

Skolenedleggelse – i skjæringspunkt mellom kvalitet og politikk

Høgskolen i Nesna 3.mars 2010

KVALITET I SMÅ SKOLER

- Anita Berg-Olsen-

INNLEDNING

Små skoler, deres lærere og elever som lærer i lokale settinger er i stor grad usynlige for dem som planlegger, styrer og finansierer utdanningssystemet. Dermed får de heller ikke mye oppmerksomhet. I tillegg til denne usynligheten ligger det også underliggende antakelser i dagens utdanningspolitikk både på makro- og mikronivå, - på det offisielle politiske og profesjonelle planet - at små skoler ikke klarer å ivareta kvalitet sammenlignet med store, fulldelte skoler (Kvalsund 2004 b:9). I skolestruktursaker blir manglende kvalitet ofte brukt som et argument for nedlegging i tillegg til økonomiske grunner.

Gjennom mitt doktorgradsarbeid ”*Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen* (Berg-Olsen 2009) har jeg gjort dybdestudier på pedagogisk virksomhet i tre små skoler i Norge. Jeg har vært opptatt av å få fram andre sider ved slike skoler som ofte blir underkommunisert i spørsmålene omkring kvalitet eller ikke kvalitet i disse skolene. I den offentlige debatten blir de ofte omtalt i et mangelspråk. Dette språket skaper en generell forestilling om at slike skoler er en mindreverdige og mangelfull utgave av den store fulldelte skolen. Jeg har vært opptatt av å se på hvilke ressurser de også kan representere. Skal man kunne besvare spørsmålet om kvalitet i små skoler på en god og rettferdig måte, må de forstås på sine egne premisser for å kunne si hva som er bra evt. dårlig med dem. Mitt arbeid berører blant annet forhold som dypest sett angår kjernen i pedagogisk arbeid: hva slags samfunn, kunnskap og individer trenger ulike samfunn for å kunne utvikle demokratiske og bærekraftige miljøer.

Mitt arbeid viser at små skoler har noen særegenheter og kvaliteter som gjør dem forskjellige fra den generelle forestillingen av skolebegrepet, og som imøtekommer en *utvidet læringskode* som vektlegger kontekstuelle, kollektive organiseringer der fokus på *lokalitet* som innhold er synlige forskjeller. Flexibilitet på tvers av tid, rom og alder, skolen som integrert og deltakende i lokalsamfunnet, aldersblanding, meningskaping i elevenes hverdagsliv vektlegger *relevans* som en fundamental komponent for læring. Og da er det nettopp *størrelsen* som gir gode rammeforutsetninger for disse særegenhetene og kvalitetene.

KVALITET I SKOLEN

Kvalitet i skolen er et brennaktuelt tema i dagens skoledebatt. Men hva som er kvalitet i skolen, er det flere syn på. Og selv om vi kan støte på ulike prioriteringer, synes det å være enighet om noen grunnleggende mål. Ett av disse er at *en god skole skal bidra til at elevene utnytter sine forutsetninger for å lære*. Kvalitet må da forstås som god læring. *Hva de skal lære, og hvordan de skal lære, synes det å være større uenighet om* (Ogden 1990). På spørsmålet om både små og store skoler er gode nok, må svaret bli at de er gode nok når de *bidrar til at elevene utnytter sine forutsetninger for å lære*.

Hva en legger i kvalitetsbegrepet, avhenger blant annet av hvilket verdisyn man har, og hvem som eier den til enhver tid rådende ”pedagogiske diskurs”. Det er makronivåets utdanningsideologi - direkte kontrollert av staten på den ene siden, og det profesjonelle nivået representert ved det pedagogiske fagmiljøet (universitets-, lærerutdanninger, skolepraksis, faglitteratur) som styrer den offisielle pedagogiske diskursen om kvalitet i skolen (Hovdenak 2010). Historien viser oss at denne diskursen er foranderlig, men at den ytrer seg som et strategisk makt- og kontrollmiddel der man søker etter det ”beste” argumentet for å kunne favorisere bestemte verdier og interesser i samfunnet, og som i neste omgang påvirker individets og samfunnets identitet, og den måten verden og virkeligheten omkring oss forstås på.

