



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

ISS – Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging

Den fådelte bygdeskolen – hjertet i bygda

Læreres perspektiver på den fådelte bygdeskolen

Kaja Amalie Engan

*Mastergradsoppgave i sosiologi ved lektorutdanningen, trinn 8-13
Mai 2017*



Sammendrag

Denne studien har belyst noen av perspektivene et utvalg lærere har på viktigheten av den fådelte bygdeskolen. I dag lever vi en globalisert verden hvor sentralisering er et faktum. En av konsekvensene av sentralisering er at fådelte bygdeskoler blir lagt ned. Denne studien skal belyse både fordeler og utfordringer med fådelte skoler, forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet, bruk av skole og lokalsamfunn og det vil bli stilt spørsmål om på hvilket grunnlag den fådelte skolen burde få bestå. En kan på mange måter si at det gjennom årenes løp har blitt laget en egen fådeltskole-pedagogikk. Det er ingen offentlige retningslinjer om pedagogikken i den fådelte skolen, og den er heller ikke nevnt på utdanningsdirektoratets hjemmesider. Likevel har lærere ved fådelte skoler klart å lage sin egen pedagogikk, og det som kjennetegner denne best er aldersblandet undervisning. Den største utfordringen som er knyttet til dette er at planlegging av undervisning tar mye tid for lærerne. Fordelene er at det er små klasser, lærerne rekker over alle elevene og de ser at elevene også plukker mye opp ved å ha aldersblandet undervisning. Et annet funn er at skolen bruker ressurser i lokalsamfunnet aktivt i undervisningen. Skolene er opptatt av at elevene skal få et godt forhold til sin hjemsplass og de jobber med at elevene skal føle stedstilhørighet. Lokalsamfunnet bruker også skolen mye, og det er skolen som i stor grad er huser de fleste av arrangementene som skjer i bygda. Skolen blir bygdas samlingspunkt. En kan likevel stille seg spørsmålet for hvem skolen skal få bestå, for elevene eller for bygda? For å besvare dette har jeg brukt ulike former for ambivalens. På den ene siden er skolen viktig for bygda og bygda mister mye av sin attraktivitet hvis skolen blir borte. På en andre siden kan forholdene ved en fådeltskole bli for små. For det sosiale miljøet kan det bli bedre hvis skolen blir slått sammen med en annen, da særlig for de elevene som ikke finner seg til rette ved en fådeltskole. Jeg er også sett på hvordan lærerrollen er i ei lita bygd og hvordan lærerne klarer å sjonglere mellom de ulike rollene de innehar i bygda.

Forord

Tenk at jeg endelig er i mål med min masteroppgave. Dette har vært en lang, tung og ikke minst lærerik prosess. Det siste året har vært fylt med opp og nedturer, et par små sammenbrudd og uendelige mange timer er tilbragt på lesesalen.

Jeg hadde aldri klart dette uten hjelp fra en hel gjeng med fantastiske mennesker. Jeg vil starte med å takke min veileder Sissel H. Eriksen. Tusen takk for all hjelpen. Du fikk meg inn på rett spor, du lot meg ikke gi opp når alt så som mørkest ut – som du sa: «E gir ikke slepp på de nu Kaja!». Du har vært en fantastisk veileder.

De neste jeg vil takke er mine informanter, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Det er deres refleksjoner og erfaringer som ligger til grunn, dere har formet min oppgave til slik den er i dag.

Stor takk til mine korrekturlesere: tante Ida, Sebastian, Stine og mamma.

Mamma og pappa – denne er til dere. Dere har alltid hatt troen på meg og gitt meg de støttende ordene jeg trengte for å ikke gi opp. Tusen takk for at dere har sendt penger når kontoen min har vært tom.

Jeg vil også takke alle mine medstudenter. En spesiell takk til Pia og Idunn, jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere. Deres støttende ord, gode samtaler, varme klemmer og våre uendelige lange pauser. Dere er grunnen til at jeg bestemte meg for å satse på å skrive master og det er på grunn av dere jeg ikke ga opp. Jeg er så uendelig glad i dere. Nu ska det feires!

