

Samfunnets kompetansekrav utviklet i små skolemiljøer



Av Elsa Løfsnæs



Artikkelen framhever små skolemiljøers særegne rammeforutsetninger for utvikling av "lokalkulturell handlingskompetanse" (Raaen, 1984), og at Kunnskapsløftets krav om målbare faglige resultater kan bidra til en lik, men ikke likeverdig videreutvikling for skoler som fra før strever med å utnytte sine kvalitative rammeforutsetninger.

Elsa Løfsnæs, Førsteamanuensis Høgskolen i Nesna. Allmennlærerutdanning. 20 års grunnskoleerfaring fra alle trinn og forskjellig skolestørrelse. Undervist ved Høgskolen i Nesna fra 1987. Hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Trondheim, 1988, om bruk av lokalmiljø i undervisning i fådelte skoler. Doktorgrad fra NTNU, 2002, om didaktisk tenkning i samfunnskunnskap i fådelte skoler. Videre større forskningsprosjekt: Achieving School Accountability in Practice (ASAP), del av det nasjonale KUL-programmet, ferdig juli 2007.

INNLEDNING

I en av de undersøkelserne jeg her tar utgangspunkt i (Løfsnæs, 2007), fant jeg at både den skolen som ble analysert å ha det best helhetlige læringsmiljøet og skolen som hadde et ensidig læringsmiljø preget av formidling og inndrilling, hadde de beste resultatene på de nasjonale prøvene av de 12 skolene som var med i undersøkelsen. Om en ikke kan generalisere ut fra dette, forteller det likevel noe om at kunnskap og kompetanse er komplekse begrep. Etter som nasjonale prøver kun kan måle enkelte aspekter ved kunnskap og kompetanse, er det heller ikke ulogisk at både ensidige vektlegginger og god helhetlig læring kan slå ut på resultatene.

Hvis vi i et situert perspektiv forstår kunnskap i forhold til ønsket handling, normer og verdier, og supplerer læringsverdien med nytte og deltakelse, er det lett å forstå at standardiserte prøver kun måler en liten del av vår kunnskapsproduksjon, og neppe heller den mest avgjørende delen. En av mine informanter i den overfor nevnte samme undersøkelsen (Løfsnæs, 2007, case 5) fortalte at hun hadde vært på ekskursjon til en skole i et øst-europeisk land. Hun hadde da blitt overrasket over hvordan elevene i denne læringskulturen måtte få ting svært grundig og detaljert forklart, og hvilken motsetning det utgjorde i forhold til hennes selvstendig medvirkende elever.

Vi har vel også alle erfart at unge som har vokst opp i et lite bygdesamfunn, har en rekke andre kompetanser enn ungdom som har vokst opp i en storby og motsatt, og at dette mangfoldet av kompetanser er samfunnet helhetlig sett tjent med. Kunnskap og kompetanse utviklet i sosiokulturelle sammenhenger må nødvendigvis bli forskjellig og tjene ulike kunnskaps- og kompetansekrav.

Solstad (1978) stilte spørsmål til 3000 elever på 9. trinn fra 55 skoler, den gang avgangstrinnet, om hvem skolen passet best for. Halvparten av elevene mente at skolen passet like godt for elevene fra både grisgrendte og tettbygde strøk, men en klar tendens viste at skolen opplevdes mest tilpasset elever fra byer og tettsteder, de som tar teoripregget videreutdanning, de som ikke sikter mot et praktisk yrke, og de som regner med å bosette seg i byer og tettsteder.

Mange elever ser altså selv at skolens innhold lett kan bli lite meningssskapende i forhold til det livet de har i sin lokale kultur. I et konstruktivistisk situert perspektiv på kunnskaps- og kompetanseutvikling settes i denne artikkelen fokus på hvilke rammeforutsetninger som åpner for kontekstpreget læring i små skolemiljøer. Det reiser spørsmålet om hva som er god kunnskap i slike skolemiljøer, og hvilke typer kunnskap samfunnet trenger.

Artikkelen bygger på forskning på læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnskunnskap, i emnet "Mennesket i møte i samfunnet", på samlet mellomtrinn i 5 fådelte skoler (Løfsnæs, 2002). Senere forskning med utgangspunkt i samme forskningsmessige teoriramme (Løfsnæs, 2007), trekkes også inn i drøftingen. Denne siste undersøkelsen dreide seg om dannelsesperspektiver i norskopplæringen og sannsynlighet for at det i lys av disse eksisterende dannelsesperspektivene kunne bli vanskelig å stå imot ytre krav i form av nasjonale prøver. Å mestre å implementere ytre kunnskapskrav krever en god grunnleggende pedagogisk plattform å bygge videre på og en felles bevissthet i skoleorganisasjonen om eget stå-

sted for utvikling (O'Day, 2003). Hvis en slik grunnleggende pedagogisk plattform ikke eksisterer, får skolen også videre problemer med helhetlig utvikling. I den siste undersøkelsen inngikk 2 fådelte skoler i tillegg til 10 fulldelte skoler. De fådelte skolene i begge undersøkelsene hadde mellom 30 og 80 elever.

