

Aldersblanding som læringsystem

Anita Berg-Olsen

Førsteamanuensis i pedagogikk Høgskolen i Nesna E-post: anitab@hinesna.no

Sammendrag

Aldersblanding i ulike skoleslag synes å forstås og vurderes på ulike måter, og organiseres gjerne ut fra ulike behov og begrunnelser. Artikkelen bygger på en undersøkelse av aldersblanding i små skoler hvor hensikten var å bidra til en større forståelse av hvordan aldersblanding forstås og praktiseres som læringsvirksomhet. Gjennom casestudier av tre små aldersblandete skoler, er det empiriske materialet innhentet ved bruk av intervju og observasjon av lærere og elever. Resultatene viser at aldersblanding i små skoler fungerer som et naturlig læringsfellesskap gjennom varierte relasjoner og læringsformer i spesifikke læringskontekster. Aldersblanding blir ikke bare en metode, men også et læringsystem.

Innledning

I skoler verden over er det vanlig at læreren har ansvaret for å undervise homogene aldersgrupper i et årstrinndelt pensum i løpet av en skoledag - *aldersdelt* undervisning. Et alternativ er settinger hvor én enkelt lærer har ansvaret for å undervise en heterogen gruppe på tvers av alder på ulikt pensumnivå - *aldersblandet* undervisning.

Aldersblanding i ulike skoleslag synes å forstås og vurderes på ulike måter, og organiseres gjerne ut fra ulike behov og begrunnelser. Denne distinksjonen er ofte utelatt i litteratur og forskning som prøver å beskrive aldersblanding. 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 blir da også viktig for å vurdere hvordan aldersblanding skaper læring og forståelse.

I fulldelte skoler opptrer aldersblanding stort sett som et bevisst pedagogisk valg. Lærere, skoleledere og/ eller lokale skolemyndigheter har 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. Elever får arbeide i mestringsgrupper på tvers av alder, med differensiering mellom ulike temaer og fag for å fremme barnets individuelle læring (Dysthe Næss 2007; Germeten & Gaarder 2004). Aldersblanding blir sett på som en moderne undervisningsmetode, og tilrettelegges ofte på småskoletrinnet, selv om det også forekommer på høyere trinn.

I små, fådelte skoler finner man ofte en annen begrunnelse for aldersblanding. Aldersblandet undervisning blir sett på som en *nødvendighet*, fordi elevgrunnet ofte ikke har vært stort nok for å organisere grupper eller klasser ut fra prinsippet om aldersdelte grupper (Solstad 1978).

Problemstilling og hensikt

Lærere i små aldersblandete skoler har i stor grad utviklet særegne pedagogiske og didaktiske tilnærminger og tilpasninger for å kunne møte de spesielle organisatoriske og læringsmessige utfordringene som finnes her (Berg - Olsen 2008; Karlberg - Granlund 2009). Det er på denne bakgrunn jeg har formulert følgende problemstilling: *Hva karakteriserer aldersblanding som læringssystem i små skoler?* Med dette utgangspunktet vil jeg belyse hvilke rammer og strukturer som ligger til grunn for aldersblandingen, hvilke lærings- og undervisningsprosesser som framtrer, og hva slags forståelse og mening som oppstår i aldersblandet praksis slik den utøves i små skoler, og skaper spesifikke pedagogiske betingelser for barns læring og sosialisering.

I framstillingen brukes *fådelte* og *fulldelte* skole som betegnelser på ulike skoletyper. De er historisk konstruerte begrep utviklet over tid, og som strukturerer en spesifikk forståelse av ulike skoletyper som de fleste kan være enige i og har en felles forståelse av. For variasjon bruker jeg også henholdsvis *små* og *store* skoler, da med den samme betydning. Begrepet

læringssystem forstås i denne sammenhengen som en «pedagogisk modell», som har sitt teoretiske fundament i et læringssyn hvor læring forstås som et aspekt ved all menneskelig aktivitet, og som ikke kan reduseres til bare å være et spørsmål om teknikk eller metode. Det handler om at hverdagspraksiser i alle de kommunikative og fysiske aktiviteter som sosialt liv utgjør, også inneholder en pedagogikk (Dewey 1966). Wentworth (Cole 1996: 142) forklarer begrepet *kontekst*:

... the world as realized through interaction and the most immediate frame of reference for mutually engaged actors. The context may be thought of as a situation and time bounded arena for human activity.