Kaja Amalie Engan

Tromsø Mai 2017

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3. Begrepsforklaring.....	3
1.4 Oppgaven	4
2. Tidligere forskning.....	5
2.1. Skolehistorie.....	5
2.2. Skolenedlegging og sammenslåing	6
2.3. Fådeltskole – aldersblanding og pedagogiske utfordringer.....	6
2.3.1. Aldersblandet undervisning.....	7
2.4. Lærerrollen	8
2.5. Lokalsamfunn og skolens posisjon i lokalsamfunnet.....	9
2.5.1. Skolen og lokalsamfunnet	9
2.5.2. Hva vil skje hvis skolen legges ned?.....	10
2.5.3. En skole hvor barna bor	10
2.6. Å gjøre bygda attraktiv.....	11
3. Teori	13
3.1. Ambivalens.....	13
3.2. Identitet og stedsidentitet	14
3.2.1. Selvidentitet.....	15
3.2.2. Stedstilhørighet.....	16
3.3 Roller og rollekonflikt.....	16
4. Metode.....	19
4.1 Valg av metode.....	19
4.2. Det semistrukturerte intervjuet.....	19
4.2.1. Intervjuguiden	20
4.3. Melde prosjekt til Norsk senter for forskningsdata	20
4.4. Hvordan skaffe informanter?	20
4.4.1. Utfordringer ved å skaffe informanter.....	21
4.5. Presentasjon av skoler og informanter	21
4.6. Gjennomføring av intervjuene	22
4.7. Transkribering	23
4.8. Bevare anonymiteten til informantene	23
4.9. Bearbeidelse av data.....	24

4.10. Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....	25
5.0. Analyse.....	27
5.1. Strukturen rundt den fådelte skolen	27
5.2. Det pedagogiske med den fådelte skolen	29
5.2.1. Ulike utfordringer.....	29
5.2.2. Mange fordeler	31
5.3. Lærerrollen i den fådelte skolen.....	33
5.4. Skolen og lokalsamfunnet	34
5.4.1. Skolens bruk av lokalsamfunnet	35
5.4.2. Lokalsamfunnets bruk av skolen.....	38
5.5. Konsekvenser av skolenedlegging	40
5.5.1. Skolenedlegging, konsekvenser for bygda.....	40
5.5.2. Skolenedlegging, konsekvenser for barna.....	42
5.6. Er en skolenedlegging kun negativt?	44
5.6.1. Det faglige miljøet.....	46
5.7. Skolen jobber med å skape identitet og stedstilhørighet	47
5.7.1. Skape stedstilhørighet og identitet	47
6.0. Diskusjon.....	49
6.1. Burde skolen bestå for bygda eller for elevene? Ambivalens blant lærerne	49
6.2. Skape stedstilhørighet og identitet	51
6.3. Lærerrollen i bygda	52
7.0 Avslutning	55
7.1 Konklusjon	58
7.2 Videre forskning og tiltak	58
8.0. Referanseliste	59
Vedlegg 1	62
Vedlegg 2	65
Vedlegg 3	67
Vedlegg 4	69

1. Innledning

Norge er et land med mange bygder, og fra mange av disse bygdene kan det være langt til nærmeste by. I mange av disse bygdene ligger det også skoler, disse skolene er ofte kalt for fådelte skoler. Det største kjennetegnet på fådelte skoler er at de har få elever og på grunn av det må de ha aldersblandet undervisning. Dette vil si at flere årstrinn går sammen i samme klasse. Vi er inne i en tid hvor vi opplever urbanisering og tilflytting inn til større byer, dette som en konsekvens av sentralisering. Jeg skal i denne oppgaven forsøke å vise skolens posisjon i lokalsamfunnet, jeg skal prøve å se hvorfor skolen er viktig for et lokalsamfunn og ikke minst hvordan lokalsamfunnet er viktig for skolen. Jeg kommer også til å komme inn på hvordan det er å være lærer i en så liten bygd. Det kommer til å bli stilt spørsmål om hvorvidt en liten skole burde få bestå eller ikke.

1.1. Bakgrunn for valg av oppgave

I dagens samfunn ser man at sentralisering og kommunesammenslåinger er noe som blir diskutert nesten daglig i media. Denne sentraliseringen har store konsekvenser for små kommuner og ikke minst små bygder rundt om i landet. En av disse konsekvensene er at skoler blir lagt ned. I følge Vegard Kvam har rundt 30% av skolene i Norge i dag under 100 elever (Kvam, 2013). Mange av disse skolene er trolig fådelte og ligger i grisgrendte strøk. Mange av skolene er også i fare for å bli lagt ned og slått sammen med større skoler. For små lokalsamfunn er en skole viktig, og skolen kan være den institusjonen som fortsatt holder liv i lokalsamfunnet. Sentralisering kan derfor få mange konsekvenser for små lokalsamfunn rundt om i landet. Bygde-Norge er preget av lange avstander mellom hver bygd, og det kan være langt til nærmeste by. Sentralisering er med på å skape enda større avstander, og for elevene fører det til at de får lange reiseveier til og fra skolen.