LOKALKULTURELL, KONSTRUKTIVISTISK LÆRING

Wells (1990) forklarer den konstruktivistiske kunnskapsutviklingen som en spiralbevegelse som ender opp med forståelse. Kunnskap begynner med personlig erfaring, og kan bli supplert med og støttet av informasjon. Utvikling av kunnskap og kompetanse forutsetter aktive handlinger eller aktive tankeoperasjoner. I denne utviklingen knyttes informasjon til erfaring og omformes til forståelse. Forståelse utgjør grunnlaget for tolkning av nye erfaringer, samtidig som erfaring er begynnelsen på en ny spiral for utvikling av kunnskap.

Kunnskapsutviklingen er gryende (Fenstermacher, 1994), dvs. utvikles situert ut fra personlig forståelse. At læringen er situert vil si at kunnskap utvikles i helhetlig sammenheng og er knyttet til sammenheng av relasjoner og situasjon. Den fysiske og sosiale konteksten der læringen skjer, er da en integrert del av aktiviteten (Dysthe, 2001). Og aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer (ibid). I et situert perspektiv blir kunnskapsbegrepet nærmere knyttet til praksisnær, kontekstuell kompetanse. Læringen skjer på grunnlag av praksis, og det som læres er praksis (Havnes, 1999). Ulike rammeforutsetninger gir dermed ulik situert læring.

Forstår vi læring i relasjon til handlingskompetanse, blir den situerte læringen tydeliggjort. Læringen blir knyttet til nytte og deltakelse (Tiller, 2007). Nytt og deltakelse utvikler kompetanse, et begrep som utvikles i kontekstuelle sammenhenger og viser til mer enn utførelse (Eraut, 1994). Kompetansebegrepet inkluderer også en subjektiv

følelse av kompetanse i form av egne ferdigheter og evne til effektiv interaksjon med miljøet (Wilhelmsen, 2007).

Den helhetlige og praksisnære læringen gir muligheter for utvikling av en særegen autentisk kompetanse. Schilhab (2007) framhever den autonome og kroppslige (sansemessige og praktisk erfarte) kunnskapen som grunnlag for utvikling av autentisk kunnskap. Autonom kunnskap gir økt oppmerksomhet (Van Lier, 1996). Autonomi og oppmerksomhet er videre forutsetninger for utvikling av autentisk kunnskap. En handling er autentisk nå den er i overensstemmelse med egne underliggende verdier (Laursen, 2004), og er knyttet til hva personen genuint føler og tror (Van Lier, 1996). Det enkelte menneskets utvikling skjer med utgangspunkt i egen autonom meningssskaping og tilpasset hva som er betydningsfullt og verdifullt i den kulturelle sammenhengen de selv står i (Laursen, 2004). Slik skjer en lokalkulturell kompetanseutvikling (Raaen, 1994). I den lokalkulturelle kompetanseutviklingen skapes også grunnlaget for elevenes identitetsutvikling (Berg Olsen, 2009).

SMÅ SKOLEMILJØERS SÆREGNE RAMMEFORUTSETNINGER

I sin sammenligning av fådelte og fulldelte skoler fant Kvalsund (1995) at det i små skolemiljøer eksisterte et sterkt integrert miljø på tvers av kjønn og alder. Denne samhandlingen tilsa at slike skoler kunne betraktes å fungere på et høyere kollektivt nivå.

De sosiale prosessene styrkes for øvrig av nærmiljøkontakt med mennesker i varierte roller og sammenhenger i et oversiktlig miljø (Bø, 2000). Slike skolemiljøer har tradisjon på kulturelle arrangementer (Kvalsund, Løvik og Myklebust 1992:43; Løfsnæs, 1988:190). Dette bidrar sammen med mer eller mindre annen praktisk samhandling til en nærhet som skaper trygghet for alle parter (Sanne, 2000). Tilhørighet og nærhet gjør også at kontakten mellom skole og sam-

beidspartnere i nærmiljøet blir uformell og uavhengig av sosial klasse Almås (1985).

Johansen (2009) har også sammenlignet sosialt utviklende prosesser i små og store skolemiljøer, og konkluderer med at det skjer en større veksling i relasjonsbyggingen i store miljøer, men det skjer hyppigere møter mellom et færre antall aktører som forholder seg til hverandre i små skolemiljøer. Elevene opplever denne kontakten som hengivende og trygt. I en viss aldersfase kan denne overvåkingen også oppleves irriterende, men læringen får et emosjonelt utviklende innhold.