En slik ontologisk forståelse erkjenner et spenningsforhold mellom individ og samfunn der lærings- og dannelsesprosesser bare kan forstås i relasjonene mellom individet selv og ytre betingelser, og gir implikasjoner og kontekstuelle rammer for det pedagogiske handlingsrommet.

Forskning om aldersblanding

For å finne nyere forskning om aldersblanding i små skoler, må man gå til land som Sverige, Finland, Storbritannia og USA. Det er grunn til å være forsiktig med å sammenligne funn herfra med norske forhold ettersom ulike land har ulike skolesystemer, rammebetingelser og forståelser av undervisning og skole. Mye av forskningen unnlater å differensiere mellom urbane og rurale skoler. Forskningsspørsmålene har i stor grad vært knyttet til konsekvenser ved innføring av ulike skolereformer basert på overordnede nasjonale kriterier utviklet fra urbane standarder og forhold. I liten grad finnes forskning som sammenligner aldersblanding mot en teoribakgrunn som vektlegger at læringsprosesser og konsekvenser av undervisning er lokale og kontekstuelle. Dermed er det en risiko for at svakheter og mangler i små skoler belyses, mens innebygde styrker blir oversett. Forskningsspørsmål som baserer seg på en overordnet og generell forståelse av skole og undervisning, representerer en trussel mot validiteten i forskningen om små skoler og samfunnene de eksisterer i (Hargreaves mfl. 2009). Det er et stort behov for forskning som undersøker og forklarer pedagogisk praksis i små skoler (Hargreaves 2009; Kalaoja & Pietarinen 2001; Kvalsund 2004).

Funn som beskrives er spesielt knyttet til at elever lærer å ta ansvar som fremmer den sosiale utviklingen (Bell & Sigsworth 1987; Rønning mfl. 2003; Vinterek 2003). Elevene lærer seg å inngå i sosiale relasjoner som preges av at ulike barn uansett kjønn, alder, kompetanse, interesser og personlige egenskaper må omgås hverandre (Bell og Sigsworth 1987; Kvalsund 2004). Det lave elevtallet skaper grunnlag for kontinuitet i relasjonene både i klasse- og skolekulturen (Rønning mfl. 2003; Vinterek 2003). Små skolemiljøer preges av sosial likeverdighet mellom lærere og andre voksne, og skaper et mentalhygienisk klima som er gunstig for læring sosialt og intellektuelt (Johansen 2009). Videre viser forskning av Rønning, Solstad og Øines (2003) at lærere i små skoler ikke alltid er bevisst eller utnytter de pedagogiske mulighetene som finnes i aldersblandete grupper.

Teoribakgrunn

Skolen har skapt et bilde av at kunnskapsbygging og undervisning går foran læring. Selv om skolen har fått en viktig rolle for hvordan kunnskap reproduseres i et samfunn, er det ikke kun i skolen og i undervisningen at læring skjer. Dewey (1966) sier: «The very process of living together educates». I dette tolker jeg at læring er et dialektisk og relasjonelt aspekt ved all menneskelig aktivitet, og kan ikke reduseres til bare å være et spørsmål om teknikk eller metode.

Aldersblanding som et læringsystem må forstås i et historisk perspektiv der tradisjonell undervisning og kunnskapsoverføring ble utført innen familien og i det lokale fellesskapet. I slike læringsfellesskaper ble barna innviet i og utviklet lokale, kulturelle og sosiale ferdigheter og kunnskaper i aldersblandete sammenhenger. Læring skjedde hovedsaklig i naturlige sammenhenger gjennom observasjon og egen deltakelse i aktiviteter i en støttende og meningsfull kontekst og i interaksjon med andre. I hverdagslivet fikk barn mange erfaringer om lek, arbeid og læring i aldersblandete grupper (Bower 2005; Rogoff 2003).

