring. "... og forøvring kan man gjøre som man vil*.
- Popkewitz, T.S. (1998) *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Solstad, K.J. (1978) *Riksskole i utkantstrok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Theobald, P. (1997) *Teaching the Commons. Place, Pride, and the Renewal of Community*. Boulder, Colorado/ Oxford, United Kingdom: Westview Press.
- Thorsen, K. (2009) Mål og mening. Om bruk av målark i elevenes læringsarbeids. *Bedre skole, 1, s.69- 74*.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Red.: M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Soubermann. Cambridge, Ma/ London: Harvard 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.
- 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.
- Aarsnes Baune, T. (1995) *Den skal tidlig krøkes... Skolen i et historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.