Slike trekk ved små skolemiljøer bekreftes også i to engelske casestudier av synspunkter og konflikter rundt skolenedleggelse (Bell og Sigsworth, 1987:10). Familiær atmosfære, nær individuell oppmerksomhet, nærhet til omliggende miljø og nær kontakt mellom foreldre og skole framheves som verdifulle samarbeidsfaktorer i den sammenheng.

Kvalsund (1991) viste at dobbelt så mange møtte til foreldreråd i de fådelte skolene som i de fulldelte skolene, og at de uformelle kontaktene mellom skole og heim var langt mer omfattende ved små skoler enn ved større skoler. Generelt var det en positiv sammenheng mellom ressursstyrke hos foreldrene (definert gjennom en indeks basert på utdanning og organisasjonsaktivitet) og grad av skole-heim-kontakt, men slik at det innen hver ressursstyrkegruppe var best kontakt ved de små skolene.

Skjølberg (1982:7499), som har lang erfaring fra fådelte skole, framhever den funksjonelt meningsfulle læringen:

Når grupper er samansette av elever med ulik alder, er det klart at det vil skje ei læring fra dei eldste til dei andre. For dei som tek mot kunnskap vert dette eit supplement til den lærargjevne kunnskapen. For elever som lærer bort, vert det ei form for effektiv overlæring som samstundes er meningsfull og «polerer» akkurat den kunnskapen det gjaldt.

Bjørkvold (1989: 163) påpeker også betydningen av denne helhetlige og funksjonelt meningsfylte læringen:

Dynamikken er barnekulturens og får smak av noe grunnleggende viktig for all læring: det virkelige, det autentiske og funksjonelt meningsfylte. For en eldre kamerat står så mye nærmere som identifikasjonsobjekt enn læreren. De større viser og belærer de mindre og styrker sin selvfølelse.

Melheim (1995), som har oppsummert erfaringer med arbeid i fådelt skole, konkluderer også med at et kjennetegn ved slik aldersblanding i fådelt skole er at elevene strekker seg etter dem som er litt eldre. Elevene har muligheter for å finne venner på samme modenhetsnivå, samhandle og lære av hverandre på tvers av alderstrinnene. Berg Olsen (2009) framhever med henvisning til Bruner (2003) at læring i de fleste settinger handler om felles aktiviteter og det å dele kultur.

All læring må imidlertid forstås i sin sammenheng og avhenger av både lærer og andre parter i det lokale miljøet. Lærere som er intersubjektive og empatiske voksne, bidrar til et sosialt klima som oppleves emosjonelt utviklende, og gir mentalt overskudd (Johansen, 2009). Berg Olsen (2009) framhever betydningen av at lærere i små skolemiljøer forholder seg til den kontekstuelle annerledesheten som en positiv kvalitet som er verdt å formidle videre til elevene.

Lærere får i slike skolemiljøer en utvidet lærerrolle (Sanne, 2000; Berg Olsen, 2009), og inngår lettere som ledd i en helhetlig situert læringssammenheng. Det fellesskap som utvikles fører for læreren til en form for kultur som iflg. Siskin (1994:99) er karakterisert ved tilhørighet. Som Sirotnik (1990) framhever, betyr ikke det internalisering av kulturens verdier, men representerer kontinuerlig arbeid for å reflektere samfunnsmessig, felles referanseramme. En fragmentert skoleorganisasjonskultur forstått i vid forstand (Dalin, 1986) blir vanskelig å leve med i slike skoleorganisasjoner (Siskin, 1994).

METODE

I det første forskningsopplegget (Løfsnæs, 2002) ble det foretatt intervju på bakgrunn av tilstedeværelse i 4 undervisningsopplegg og analyse av planarbeid. I det siste forskningsprosjektet (Løfsnæs, 2007) ble det foretatt intervju på bakgrunn av tilstedeværelse i 2 undervisningsopplegg og analyse av planarbeid. De pedagogiske vektleggingene ble i dette siste prosjektet i tillegg kategorisert i et dannelsesperspektiv med utgangspunkt i Klafki (1975;1983) sine dannelsesbegrep, "material, formal og kategorial danning", utvidet med Raaens (2003) begrep "deliberal demokratisk danning". I dette prosjektet ble også lærerteamet og ledelsen intervjuet. Begge prosjektene søkte å avdekke den pedagogiske virksomheten i et helhetsperspektiv.

Fenstermacher (1994) setter i avklaring av virksomme kunnskaper opp et skille mellom en praktisk diskurs og en forskningsdiskurs. Selv om teoretisk/formell og praktisk kunnskap utgjør en helhetlig forståelse, kan en analysere praktiske, formelle og teoretiske kunnskapsaspekter i relasjon til hverandre og slik forstå både intensjoner og mål med det som gjøres. Formell kunnskap (ibid.) er kunnskap som ut fra allment akseptert kunnskapsfelt, det Schutz (1982) kaller "kunnskapsfeltets referanseramme", kan hjelpe oss å analysere den pedagogiske virksomheten. De formelle kunnskapene kan ligge i både handlinger, begrunnelser og årsaksforklaringer, framstår som en gryende erkjennelsesprosess, og kan best forstås i en praktisk sammenheng.