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er slik interaksjon grunnleggende for læring. *Stillasbygging* (Wood mfl. 1976) som en læringsstrategi har sin opprinnelse i Vygotskys læringsteori og begrepet *zone of proximal development (ZPD)*. Vygotsky (1978: 86)

teoretiserer hvordan læring skjer gjennom deltakelse i sosialt og kulturelt situerte erfaringer. Kommunikasjon i samspillet hjelper barnet å konstruere en fortolkning og en forståelse av sammenhenger og begreper i situasjonen. Barnet veiledes og støttes gjennom ulike læringsaktiviteter av den «mer kompetente andre» som virker som en interaktiv bru, som hjelper barnet over til et nytt kunnskapsnivå, slik at de mestrer stadig nye kulturelle aktiviteter og ferdigheter. Lave og Wenger (2005) bruker begrepet *praksisfellesskap* for å beskrive det handlingssystemet der deltakerne deler en felles forståelse av hva de gjør, og hva det betyr for deres liv og for fellesskapet. Læring vil alltid skje innenfor rammene for praksisfellesskapet og individets nærmeste utviklingszone. De sosiokulturelle betingelsene utgjør det læringsmiljøet som legger til rette de opplevelser og aktiviteter som styrer utvikling og identitetsdanning i bestemte retninger. Læring blir et integrert og uatskillelig aspekt ved sosial praksis, og det er en nær sammenheng mellom kunnskap, praksis og situasjon (Säljö 2001; Rogoff 2003).

Læring forutsetter meningsdanning og meningsutveksling. *Forståelse og mening* framstår som grunnleggende pedagogiske og psykologiske nøkkelbegrep der kunnskap blir konstruert gjennom kommunikasjon og samhandling i en kontekst, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. I denne sammenhengen blir også begrepene *interaksjon* og *samhandling* helt grunnleggende. Å forstå læring og utvikling forutsetter da å undersøke kulturelle og sosiale aspekter og prosesser i hverdagslivets praksis, og hvordan disse relaterer seg til den individuelle meningsdanningen og utviklingen (Rogoff 2003). Denne forståelsesrammen gir noen spesifikke pedagogiske og didaktiske muligheter for å skape relativt varige læringsfellesskap, og for overføring av verdsett kulturell og sosial kunnskap.

Metodisk tilnærming

Artikkelen bygger på innsamlet data som undersøker læreres og elevers meningsskapning og aktivitet for å kunne forstå det særegne læringspotensialet i en aldersblandet læringskontekst. Disse aktørene handler ikke isolert, men i relasjon til hverandre og miljøet, og former en dynamisk kontekst som påvirker og påvirkes av forståelsen av hva aldersblandet virksomhet er. Undersøkelsen er basert på en eksplorerende, kvalitativ kasusstudie med feltarbeid som utgangspunkt for datainnsamlingen.

Valg av informanter og analyseenheter ble gjort etter strategiske prinsipper, og ikke ut fra prinsipper om et representativt utvalg. Utvalget bestod av tre fådelte skoler (1, 2, 3) med sine elever (G.5.kl., J.10.kl.), ledere (R1, R2, R3), og 11 lærere (L1.1, L2.1, L3.1) lokalisert til to distriktskommuner med flere små skoler. Datamaterialet ble innhentet ved bruk av intervju og observasjon. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en åpen intervjuguide som skulle sikre at vi kom inn på områder som kunne karakterisere hva aldersblanding er i bred forstand i dette skoleslaget. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert ordrett. Hvert lærerintervju tok ca. én til to timer, mens elevintervjuene tok gjennomsnittlig 45 minutter til én time. Til sammen gjennomførte jeg 12 lærerintervjuer, og seks gruppeintervju med elever fra 5. – 10.årstrinn.

Intervjuene ble supplert med 19 observasjoner for å utforske, bekrefte eller eksemplifisere noe som var blitt sagt i intervjuene. Observasjonsarbeidet resulterte i summariske og beskrivende beretninger. I den videre bearbeidingen av datamaterialet, delte jeg inn i ulike kategorier som fokuserte nærmere på spesifikke elementer i observert atferd og handling omkring aldersblanding, for eksempel samhandling, kommunikasjon, formelle og uformelle undervisningssituasjoner, organisering, undervisningsstrategier og -metoder, planlegging, og fysiske og materielle omgivelser.

Analyse- og tolkningsarbeidet er inspirert av Rogoffs modell (1995) for ei analytisk tilnærming til forståelsen av læring, og som reflekterer sammenhengen mellom kultur, samhandling og individ som en gjensidig konstituerende prosess. Denne modellen ble utgangspunktet for systematisk strukturering av teksten som beskriver aldersblanding som læringssystem: 1) Rammer og strukturer, 2) Interaksjon og samhandling, 3) Forståelse og meningsdanning. Tolkingsarbeidet handlet om å gi en beskrivelse av det empiriske feltet fortalt gjennom lærernes og elevenes subjektive opplevelser og kategoriseringer av sin egen virkelighet.