Selv om sentralisering og kommunesammenslåing er noe som i stor grad skjer i Norge i dag kommer likevel ikke bygde-Norge til å dø ut, og de små fådelte skolene kommer til å bestå. Disse fådelte bygdeskolene er viktig, for det første for at barn skal slippe å fraktes flere timer for å komme seg til skolen og for det andre for bygdenes del. Denne oppgaven har som mål å se på læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte bygdeskolen. Mange av de fådelte bygdeskolene er små, og de har et lite antall elever. En kan derfor spørre seg i hvor stor grad en skal la de fådelte skolene få bestå.

Mye av forskningen gjort på fådelte bygdeskoler begynner å bli gammel. Nils Eckhoff (1986) og Kristoffer Melheim (1998) har skrevet bøker om den fådelte skolen, men de er i større grad

lærebøker enn forskning. På utdanningsdirektoratet sine hjemmesider står det ingenting om den fådelte bygdeskolen. Det kan også se ut som om at det er mangel på fokus på den fådelte skolen i de forskjellige lærerutdanningene. Det virker som at alt fokus i dag ligger på den fulldelte «vanlige» norske skole, mens når vi hører om små bygdeskoler er det ofte i sammenheng med at de skal legges ned. Forskningen på lokalsamfunn er noe det finnes mer av, men forskning på skolens viktighet i lokalsamfunnet er det litt mindre av. Forskningen som er gjort på lokalsamfunn og attraktiviteten til lokalsamfunn kommer til å bli brukt i denne oppgaven. Jeg skal forsøke å se om skolen er viktig for lokalsamfunnet og i den sammenheng hvorfor den er viktig, og hvilken jobb skolen gjør for lokalsamfunnet.

Jeg har ikke alltid visst eller hatt en tanke om hva min masteroppgave skal handle om. Etter et par dager i sykesengen høsten 2016 var tankene hva jeg skulle skrive om mange, men til slutt kom ideen om å skrive en oppgave som handlet om noe om den fådelte skolen. Den fådelte skolen er noe jeg kjenner godt til og noe som jeg har opplevd selv. Jeg gikk hele grunnskolen på en fådeltskole og har mange gode minner og erfaringer fra denne typen skole. Erfaringene er så gode at jeg selv bestemte meg for å ta lektorutdanning ved universitetet i Tromsø. I løpet av utdannelsen min har aldri begrepet fådeltskole dukket opp en eneste plass. Dette var med på å gjøre lysten for å skrive denne oppgaven enda sterkere.

I starten av prosessen var jeg ute etter å finne ut mer av det pedagogiske med den fådelte skolen. Etter å ha lest tidligere forskning og gjennomført et par intervjuer så jeg fort at jeg heller ville ha fokus på skolen i lokalsamfunnet og ikke minst hvor viktig en fådeltskole kan være for lokalsamfunnet. Jeg er selv fra en liten bygd og vet hvor viktig en skole kan være for lokalsamfunnet og lysten til at min masteroppgave skulle handle om noe som står meg nært ble derfor viktig.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Det jeg tar opp i denne oppgaven er *læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte bygdeskolen*. Denne problemstillingen har så ledet meg inn på disse forskningsspørsmålene.

- Hvordan er fokuset på den fådelte skolen i dag?
- Hvilke pedagogiske fordeler og utfordringer møter en lærer ved en fådeltskole?
- Hvordan bruker skolen lokalsamfunnet og hvordan bruker lokalsamfunnet skolen?
- Hvilke konsekvenser kan en eventuell skolenedleggelse få?
- Bør skolen bestå?
- Hvordan er lærerrollen i bygda?

1.3. Begrepsforklaring

I dette delkapitlet forklare noen av de begrepene som kommer til å bli hyppig brukt i løpet av oppgaven. Begrepene som kommer til å bli forklart er *lokalsamfunn*, *skolenedlegging* og *fådeltskolen*.

Jeg skal definere kort om hva jeg mener med fådeltskolen, og i kapitlet om tidligere forskning kommer jeg til å gå litt dypere inn i dette. Det som menes med en fådeltskole er en liten skole med få elever og at elevene går i aldersblandede klasser (Eckhoff, 1986). I oppgaven er fokuset på den fådelte skolen, så de gangene jeg sier «skole/skolen» er det alltid den fådelte skolen det er snakk om. De gangene jeg snakker om fulldelte skoler så presiserer jeg dette.