Skolens kvalitetsmessige og normative funksjon skal være tosidig (Aasen 1997): *Kvalifiseringsperspektivet* handler om hvordan skolen setter individet i stand til å leve opp til de krav samfunnet stiller. Den pedagogiske diskursen som synes å gjelde for utdanning og skole i dag, har sitt fundament i en økonomisk og teknologisk rasjonalitet der skole skal sørge for å utdanne kvalifisert arbeidskraft til næringslivet som et konkurransefortrinn – altså kvalifisering som en markedsorientert/ instrumentell rasjonalitet som anlegger i stor grad økonomiske perspektiver på utvikling av sosialt liv. I tråd med dette perspektivet utvikles empiriske kunnskapssystemer med indikatorer på hva som er kvalitet for hele utdanningssystemet. 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 (accountability), og befester da en antakelse om at elevers, læreres og skolers prestasjoner kan måles ut fra klasseromsaktiviteter, og at det som virkelig teller, er det individualistiske, målbare og statistisk sammenlignbare (Thorsen 2009:70). Slike pedagogiske 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 tiltak, innovasjoner og reformer. 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 skolen skal også ivareta elevenes *sosialisering* ved å rette oppmerksomheten mot forhold som individet lever under, og de forutsetninger og betingelser som finnes der for læring. En slik *omsorgsrasjonalitet* skal legge vekt på å utvikle elevenes verdier, holdninger, motivasjon og følelser rettet mot nåtiden, og er orientert mot elevens helhetlige utvikling (kognitiv, emosjonell, fysisk og sosial). Et slikt perspektiv vektlegger mening og relevans i læringssituasjoner, og er opptatt av elevenes personlighetsutvikling. Men i følge Bernstein (2000) står omsorgsrasjonaliteten svakt i dagens reformarbeid.

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 mening og deltakelse” (Thorsen 2009). Skolereformer som er basert på standarder og testing kritiseres fordi de ikke i stor nok grad ivaretar at læring og undervisningsprosesser har sitt utgangspunkt i det sosiale og kulturelle miljøet der lærere og elever lærer sammen hele tiden. Den moderne skolens mest framtreddende strukturelle karakteristik er måten barn og unge isoleres fra sin egen kultur og økosystem.

Nyere læringsteorier vektlegger at effektiv læring og kunnskapsutvikling oppstår i samhandling mellom mennesker og alltid i en spesifikk kontekst, og ikke først og fremst gjennom individuelle prosesser. Dette synet utfordrer utdanningssystemet på nye måter å tenke en god skole og effektiv undervisning som ivaretar et helhetlig syn på kunnskap og læring.

SMÅ SKOLER SOM PEDAGOGISKE LÆRINGSSYSTEMER

I små skoler i små samfunn finner man ofte andre begrunnelse for den pedagogiske virksomheten som gjør dem *forskjellige* fra store skoler. I mitt forskningsarbeid har jeg trukket fram og belyst hvilke særegne pedagogiske muligheter små skoler kan ha som et alternativ til et dekontekstuet og fremmedgjørende skolesystem. Fordi skolehverdagen er så

forskjellig fra den store, fulldelte skolen, har lærerne i stor grad måttet utvikle sine egne pedagogiske og didaktiske tilnærminger og tilpasninger for å kunne møte de spesielle læringsutfordringene som ligger i det å undervise i en liten skole. Og det er disse grunnleggende forståelsene som utvikles hos lærerne som blir avgjørende for den praksis de står for i skolen og i sin undervisning. I min forskning har denne ”små skole”- pedagogikken manifestert seg i visse særtrekk:

- *”Stedet” som pedagogisk læringsystem*

Lærerne syntes å ha en sterk lokal forankring i ”stedet”. Dette kan kalles for en plassideologi der de på samme måte som de andre lokale innbyggerne er opptatt av stedets lokale verdier, tradisjoner og samfunnsfunksjoner. Fordi dette er en del av deres identitet, tar de det også med seg inn i skolens innhold, der skolen blir en arena for sosial og kulturell integrasjon. Skolen blir aktiv i å reprodusere den lokale kunnskapen ved å være en del av de sosiale og kulturelle nøkkelaktivitetene i lokalsamfunnet. Dermed åpnes mulighetene for at skolen opptrer både som en lokal kulturskaper og kulturbevarer. Man kan si at den pedagogiske tenkingen og praksis blir en overlevelsestrategi for å opprettholde og forsvare fellesskapshandlingene i den spesifikke kulturen, og skolen blir et lokalt symbol for fellesskapet (Theobald og Rochan 2006).

- *Identitetsdanning som en sosial og kulturell prosess*

Elevene møter disse samme kulturelle verdier på flere arenaer – både heime, i de uformelle fellesskapsrommene, og i skolen. Individualiseringen og identitetsutviklingen skjer gjennom personlig deltakelse og gjensidig engasjement i fellesskapets sosiale praksiser med utspring i stedets verdier. De lærer seg å bli del av et samfunn, og blir aktive medskapere av kultur ved at de får prøve ut mangfoldige og varierte roller (elev, medelev, kulturbevarer, kulturskaper, medlærer, assistent, samfunnsdeltaker).

- *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.

- *Meningsfull lærings situasjoner og undervisning*

Fleksible lærings- og organiseringsformer (helklasse, gruppe, individuell, klasseroms, utenfor-skole-aktiviteter) tas i bruk. *Størrelse* – det at skolen er liten - gir muligheter og

rammer for didaktisk improvisasjon. Flexibiliteten gir forutsetninger for en her-og-nå-orientering. Lærerne veksler mellom tradisjonelle og aktive læringsmetoder og organiseringer (klasse- og gruppeundervisning, prosjektarbeid, stasjonsundervisning, temaarbeid, aldersblanding, sosialt og kulturelt arbeid i lokalmiljøet osv.)

- *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.

- *Omsorg som innebygget pedagogisk form*

Stor grad av positive sosiale og affektive interne relasjoner mellom elever og lærere, og samhandling i og med lokalsamfunnet på tvers av alder, aktiviteter og funksjoner gir mulighet til gjensidighet i de mangfoldige relasjonene, og på mangfoldige lærings- og handlingsarenaer. Omsorgsrasjonalitet er bunnet i *det å bry seg om* det som er her- og –nå, og handler også om å hjelpe elevene i å oppnå mestring og utvikle kompetanse på områder som ble vurdert som viktige i den kulturen og den helhetlige konteksten de levde i. Som lærer handlet det om å være opptatt av å bruke den kunnskapen og de erfaringene de hadde om det som også var til barnets eller elevens beste.

- *Samfunn – skole som gjensidige bidragsytere og støtte i oppdragelsen og sosialiseringen*

Skolen er åpen og tilgjengelig for foreldre og lokalsamfunnet. Denne åpenheten bryter tradisjonelle barrierer mellom skole og samfunn. Tilliten til skolen blir større. Lokalsamfunnet og skolen fungerer som gjensidige positive bidragsytere ift. utveksling av kompetanse, kunnskaper, ressurser, og moralsk støtte. Denne siden kommer spesielt til syne i motstanden som utvises i mange skolenedleggingssaker.

Det som særskilt kjennetegner kvaliteter i små skoler er nettopp tilknytningen til en stedsbasert forståelse, og som gjør at man kan snakke om en ”små skole” – pedagogikk som et særegent læringssystem. Lærerne i de små skolene jeg har studert, viste i sin praksis at sammenhengen mellom elevenes individuelle kognitive utvikling og deres sosiale og emosjonelle utvikling kunne være to sider av samme sak. Måten de klarte å utfylle og kombinere skolens omsorgsoppgaver med dens undervisningsoppgaver, hang i stor grad sammen med deres egne tette, nære relasjoner til det lokalsamfunnet som de også var en

integreert del av. Trivsel, trygghet, beskyttelse og utvikling klarte de å ivareta fordi de også kunne se det spesielle i enkeltelevers helhetlige situasjon.