Verifikasjonsprosedyrer som er brukt i denne studien er tykke beskrivelser (Geertz 1973) av skoler og deres praksis for å undersøke likheter og ulikheter som grunnlag for en analytisk generalisering. Teknisk og metodologisk validitet ble sikret gjennom en detaljert beskrivelse av framgangsmåten og metodene jeg brukte. Respondentvalidering ble brukt for å få informantenes syn på påliteligheten i det de selv hadde formidlet i intervjuene og gjennom den observerte handlingen.

Aldersblanding som læringssystem – funn og tolkning

Rammer og strukturer

Aldersblanding ble av informantene sett på som en måte å få undervisningen til å fungere effektivt på, gitt de forholdene som skoletypen eksisterer under. En naturlig konsekvens var å tilpasse seg de gitte forutsetningene som gjaldt: «En fådeltskole er jo der på grunn av at det trengs en skole (...). Det er en nødvendighet i Norges land. Og da tilpasser vi oss etter forholdene» (L2.2). Utdanningen hadde i liten grad forberedt lærerne på de spesielle faglige og organisatoriske utfordringene som ligger i aldersblanding. Kompetanse for aldersblandet organisering og undervisning måtte de finne ut av selv gjennom *erfaringsbasert læring* i et praksisfellesskap: «Det var vel bare å begynne. Det var bare å bruke fornuft rett og slett, og tenke deg litt om» (L1.3).

Aldersblanding i små skoler ble vurdert som forskjellig fra den fulldelte skolen. Lærerne mente at det var spesielle utfordringer med å undervise flere årsgrupper samtidig, som gjorde arbeidet deres mer arbeidskrevende enn det de trodde kolleger hadde i fulldelte skoler. Lærerne brukte mye tid på å legge til rette læringsmiljøet. Dette stilte store krav til lærernes faglige og didaktiske kompetanse. Tilpasning krevde oversikt, fleksibilitet og struktur i planleggingen. Ukeplaner, avkryssningssystemer og tilrettelagt materiell for selvinstruksjon var nødvendig for at elevene kunne arbeide selvstendig individuelt eller i grupper.

I undervisningen brukte lærerne varierte måter å gruppere elevene på – både undervisning på tvers av aldersgrupper og undervisning innen homogene aldersgrupper. I fagene norsk,

matematikk og engelsk (progresjonsfag/ kjernefag) ble det stort sett tilrettelagt aldersdelt undervisning. Mens læreren underviste én aldersgruppe, arbeidet de andre med individuelle oppgaver eller gruppearbeid. Dette stilte store krav til lærerne som skulle tilrettelegge undervisningssesjoner for opptil sju klasser samtidig.

Aldersblanding forekom først og fremst i fag som musikk, kroppsøving, heimkunnskap, samfunnsfag, naturfag. Disse fagene ble planlagt og organisert i rullerende årsplaner der to eller flere årstrinnsgrupper gjennomgikk samme pensum samme år, for så å gjennomgå et annet års pensum neste år. Slik kunne elevene grupperes og arbeide på tvers av alder med de samme oppgavene, og som ressurs for hverandre. I prosjekter utenfor klasserommet var det enklere og naturlig at elevene organiserte seg på tvers av alder. Vennskap og felles interesser ble prinsippet for organiseringen i grupper.

Grunnlaget for en faglig og sosial differensiering av elever som på ulike måter trengte ekstra hjelp, ble ikke like synlig som når alle arbeidet med tilnærmet det samme fagstoffet. Dette ble vurdert som positivt:

Så en ting med fådeltskolen er at de må lære seg at de ikke arbeider med det samme alle sammen, selv om de er i samme klasse. Og det synes kanskje ikke så godt i fådeltskolen, at de holder på med forskjellige ting (L2.2).

Prosjektarbeid gav muligheter for elevengasjement og fleksibilitet utenfor klasserommet og i hverdagslivet til elevene, på tvers av alder. Lokalsamfunnet ble sett på som en læringskilde som elevene skulle hente kunnskap fra, der de ulike fagene ble integrerte i organiseringen og tilretteleggingen av prosjektet.

Fordi vi har et større læringsrom å spille på, er det lettere å være kreativ. Nærheten til livet gjør at det er lettere å oppdage andre læringspotensialer og ta disse i bruk. I tillegg til fleksibiliteten som ligger i det å være små (R1).