I et sosiologisk-fenomenologisk perspektiv (Schutz, 1982) kan den praktiske sammenhengen analyseres som "handlingsmønstre". Schutz bruker begrepet handlingsmønstre for å fenomenologisk-sosiologisk klargjøre samhandlingen i sosiale situasjoner. Med handlingsmønstre menes de ytringer og gjensvar, de forventninger og de samhandlingssituasjoner som skapes mellom mennesker i sosiale situasjoner, og påvirker hvordan partene opptrer. Handlingsmønstre er preget av ferdigheter, holdninger og kunn-

skaper, og utgjør den praksis lærer og elever sammen har utviklet for å fremme læring og danning. Gjennom å sette det som praktisk skjedde opp mot begrunnelser og årsaksforklaringer, kan en forsker med praktiske, formelle og teoretiske kunnskaper forklare handlingsmønstrene (ibid.). Fenstermachers (1994) forklaring av hvordan en praktisk diskurs ut fra praktiske kunnskaper og en forskningsdiskurs ut fra formelle kunnskaper kan belyse det som skjer i undervisningen, gir et utvidet grunnlag for å analysere undervisningssituasjoner og undervisningssammenhenger.

"Handlingsmønstrene" ble analysert ut fra på forhånd kodete aktivitetsstrukturer og aktivitetssegmenter som ledd i disse aktivitetsstrukturene (Stodolsky, 1988). Eksempel på aktivitetsstrukturer er undervisningsform, rollen læreren inntar, hvor arbeidet er lokalisert, hvordan tilbakemeldinger gis, m.m. Disse aktivitetsstrukturene ble videre analysert i forhold til definerte aktivitetssegmenter, slik som for eksempel "elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer" eller "elevene evaluerer selv i forhold til egne oppstilte mål". Lærernes planlegging og undervisning ble ut fra disse kriteriene analysert ut fra Bjørndal og Liebergs (1978) didaktikkmodell utvidet med Vernersons (1995) tolkningsramme der de didaktiske relasjonene vurderes opp mot utvikling av typer kunnskaper, ferdigheter og sosiale mål.

SMÅ LÆRINGSMILJØERS SÆREGNE MULIGHETER FOR SITUERT LÆRING

Til tross for de forskjeller som eksisterer også mellom små skoler, utgjør slike skolemiljøer særegne læringskontekster. En rekke rammeforutsetninger støtter opp om de didaktiske vektleggingene, og utvikler i større eller mindre grad en særegen kompetanse.

Når undervisningen fungerte på sitt beste i de små skolemiljøene jeg undersøkte, ble læringssammenhengen tydelig støttet av eksisterende kontekstuelle rammer. Lærers tydelige undervisningsledelse i form av systematisk planarbeid og forutsigbare

rammer kombinert med en avslappet og naturlig samarbeidsholdning lærer og elever imellom gjorde rammeforholdene til en særegen ressurs.

I en undervisningssammenheng ble elevene i et prosjektarbeid ført et stykke videre i målet om kompetansemestring. De eldste elevene støttet de yngre i å mestre de kompetansekravene de selv, men ikke de yngre, hadde tidligere erfaring med. Samhandling på tvers av alderstrinn inngikk som en naturlig kulturell konsekvens. Trygge rammer gjorde at elevene arbeidet målrettet med ansvarsoppgaver de fikk delegert fra læreren (case 2/2002):

Elevene skal få et ansvar og forsøke å finne ut av tingene selv, og en må vise at en kan stole på dem. Men hvis de ikke klarer det, skal læreren gripe inn.

Det at elevene etter tur ble eldst og fikk tildelt konkret medansvar, åpnet for en kompetanseutvikling som virket motiverende og styrket opplevelsen av mening. Elevene viste på tvers av eget kompetansenivå en tydelig aksept og forståelse knyttet til hverandres kompetanse eller mangelfulle kompetanse. De beveget seg mellom aktiviteter i flere rom og henvendte seg lett til både medelever og lærer i en dialog om egne arbeider.

Elevene tok mye medansvar i praktiske gjøremål i de fleste av disse små skolemiljøene. Oversiktlig miljø både innad i skoleorganisasjonen og utad gjorde at elevene viste hvor de kunne finne de hjelpemidler de hadde bruk for, og rydde på plass igjen. Samhandling var i disse små skolemiljøene i større eller mindre grad innarbeidet som en innforstått del av kulturen. Det samme gjaldt samhandling mellom skole- og barnehagebarn. I noen miljøer ble det aktivt lagt til rette for slik samhandling (case 3/2002), mens skole og barnehage i andre miljøer ble avskjermet fra samhandling (case 4/2002). I undervisningen inngikk for eksempel at elevene på mellomtrinnet laget aktivitetsopplegg for elevene på de laveste trinnene (case 2/2002) eller for barnehagebarna (case 3/2002, utenom de foreviste

didaktiske oppleggene). Andre eksempler var juleverksted og tverrfaglige tema som kunne tilpasses på forskjellige nivåer.