I denne oppgaven er mye av fokuset på skolens betydning for lokalsamfunnet, og hvordan skolen bruker lokalsamfunnet. En kan derfor spørre seg om hva som egentlig menes med et lokalsamfunn. På grunn av økt globalisering er ikke lokalsamfunn like isolert som de kanskje var før, og ulike lokalsamfunn kan man finne så vel i by som på landet. Dette er med på å gjøre det vanskelig å skille ulike lokalsamfunn og vite hva det er som utgjør et lokalsamfunn (Haugen & Villa, 2016). Jeg skal derfor nå definere hva jeg mener med lokalsamfunn i denne oppgaven og hvor store områder det er snakk om.

Store norske leksikon definerer lokalsamfunn slik: «Lokalsamfunn, betegnelse for sted og sosialt miljø innenfor et mindre område.» (Kjølørød, 2014). En kan også si at et lokalsamfunn er et geografisk avgrenset område hvor man ser at fysisk nærhet gir rom for samhandling (Aarsæther 2014 ifølge Haugen & Villa 2016). Når jeg i min oppgave snakker om lokalsamfunn snakker jeg om området rundt skolekretsen. Dette vil si at det ikke nødvendigvis er et lite geografisk avgrenset område, området kan gå over mange kilometer. I denne sammenhengen vil dette si at lokalsamfunnet omfatter hele skolekretsen, sentrum i lokalsamfunnet vil ofte være i området skolen ligger. De som tilhører lokalsamfunnet vil være de som bor innenfor skolekretsen. I mitt feltarbeid har jeg vært innom små skoler i små bygder. Jeg kommer til å snakke om elever og lærere, de utenfor skolen blir omtalt som lokalbefolkningen. I løpet av oppgaven vil begrepene «bygda» og «lokalsamfunn» gå opp i hverandre, men det er alltid det samme geografiske området det er snakk om.

Skoler som ligger i små samfunn som dette er i fare for å bli lagt ned eller slått sammen med andre skoler. I perioden 2007-2008 til 2009-2010 ble det lagt ned 154 grunnskoler i Norge, bare i Nordland ble det lagt ned 22 skoler (Utdanningsdirektoratet, 2010). Skolenedlegging og fare for skolenedlegging er noe som kommer til å bli tatt opp i denne oppgaven. Når det skjer

en skolenedleggelse må elevene bytte skole. Som oftest skjer dette ved at elevene blir flyttet til en større allerede eksisterende skole (Utdanningsdirektoratet, 2010) og da gjerne i kommunesentrumet. Når jeg i oppgaven snakker om skolenedlegging er det nedleggelse av kommunale fådelte grunnskoler det er snakker om.

1.4 Oppgaven

I *kapittel to* vil jeg ta et blikk på forskningsfeltet, og har en gjennomgang på noe av *tidligere forskning*. I dette kapitlet vil jeg gjennomgå den empiriske forskningen som det er planlagt å bruke i resten av oppgaven. Det vil handle om den fådelte skolen og dens arbeidsmetoder, skolens bruk av lokalsamfunnet og omvendt, og jobben skolen gjør for å holde lokalsamfunnet attraktivt. I *kapittel tre* kommer jeg til å gå gjennom *teorier* som kommer til å være relevant for oppgaven. Her blir det gjort rede for teorier om ambivalens, identitet, stedstilhørighet, roller og rollekonflikt. I *kapittel fire* kommer vil jeg vise hvilken *metode* jeg har brukt i mitt forskningsprosjekt. I denne delen går jeg grundig gjennom hvordan jeg har gått frem i mitt forskningsprosjekt og hvordan gjennomføringen av intervjuer, transkribering og analyse har blitt gjennomført. I tillegg kommer jeg inn på ulike utfordringer jeg hadde i løpet av prosessen og ulike etiske utfordringer jeg møter med min oppgave. I *kapittel fem* vil jeg presentere *analyse* av egen empiri. Her blir dataene presentert og trukket opp mot tidligere forskning. I denne delen er det i stor grad informantenes meninger og perspektiver som blir presentert. I *kapittel seks* kommer jeg til å *drøfte* og *diskutere* noe av den empirien jeg presenterte i kapittel fem. Her kommer jeg til å komme inn på hvordan informantene har fremstått som ambivalente og jeg viser hvordan de jobber med å forme elevenes identitet og stedstilhørighet. *Kapittel syv* er oppgavens siste kapittel. Det består av en oppsummering av funnene mine og svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2. Tidligere forskning

Denne oppgaven skal besvare hvilke perspektiver lærere har på viktigheten av den fådelte bygdeskolen. Jeg derfor se på hva som er gjort av tidligere forskning på temaet. Jeg kommer inn på både forskning som er gjort på fådelte skoler og på lokalsamfunn.