Forutsetningene for aldersblanding lå i sakens natur, og var en *dyd av nødvendighet* for at utdanning kunne tilbys også på små steder med få elever. Lærerne var utdannet til den fulldelte skolen, men måtte selv finne løsninger på de pedagogiske og didaktiske utfordringer som lå i de ytre strukturelle betingelsene. Aldersblanding som tilrettelegging ble et resultat av en *situert læring innenfor et læringsfellesskap*, der kunnskapen om aldersblanding hadde blitt overført fra lærer til lærer, fra skole til skole, som svar på didaktiske problemer som ble løst underveis, og som viste seg å være hensiktsmessige i den enkelte situasjon. Lærernes rasjonelle handlinger kan forklares med at deres forståelse av aldersblandet tilrettelegging er en *tatt-for-gitt-kunnskap*. Geertz (1983) peker på at *common sense* omfatter et eget taust kulturelt system, og ikke et bevisst sett av organiserte forslag som man «plukker» svar fra. Den bygger på implisitte overbevisninger som er innlysende for dem som besitter den.

Interaksjon og samhandling

At flere aldersgrupper arbeidet sammen ble sett på som veldig positivt for elevenes læring, både faglig og sosialt. Det at elevene befant seg på ulike nivåer og alderstrinn var med på å skape en sosial læringssituasjon som var åpen for større toleranse for ulikhet, fordi elevene i utgangspunktet var så forskjellige. Dette var med på å skape gode sosiale relasjoner mellom elevene. De større elevene opplevde en læringssituasjon som stilte krav til dem. Lærerne så på dem som en god ressurs i den kompliserte læringssituasjonen, og brukte dem som assistenter og veiledere i arbeidet med dem som var yngre:

Uansett i en klasse, så har du elever som er spredt modningsmessig med flere år. Men her blir jo spranget enda større i og med at du kanskje har tre klasser inne med en aldersspredning på begge sider. Så det handler jo om å legge til rette undervisning som gjør at de har muligheten til å lykkes og få vekst. Og da synes jeg ikke det er noen hemsko å arbeide i en fådelt skole – at det er et slikt sprik. For det er jo veldig mye positivt som skjer i elevgruppa med at de hjelper hverandre, at de lærer av hverandre, at de får med seg ting som man kanskje ellers ville tatt høyere opp i klassene (R3).

Elevene lærte i et skolemiljø som var preget av at læring og overføring av kunnskap skjedde på flere ulike plan der de selv både var «erfarte andre» i et praksisfellesskap, og «lærlinger»:

Det var faktisk ganske artig fordi vi gikk i 2. (klasse) da, og vi satt mest og hørte på når de leste. Mens de andre måtte skrive, så hørte vi bare på. (G.5.kl.)

Kunne dere lære noe da? (Intervjuer)

Ja, vi lærte masse, for vi hørte jo på når de leste, så vi fikk jo med oss masse. (G.5.kl)

Selv med et komplisert læringsmiljø der læreren kanskje ikke alltid hadde kontroll over hele læringsbildet, skjedde det likevel læring gjennom konsentrasjon og observasjon av læringsaktivitetene som foregikk ellers i klassen. De eldste følte en klar forpliktelse overfor dem som var yngre:

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

Skolebyggene var et naturlig samlingssted for det brede feltet av organisert sosialt liv i bygdene, og fungerte som en arena for sosial integrering. Noen av aktivitetene var initiert av dem som virket i skolen (lærere, elever, foreldre), mens andre ble iverksatt av ulike lag og foreninger. Elevene fikk ta del i handlinger som var knyttet til overføring av lokal og kulturell kunnskap som inngikk i hverdagskunnskapen både til stedet og til elevene, og som ble formidlet gjennom «kompetente andre». Gjennom samhandling på tvers av alder og i mange ulike settinger både på skolen og utenfor, lærte barna å forholde seg til hverandre, voksne og situasjoner på ulike måter:

For jeg tror at unger på fådelte skoler, der man er færre, blir mer vant til å ha fokus på seg. De takler de situasjonene på en annen måte. De er vant til å forholde seg til voksne (L2.2).

En styrking av skolemiljøet gjennom lokalt engasjement og aktivitet, betydde også en styrking av det lokale miljøet gjennom trivsel og vitalitet for alle. Dette styrket skolen som et lokalt symbol for fellesskap.