Få elever nødvendiggjorde for øvrig et samarbeid på tvers av aldersgrenser i friminutene. Fotballspill var populær aktivitet, og både jenter og gutter deltok på like fot. Elevene skiftet også eter hvert som de ble eldre roller i dette uformelle samarbeidet.

En forholdsvis omfattende samhandling mellom skole, foreldre og lokalsamfunn var framtreddende i alle de små skolemiljøene i mine undersøkelser. Alle lærerne fortalte om kulturelle arrangementer gjennomført i et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn. Samhandling skjedde på varierte måter. Elevene arrangerte for eksempel lørdagskafé, familiemedlemmer fikk delta i framføringer etter arbeid med temaer og prosjekter, hyggekveld ble arrangert for pensjonister, og elever arrangerte loppemarked til inntekt for skoleturer og ekskursjoner. Samhandling i forbindelse med f.eks. jul, 17. mai, skoleavslutning og grunnskolenes uke var etablert som tradisjon. Elevenes rolle som tilretteleggere og aktører ble framtreddende både som forberedelse og i gjennomføring. Som en av mine informanter sa det, utvikler slik samhandling "gode komitéfolk".

Elevene kom en halvtime før avtalt tid til bygdekvalden. På en times tid hadde de ordnet det jeg trodde de trengte to timer på å gjøre (case 1/2002).

Samhandlingen var ikke bare knyttet til skoleorganisasjonen, men inngikk i flere former for kulturell virksomhet. Skolen var i 4 av de 5 casene i den første undersøkelsen (Løfsnæs, 2002) felles møteplass og utgangspunkt for kulturelle arrangementer. I det ene caset der skolelokalitetene ikke ble brukt som felles samlingspunkt, eksisterte det også et samlingspunkt som inkluderte skole og lokalsamfunn.

Vi er alle i lag, både unge og gamle på tvers av aldersgrenser og forskjellige for- eninger og lag (case 1/2002).

Et oversiktlig miljø hvor alle kjenner alle gir særegne muligheter til å knytte forbindelseslinjer mellom skole og ressurser i nærmiljøet, selv om dette ble utnyttet i variert grad. Elevene kjenner nærmiljøet og har gode forutsetninger for å kunne delta i planarbeidet.

Da skolekjøkkenet ble restaurert hadde vi delvis heimkunnskapsundervisningen heime hos meg og brukte lokale råvarer. Ungene er flinke til å samarbeide og se praktiske løsninger i slike sammenhenger (case 5/2002).

Vi har tradisjon på å bruke nærmiljøet. I en slik liten skoleorganisasjon kan vi også lett endre på planer og tilpasse etter værforhold (case 3/2002).

I case 1/2002 arrangerte elevene bygdekvald til inntekt for nødlidende i Russland. I den forbindelse ble de både av familiemedlemmer og andre bygdefolk vist tillit i utlån av russiske gjenstander for utstilling. Nærmiljøet samarbeidet inngikk som en naturlig del der dette var implementert i lærernes planarbeid.

Lærerne i min caseundersøkelse (Løfsnæs, 2002) framhevet at kontakten med foreldrene lett ble hyppig og uformell. Foreldre og andre bygdefolk engasjerte seg også gjerne for å støtte opp om skolen, deltok i dugnadsarbeid og kjempet i mange tilfeller en politisk kamp for å berge nærmiljøskolen. Mye tyder på at de senere års kamp for å opprettholde skolen også har ført til et økt samhold og felles innsats i mange bygdemiljøer (Berg-Olsen, 2008).

Lærerne kjente elevenes sosiale miljøer, viste hvilke venner de hadde og hvilke problemer de eventuelt måtte ha. De hadde dermed gode muligheter til å kunne vise omsorg for den enkelte og engasjere seg ut over undervisningskonteksten. Lærerne mente at elevene også sanset denne omsorgen. I case 2/2002 drev for eksempel elevene sin ungdomsklubb på egen hånd med rapportering til og oppfølging av læreren som ansvarlig voksen.

DRØFTING

Verdien av alderblandingen må forstås i sin sammenheng. Flere medvirkende faktorer gjør at strategien med å bruke elevene som hjelpelærere fungerer. Aldersblanding kan derfor ikke vurderes løst fra alle andre forhold som virker inn. I fådelte skoler inngår samhandlingen på tvers av trinnene som en naturlig kulturell konsekvens.