KONKLUSJON: ER SMÅ SKOLER GODE NOK?

Det vestlige utdanningssystemet synes å møte noen grunnleggende og formidable utfordringer med hensyn til globale økonomiske, miljømessige og menneskelige behov. Verden synes ikke å gå så mye videre i positiv retning. Det blir stadig større og større avstand mellom rike og fattige. Rettferdighet og likeverdighet er blitt noen bleike og veike definisjoner innenfor den demokratiske retorikken. Vi står overfor en formidabel miljøkrise. Mange taler for en endring i måten vi ser verden på, fra en teknologisk orientert nytteforståelse til en praktisk politisk forståelse som handler om samhold, integrasjon, en fordeling av goder, og som bærer i seg en idè om at samfunnet er et fellesskap. Da handler det om å kunne identifisere seg med andre, og å kunne ta ansvar for andre enn seg selv. De tre små skolene som jeg har brukt som empirisk grunnlag for mitt forskningsarbeid har dokumentert bruk av former for steds- og fellesskapsbaserte læringssystemer. Tidligere forskning og kunnskap om små skoler viser også at slike former for læring skjer rundt omkring i andre små skoler i små samfunn. Innenfor dagens skoleforskning og skolepolitikk finnes det likevel få idèer som motiverer eller støtter en slik samfunnsorientert pedagogikk. Tvert i mot viser det empiriske materialet i mitt arbeid at tendensen generelt i norsk skole mer og mer går i retning av en skolehverdag som binder opp mulighetene disse små skolene har hatt til fleksible, kontekstuelle, kollektive praksiser og organiseringer. Denne utviklingen tvinger disse skolene og deres lokalsamfunn til å endre en samfunnsorientert holdning og en stedsorientert praksis, og til å tilpasse seg en standardisert og dekontekstualisert skoleverden. I en slik utvikling blir både små skoler og små samfunn tapere.

Kvalitet i skolen er viktig, og må være et grunnleggende krav uansett. Skal små skoler oppfattes som gode, må det herske et offisielt og profesjonelt syn om at de kan legge til rette for fullverdig læring og sosialisering, og at kvalitetsvariabler også må omfatte verdier og ressurser slike små institusjoner har - og ikke kun fokusere på det de ikke har. Den pedagogiske 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 globale miljømessige, økonomiske og menneskelige behov.

REFERANSER

- Berg-Olsen, A. (2009). *Omsorg eller formal. Rasjonalitet og dilemmaer i fådelte skoler*. Avhandling for PhD-grad i pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique (rev. utg.)* New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of place: A Multidisciplinary Framework for Place-conscious Education. *American Educational Research Journal* 40, 3, 619-54.
- Hovdenak, S. Stenersen, Riksaasen, R. (2010). ” Pedagogiske diskurser og identiteter.” I: R. Riksaasen (red.) *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2004b) *School and Local Community – Dimensions of Change. A Review of Norwegian Research*. Volda: Volda University College. Rapport nr.58.
- Noddings, N.(2002). *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press.
- Ogden, T. (1990). *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stoll Dalton, S. og Tharp, R.G. (2002) Standards for pedagogy. Research, theory and practice“. I: Wells, G. og Claxton, G. (red.) *Learning for Life in the 21st Century*. Oxford/ Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Theobald, P og Rochan, R.S. (2006) Enclosure then and now: Rural schools and communities in the wake of market-driven agriculture. *Journal of Research in Rural Education*, 21 12. Finnes også: <<http://www.umaine.edu/jrre/21-12.htm>>
- Thorsen, K. (2009). Mål og mening. Om bruk av målarb i elevenes læringsarbeids. *Bedre skole, 1, s.69- 74*.
- Aasen, P.(1997). Pedagogikk og refleksiv modernitet. I: Jakobsen, J.C. (red.) *Refleksive læreprosesser*. København: Forlaget Politisk Revy