Situert læringsinnhold og sosiale aktiviteter i elevenes livsverden er et uttrykk for at deltakelse i sosiale kontekster virker inn på generering av kunnskap og akademiske prestasjoner. Selv om lærerne i de tre skolene tilrettela for tradisjonell klasseundervisning, fokuserte de også på aktiviteter, språk, verdier og kulturell identitet som utgangspunkt for læring innenfor et praksisfellesskap (Lave & Wenger 2005). En slik erkjennelse vektlegger at selv om kognitive ferdigheter er viktige verktøy for tenking og læring, er sosiale ferdigheter like viktige, både for å understøtte læringsprosessen, og for å sikre dannelsen av det *hele* barnet. Vygotsky (1978) peker på betydningen av de interpersonale relasjonene som forløpere til effektiv læring gjennom sosiale erfaringer. Bruner (2003) mener at læring i de fleste settinger handler om felles aktiviteter og å dele kultur. Ved å legge til rette for interaksjon og samhandling mellom elevene, foreldrene og samfunnet, bidro lærerne effektivt til at lokale kunnskaper og ferdigheter levde videre. Det handler om *stillasbygging* (Wood mfl. 1976) for å hjelpe elevene over fra den kunnskapen de allerede besitter, til nye forståelser, og om å hjelpe elevene i å oppnå mestring og utvikle kompetanse på tvers av alder og kunnskapsområder. Dette kan tolkes som en form for *innebygd omsorgsrasjonalitet* i den pedagogiske praksisen (Berg-Olsen 2008). I en slik sammenheng må omsorg forstås som en ideologisk og praktisk måte å forholde seg på, som bærer i seg idéen om at samfunnet er et fellesskap, og at evnen til å utvise omsorgsfulle handlinger, handler om å kunne identifisere seg med andre, og å kunne ta ansvar for andre enn seg selv (Ve 1983).

Forståelse og meningsdanning

Lærerne vurderte det slik at små skoler har noen forutsetninger for en *annerledes pedagogisk tilrettelegging*. Aldersblanding og nærheten i relasjonene i et lite miljø åpnet for nærmere kontakt mellom skolen, foreldrene og lokalsamfunnet, og gav muligheter for å trekke inn innhold og læringsmåter som ivaretok elevenes erfaringsbakgrunn og kunnskapen som eksisterte i lokalsamfunnet. Samtidig foregikk læringen i et *naturlig læringsfellesskap* på tvers av alder:

Dette med aldersblandingen er en del av ... en pedagogisk tenking handler jo mye om det positive i familiegrupper. I større grupper prøver du å opprette familiegrupper, for du tenker at det er bra for ungene. At de eldste lærer de yngste, og så videre – at det er noe bra med det. De *er* her i aldersblandete

grupper. Vi har denne nærheten til foreldrene. Du kan gripe fatt i dette med elevenes erfaringsverden og *den kunnskapen* (de får der) (R2).

Forståelsen av *stedet som lokal identitet* kan defineres rundt de virksomhetene som skolene og lokalsamfunnet deltok sammen i. Disse nøkkelaktivitetene bidro til å vedlikeholde en opplevelse av fellesskap og sosiale forbindelser. Slik læring var viktig for identitetsdanning og selvforståelse. Gjennom ulike temaer og prosjekter fikk elevene delta i læringsoppgaver som var med på å utvide deres perspektiver på livet og samfunnet rundt dem:

De kan sette garn, sette krabbeteiner, steke fiskekaker, de kan lage noe i kunst- og håndverk. Havet skal liksom være inspirasjonen, og der de har avtaler med voksne i bygda. Så drar de ut og setter garn, skriver logg, så får de et glass brus ved kjøkkenbordet sammen med dem (R3).

Elevene ble invitert til personlig deltakelse og engasjement i lokale kontekster som fikk betydning for deres identitetsbygging. I denne læringsprosessen var begreper som *forpliktelse*, *lojalitet* og *gjengjeldelse* innebygget i de pedagogiske aktivitetene som ble fremmet i alle tre skoler, og inngikk i en bevisst kultivering og sosialisering av de unge:

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

Sånn som til 17. mai. 17. mai opptrer vi, og vi har jo juleavslutning der hele bygda får komme. Da har vi jo skuespill (J.9.kl.)

Da MÅ vi ha noe (G.10.kl.)

MÅ ha ett eller annet hvert år (J.10.kl.)

Det er ganske artig da (J.9.kl.)