Når læreren i små skolemiljøer mestrer å utnytte alderblandingen på en konstruktiv måte, skjer en sosiokulturell læring som omfatter langt mer enn det som læres i den faglige sammenhengen. Rolletildeling, og det at elevene skifter rolle etter hvert som de blir eldre, gir en kompetanseutvikling som innvirker på helhetlig utvikling. Elevene medvirker og får medansvar både innad i skoleorganisasjonen og i samhandling med nærmiljøet. Denne gjensidigheten i relasjoner gir en erfaringsprosess der observasjon og øving som middel til å utvikle ferdigheter blir et naturlig aspekt ved læring og utvikling. Elevenes bidrag i fellesskapet oppleves relevant og meningsfullt, og den enkelte elev blir tydelig sett, ikke bare i forhold til tradisjonelle skoleprestasjoner, men også ut fra handlingskompetanse i det sosiale fellesskapet. Det gir et godt grunnlag for at elevene skal lære å forstå seg selv som handlingspartnere i et utvidet sosialt fellesskap, og gir særegne erfaringer og handlingskompetanse knyttet til disse erfaringene.

Som tidligere bekreftet, er kulturelle arrangementer noe som små skoler i distrikts-Norge har tradisjon på. Det åpner for virksomhet preget av entreprenørskap. Det medansvar elevene får i slike sammenhenger, bidrar sammen med rollefordeling og samhandling for øvrig til å skape kulturell tilhørighet og identitetsutvikling. For utvikling av kompetanse dreier kunnskap seg om både mulighet og evne til å anvende kunnskapen i praktiske sammenhenger. En forståelse av sammenheng mellom arenaene individet handler i, gir motivasjon knyttet til mening (Dysthe 2001). Det gir en medvirkning som åpner for utvikling av særegne kompetanser og en kroppslig og autonom læring. Det utvikles en naturlig sosiokul-

turell læring som gir en "utvidet lokalkulturell kunnskapskvalifikasjon" (Raaen 1984:53). For de som både får med seg slik læring og tradisjonsbundet faglig skolelæring, er sjansene særlig store for utvikling av autentiske kunnskaper. De får bekreftelse på en mangesidig, autonom kunnskaps- og kompetanseutvikling, og forståelse av seg selv i meningsfulle sammenhenger.

Det at foreldrene i slike skolemiljøer blir langt mer involverte enn i større skolemiljøer, bidrar også til å styrke elevenes opplevelse av oversikt og sammenheng. Samhandling innen en kultur preget av oversikt og nærhet griper inn i den enkeltes helhetlige utvikling på en langt mer omfattende og særegen måte enn i større skolemiljøer. En dyktig lærer vet å utnytte denne nærheten på en konstruktiv måte.

I små skolemiljøer skjer en mengde medlæring i forhold til de rammefaktorene som støtter opp om den planlagte læringen som skjer. De situerte sammenhengene gir en mer kroppsliggjort, autonom læring. Kompetanse er kontekstbundet (Eraut, 1994), og sett som kulturell dannelse inngår kunnskap og kompetanse i vekselvirkning med hverandre. Den kunnskap som utvikles som kontekstuell kompetanseutvikling, kan vanskelig måles ved hjelp av nasjonale prøver.

Til tross for at Kunnskapsløftet framhever helhetlig utvikling og lokal tilpasning, vil sterke føringer for bestemte kompetansekrav lett overskygge den helhetlige, lokalkulturelle læringen som også samfunnet har behov for. Det viser bl.a. den overdrevne bruken av individuelle arbeidsplaner og individuelt arbeid (Klette, 2007), noe som jeg også så trekk av i flere skoler på tvers av skolestørrelse i 2007 (Løfsnæs, 2007). I en fådeltskole (case 3/2007) ble fokus svært sterkt rettet mot teknisk innøving av grunnleggende ferdigheter. Den ensidige faglige fokuseringen kombinert med individuelt arbeid ble også til tross for at det var en liten og forholdsvis velfungerende elevgruppe, kombinert med sterk lærerstyring. Senere ble det meg fortalt at det utviklet seg et negativt læringsmiljø i denne elevgruppa.

Skoler som fungerer godt, kan mestre å utnytte eksterne kompetansekrav på en konstruktiv måte (O'Day 2003), men for skoler som fungerer mindre bra, kan det lett bli problemer med en helhetlig, god videreutvikling. Forskjellene mellom de små skolemiljøene kan da lett bli forsterket og viktig kompetanseutvikling gå tapt.

Kunnskapsløftet (K06:35) framhever aktiv deltakelse i et mangfold av sosiale og kulturelle aktiviteter og samspill mellom skole og lokalsamfunn, men kunnskaps- og kompetansekrav blir lett sentralstyrte til tross for desentraliserte avgjørelser. Hvis vi forstår kunnskap som noe objektivt uavhengig av kontekstuelle sammenhenger, går vi mot en ensrettet kunnskaps- og kompetanseutvikling. Det dominerende kunnskapsregimet blir instrumentell kompetanse og grunnleggende ferdigheter mer enn dannelse gjennom overlevert kultur (Aasen, 2007).

Når eget miljø og egen bakgrunn ikke teller i læringssammenhengene, kan det medføre en relativ avvising av skolen for de som ikke finner innholdet meningsfullt og relevant (Solstad og Thelin, 2006). Uten medvirkning og læring i meningsfylte sammenhenger svekkes også elevenes identitetsdanning.

KONKLUSJON

Aktiv medvirkning og samhandling preger de læringsmiljøer som fungerer godt i små skolemiljøer. Det er læringsmiljøer som utnytter de rammeforutsetningene som preger små, oversiktlige miljøer med stor nærhet mellom mennesker. Den praksisnære kunnskaps- og kompetanseutviklingen virker da lokalkulturelt kunnskapskvalifiserende. Det gjør læringen meningsfylt, og kan også motvirke en avvising av skolens innhold.

Den læringsdisposisjonen som utvikles gjennom at kunnskap og kompetanse forenes i meningsfylte sammenhenger, kommer alle elever til gode. Læringen blir funksjonell på det nivået og i de sammenhenger som gir personlig mening. I et langsiktig perspektiv må vi se utdanning som grunnleggelse av en

ny forutsetning for læring. Lokalkulturell tilpasning vil både kunne gjøre kunnskaps- og kompetanseutvikling meningsfull og gi en identitetsutvikling som både enkeltindivid og samfunn er tjent med.

Kunnskapsløftet framhever helhetlig læring, men som et resultat av sterkt fokus på medansvar for målbare faglige resultater, kan det lett skje en ensretting av kunnskapskrav. Sammenligning av enkeltsider ved kunnskapsutvikling på tvers av kontekstuelle rammer, vanskeliggjør situasjonen for skoler som fra før sliter med å integrer kunnskap og kompetanse i et lokalkulturelt perspektiv. Kognitive, instrumentelle mål kan føre til at lokalkulturell kunnskapskvalifikasjon bli svekket.

Den ensretting av kunnskapsutvikling som skjer, står i motsetning til den lokalkulturelle kunnskaps- og kompetanseutvikling som kan fremme en mer helhetlig og identitetsskapende læring. Det blir vanskelig å mestre en balansegang mellom slike motstridende læringsmål. En skole som skal fungere likeverdige for elever i alle skoler, må åpne for kulturell forskjellighet som pedagogisk ressurs.

Små, oversiktlige skolemiljøer har særegne rammeforutsetninger for å skape gode, demokratiske samhandlings- og læreprosesser. De muligheter slike rammeforutsetninger gir for kontekstuell, meningsfylt læring, bør framheves foran avgrensede kunnskapsmål. Det er en ressurs som alle med innflytelse på pedagogisk utvikling i små skolemiljøer må ta med i betraktning. Hvis kriteriet for kunnskaps- og kompetanseutvikling i slike miljøer blir nasjonale prøver, kan vi lett få en ensretting av kunnskaps- og kompetanseutvikling som verken små samfunn eller storsamfunnet helhetlig sett er tjent med.

REFERANSER

- Aasen, P. (2007). Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst. I J. Møller og L. Sundli, Læringsplakaten. *Skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand S: HøyskoleForlaget.
- Almås, R. (1985). *Bygdesosiologi*. Oslo, Det norske samlaget.