Denne relasjonen ble sett på som viktig for å gi elevene et grunnlag for å kunne se de mulighetene de selv kunne ha i dette samfunnet. Mulighetene for at elevene skulle kunne komme tilbake og bidra i sitt nærmiljø, lå i overføringen av den lokale kunnskapen som ble formidlet i en læringsprosess der de voksne inngikk som læremestre. Men dette krevde en

annen pedagogisk tenking. Slik skolesystemet generelt virker, er det med på å utdanne ungene bort fra distriktene med de konsekvenser dette medfører for små steders utvikling:

Så drar de ut, og kommer aldri tilbake, de som lykkes i våre systemer. Det må da finnes noen muligheter, noen tanker om at det kan være annerledes, og at man samhandler slik at vi setter dem i stand slik at de kan komme tilbake med ny kunnskap og nye erfaringer som kan bidra til vekst og utvikling her (R2).

Meningsdanning og kunnskapsutvikling handlet også om deltakelse i hverdagslivet og samspill mellom elevenes rettigheter og forpliktelser i praksisfellesskapet som skolen, elevene og lokalsamfunnet inngikk i. Nærheten til elevenes hverdagsliv åpnet for å kunne se det spesielle i et helhetlig læringsmiljø. Å delta i det rike symbolske hverdagslivet åpnet for en annen form for læring og identitetsdanning enn den som skjer i en dekontekstualisert klasseromssituasjon.

I følge Wenger (2005:145) handler identitetsdanning om å forhandle om meninger om våre opplevelser av medlemskap i sosiale fellesskap. Individualitet forstås som en del av praksisen og virksomheten i spesifikke fellesskap eller samfunn. Det å bygge en identitet dreier seg ikke bare om å samle og lagre informasjon og ferdigheter, men er også en prosess som handler om å bli et spesifikt individ. Fordi læring transformerer hvem vi er, hva vi kan gjøre, og hva vi kan bli, handler læring også om en erfaring med identitet. Læring, og dermed identitet, involverer både *sted* og *prosess*. Læring involverer en interaksjon mellom erfaringer og kompetanse. Menneskers gjensidige engasjement i en felles praksis understreker nettopp dette forholdet. Et praksisfellesskap er en levende kontekst som gir nykommere adgang til kompetanse ved innføring i stedets historie og identitet. Det inviteres til personlig deltakelse og engasjement som får betydning for en identitetsbygging. På den andre siden kan gjensidig engasjement rundt en felles oppgave være en ideell kontekst for utvikling av ny kunnskap når det åpnes for deltakelse som plasserer engasjement og praksis i lys av en framtid som verdsettes.

Oppsummering og avsluttende kommentar

Resultatet av denne studien viser hvordan særegne kvaliteter ved aldersblanding oppstår i skjæringspunktet mellom føringer og rammebetingelser på samfunns- / -lokalsamfunnsnivå, prosesser på samhandlingsnivå, og forståelse og meningsskapning på individnivå. En sammenveving av relasjoner som skaper og blir skapt av individer, ressurser, intensjoner og idéer i spesifikke sammenhenger innenfor en bestemt tidsramme, setter rammer for handling der mennesker opptrer som miljø for hverandre. Sosiale kontekster utgjør gjensidige bekreftende og konstruerte omgivelser som også virker aktivt i en identitetsskapende prosess.

I tråd med tidligere forskning (Bell & Sigsworth 1987; Johansen 2009; Rønning mfl. 2003; Vinterek 2003), viser denne studien at aldersblanding fungerer som en positiv læringsressurs som nettopp understreker ansvars - og omsorgsaspektet som ble utviklet i relasjonene mellom ulike aldersgrupper. Aldersblanding framstår som en relasjon - et praksisfellesskap mellom individ, skole og lokalsamfunn som gir elevene adgang til erfaringer og kompetanse som får betydning for deres identitetsbygging. Hos informantene i min studie innebar dette å utvikle en identitet med utspring i stedets verdier, og det å være en del av samfunnet. Strukturen i feltet var preget av å gi legitimitet til den lokale kulturen ved å fokusere på historisk, symbolsk og kulturell kompetanse og ansvar for hverandre, og å verdsette det særegne i den lokale måten å leve på. Aktiviteter og relasjonsbygging mellom skole og lokalsamfunn ble sett på som en integrert del av elevenes utvikling og sosialisering. Omsorg som pedagogisk form handlet om å hjelpe elevene i å oppnå mestring, kulturell kompetanse og identitet gjennom strukturene i elevenes hverdagsliv i den lokale kulturen.