- Bell, A. & Sigsworth, A. (1987): *The Small Rural Primary School: A Matter of Quality*. London: Falmer Press.
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fædeltskolen*. Avhandling for graden dr. philos. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet.
- Bjørkvold, J. (1989). *Det musiske menneske. Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig Forlag.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo, H. Aschehoug & Co.
- Bruner, J. (2003). *Uddannelseskulturen*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1986). *Skoleutvikling*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1939). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe, (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. I L. Darling-Hammond (red.): *Review of Research in Education*. DC, Washington, American Educational Research Association, 3-51.
- Havnes, A. (1999). *Læring som sosial praksis*. Examen philosophikum som eksempel. I O. Dysthe (red.), *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*, 3. Utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Hermansen, M. (2006). *Læringsens univers*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansen, J. B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer: sosial kompetanse i fædelt skole*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Klette, K. (2007). *Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring?* *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4/2007. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvalsund, R. (1991). *På metodologiske krossvegar*. Volda: Møreforskning, rapport nr. 9122.
- Kvalsund, R., Løvik, P. and Myklebust, J. O. (1992). *The Location of Rural Schools. Some economic, educational and sociological perspectives*. Volda, Møreforskning, Rapport nr. 9201.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oversatt til norsk av F. B. Larsen. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Løfsnæs, E. (1988). *Bruk av lokalmiljøet i undervisninga. En undersøkelse av hvilke holdninger lærere i små fædelte skoler har til en slik ny målsetning*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Trondheim, Pedagogisk institutt.
- Løfsnæs, E. (2002). *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fædeltskolens mellomtrinn*. Avhandling for graden dr. polit., Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Løfsnæs, E. (2007). *Danningsperspektiver i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver*. Del av det nasjonale forskningsprogrammet KUL: Achieving School Accountability in Practice (ASAP). Fullstendig rapport, Høgskolen i Nesna.
- Melheim, K. (1995). *Aldersblanda grupper og arbeidsmåter i fædelt skule*. Sogndal, Høgskulen i Sogn og fjordane, rapport nr. 3/95.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*. Cambridge, Vol. 72, nr. 3, 293-324.
- Piaget, J. (1955): *The Child's Construction of Reality*. Translated by M. Cook, London: Routledge & Kegan Paul.
- Sanne, V. G. (2000). *Skolens betydning for et lite lokalsamfunn : sett i lys av bygdefolkets engasjement for å beholde Øvergård skole*. Hovedoppgave i pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Pedagogisk institutt.
- Raaen, F. D. (1984). *Skolen i nærmiljøet*. Oslo, Det norske samlaget.
- Schilhab, T. S. (2007). Knowledge for Real: on implicit and explicit representations and education. I *Scandinavian Journal of educational research*, volum 51, number 3, July 2007.
- Schutz, A. (1982). *Collected papers 1: The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by M. Natanson, with a preface by H.L. v. Breda. Netherland, Hague: Martinus Nijhoff.
- Sirotnik, K. A. (1990). *Society, Schooling, Teaching, and preparing to Teach*. I J. I. Goodlad, R. Soder, og K. A. Sirotnik, (red.): *The Moral dimensions of teaching*. SanFrancisco; Oxford, Jossey-Bass Publishers, 296-327.
- Siskin, L. S. (1994). *Realms of Knowledge: Academic Departments in Secondary Schools*. D. C., Washington; London, The Falmer Press.
- Skjølberg, G. (1982): *Aktiviserende arbeidsmåte i fædelt skule*. *Skolens Årbok* 1982, s. 7495-7508.

- Smith, A. (1992). The Nimbinda Experience. Pre-Service Training for Rural Education. I The 25th Interskola Conference in Bodø, 24.-31. of July 1992. Nordland County, Director of Education, 304-308.
- Solstad, K.J. og Thelin, A.A. (2006). *Skolen og distrikta - samspell eller konflikt?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Solvik, Jan (1987). *Små skoler – de beste skoler?* Resultater og refleksjoner basert på lærerkommentarer fra 12 små skoler i Ytre-Namdalen og Vikna høsten 1987. Levanger: Levanger lærerhøgskole.
- Stodolsky, S. S. (1988). *The Subject Matters. Classroom Activity in Math and Social Studies.* Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tiller, T. (2007). Det 11. imperativet: Dialogen med lokalsamfunnet. I J. Møller, og L. Sundli, *Læringsplakaten. Skolens samfunnskontrakt.* Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum : awareness, autonomy and authenticity.* London: Longman.
- Vernersson, F. (1995). *Undervisa i samhällskunskap. Grundskolans sociala omvärldsorientering.* Lund: Studentlitteratur.
- Wells G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of Education.* Cambridge: Cambridge University press.
- Wilhelmsen, B.U. (2007). Innledningskapitlet i B.U. Wilhelmsen, og G.O. Hole (red.), *Læring for profesjonskompetanse.* Høgskolen i Bergen, Skriftserien, nr. 2/2007. Forskningsrapport – artikkelsamling.

Elsa Løfsnæs
Høgskolen i Nesna
8700 Nesna
Tlf. 75 05 78 00
E-post: el@hinesna.no

K J E K T Å V I T E

For **kr 95,-** pr. år
får alle tilsatte ved
PP-kontorene sitt eget
eksemplar av
SKOLEPSYKOLOGI



På grunn av det faglige innholdet i Skolepsykologi, ser vi det som viktig at alle tilsatte ved PP-kontorene får hvert sitt eksemplar av Skolepsykologi.

Vi minner om vår spesielle abonnementsordning for PP-kontorene:

- * PP-kontoret betaler for ett årsabonnement til full pris, kr 550,-
- * Eksemplarer utover dette som sendes i samlet forsendelse til kontoret koster kun kr 95,- for hele året.

Hvis dere f.eks er 5 ansatte ved kontoret som alle mottar sitt eksemplar, vil det totalt for hele året koste $kr\ 550 + (kr\ 95,- \times 4) = \underline{kr\ 930,-}$

Vennligst kontakt oss helst i løpet av året hvis dere ønsker å endre abonnementsantallet, slik at vi er ajour med antallet når faktura for abonnement skal sendes ut på nyåret.

Hvis dere gir beskjed senest 15. november spanderer vi tilleggseksemplarer av nr. 6 gratis.

E-post: skolepsykologi@online.no