Skolens primære funksjon er å forberede elevene for deltakelse ikke bare i klasseromsaktiviteter, men også i livet utenfor skolen. Eleven skal utvikle både sosiale og individuelle kompetanser og kvalifikasjoner. På et overordnet nivå handler det om kunnskaper om samfunnets selvforståelse og mestringsgrunnlag, mens det på individnivå bygger på individets selverkjennelse og mestrings- og identitetsutvikling (Aasen 1997:38). I en pedagogisk sammenheng blir meningsfull læring å anvende en variert tilnærming til elevenes kjente, lokale erfaringskontekster, der læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis. Dette innebærer at undervisning også må forberede elevene for livet utenfor skolen og

klasserommet. Aldersblanding blir en naturlig integrert del av et slikt læringssystem, og ikke bare en metode. Slik sett bidrar studien til en mer generell forståelse om og innsikt i hvilken betydning pedagogiske miljøer kan ha i en overordnet diskusjon om hva slags kunnskap, og hvilke individer som trengs i en globalisert verden, for å kunne utvikle demokratiske og bærekraftige lokalsamfunn. Studien bidrar dermed til en bredere forståelse av kontekstuell og sosial virkning på læring og identitetsbygging.

Litteratur

- Bell, Adrian & Alan Sigsworth (1987). *The small primary school*. London: The Falmer Press.
- Berg-Olsen, Anita (2008). *Omsorg eller formal. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*. PhD-avhandling, Universitetet i Trømsø, Tromsø.
- Bower, Chet A. (2005). *The false promises of constructivist theories of learning. A global and ecological critique*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Cole, Michael (1996). *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: The Belknap Press.
- Dewey, John (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dysthe Næss, Inger-Lise (2007). *Ingen utenfor - alle innenfor. En studie om tilpasset opplæring i skolen, belyst gjennom aldersblandede grupper og kriterier for tilpasset opplæring*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Germeten, Sidsel & Frøydis Gaarder (2004). *Fleksibel skolestart: muligheter og dilemmaer: synteserapport fra evaluering prosjektet "Fleksibel skolestart for 6-åringer i Oslo" 2002 – 2004*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning
- Geertz, Clifford (1973). Thick description: Towards an interpretive theory of culture. I Clifford Geertz. *The interpretations of cultures*. New York: Basic Books.
- Geertz, Clifford (1983). *Local knowledge : Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic.
- Hargreaves, Linda (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 117-128.
- Hargreaves, Linda, Rune Kvalsund & Maurice Galton (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 2, 80 – 88.
- Johansen, Jan Birger (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer: sosial kompetanse i fådelt skole*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Kalaoja, Esko & Janne Pietarinen (2001). *Characteristics of Finnish small rural schools – What can we learn from learning and instruction by researching small rural schools?* Paper presentation at European Conference of Educational Research ECER, in France 5.-8.9.2001.
- Karlberg-Granlund, Gunilla (2009). *Att förstå det stora i det lilla. Byskolan som pedagogik, kultur och struktur*. Doktoravhandling, Åbo Akademi, Åbo
- Kvale, Steinar (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. 5. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvalsund, Rune (2004). Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 2, 347 – 371.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2005). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Little, Angela (2001). *Education for all and multi-grade teaching. Challenges and teaching*. Dordrecht: Springer.
- Rogoff, Barbara (1995). Observing social-cultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I James Wertsch (red.). *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, Barbara (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rønning, Wenche, Karl Jan Solstad, & Torgeir Øines (2003). *Det trengs ei hel bygd for å oppdra eit barn*. NF- rapport nr. 3/ 2003. Bodø: Nordlandsforskning.
- Solstad, Karl Jan (1978). *Riksskole i utkantstrok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solstad, Karl Jan (2009). *Bygdeskolen i velstands- Noreg: om endringar i skolestrukturen i spreittbygde kommunar i perioden 1980-2005*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Säljö, Roger (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Ve, Hildur (1983). Likhetsidealer i velferdsstatens skole. I Magnus Haavelsrud & Hanna H. Hartvigsen (red.). *Utdanning og likhetsidealer*. Oslo: Aschehoug.
- Vinterek, Monika (2003). *Åldersblandade klasser. Lärares föreställningar och elevers erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wood, Derick J., Jerome S. Bruner & Gail Ross (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.
- Aasen, Petter (1997). Pedagogikk og refleksiv modernitet. I Jens Christian Jakobsen (red.). *Refleksive læreprocesser*. København: Forlaget Politisk Revy