2.1. Skolehistorie

Norge har en lang skolehistorie og i dette avsnittet skal jeg kort gå gjennomgå skolehistorien fra ca. 1965 og frem til i dag. Hovedfokuset kommer til å ligge på grunnskolen, og ikke så mye på videregående skole. Grunnen til at jeg tar fra rundt 1965 er at det er på dette tidspunktet man kan begynne å kjenne igjen strukturen i den norske skole slik vi kjenner den i dag.

I 1969 ble loven om 9-årig grunnskole i Norge vedtatt, tidligere hadde det vært en 7-årig folkeskole. Alle kommuner ble i 1969 pålagt å innføre 9-årig skole som en pliktig ordning fra og med skoleåret 1975 (Grankvist, 2000). Selv om at loven ikke kom før i 1969 hadde det lenge vært forsøksordninger med 9-årig grunnskole i flere kommuner. Året før loven ble vedtatt var allerede 80% av skolene i landet 9-årige (Grankvist, 2000). Når man snakker om norsk skole så er det i stor grad byskolen det blir tatt utgangspunkt i. De gangene det kommer nye reformer, læreplaner o.l. er endringene gjort med utgangspunkt i byskolen. Karl Jan Solstad sier:

«Det har blitt lite rom for lokal variasjon i utforminga av skolen når det gjeld innhald, og den variasjonen som har vore mogleg, har i huvudsak berre kome den del av ungdommen til gode som har hatt lita von om å lukkast i den del av skolens arbeid som av skolen sjølv er blitt er blitt tillagt størst vekt.» (Solstad, 1978, s. 21).

Med dette mener Solstad at skolen har tatt utgangspunkt i at alle elevene skal lære å lese, regne og skrive for eksempel. Det ble ikke tatt utgangspunkt i noen form for praktisk undervisning. Solstad har sett på hele skolens historie, fra omgangsskolen til fremveksten av byskolen og skolen slik vi kjenner den i dag. Solstad viser i sin bok fremveksten av det som han selv kaller for en standardisert skole (Solstad, 1978).

Vegard Kvam skriver i sin artikkel at han savner fokus på den fådelte skolen og retningslinjer for fådeltskole-pedagogikk også i dag. I følge han er det kun mønsterplanen av 1974 som har stilt spørsmål rundt arbeid i fådeltskole (Kvam, 2013). Dagens læreplan, Kunnskapsløftet fra 2006 (K06), har heller ikke fokus på den fådelte skolen, og det er ingen retningslinjer for den

fådelte skolen. Kjennetegnet med K06 er at den har kompetansemål, men disse kompetansemålene skal ikke nås etter hvert årstrinn. Hele ungdomsskolen har samme kompetansemål og det er etter 10. trinn at disse skal være nådd. Dette vil si at det er opp til læreren selv å avgjøre når de ulike kompetansemålene skal nås. Læreren må dele opp kompetansemålene i ulike delmål. Det kan tenkes at det er på denne måten Kunnskapsdepartementet drar den fådelte skolen inn i læreplanen.

2.2. Skolenedlegging og sammenslåing

Sentralisering er et kjent begrep, som kort handler om at man samler mest mulig mot et sentrum. Når man snakker om sentralisering i skolesammenheng handler dette om at man legger ned flere skoler i samme område og slår de sammen til en større skole (Solstad, 1978), da ofte i kommunesentrumet. I dag sentraliseres det også ved at kommuner slås sammen, og trenden er at mye legges ned i bygdene og flyttes inn til byene..

Utdanningsdirektoratet har i andre utgave av «Utdanningsspeilet» sett på antall skoler som ble lagt ned og ikke minst årsaken til at de ble lagt ned (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Utdanningspeilet er utdanningsdirektoratets årlige publikasjon med statistikk og analyse av barnehage og grunnskoleopplæring i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016). I følge denne rapporten ble det lagt ned 154 skoler i årene 2007-2008 og 2009-2010. De har kommet frem til at de vanligste årsakene til at skoler blir lagt ned er lavt elevtall, dårlig kommuneøkonomi og ønske om bedre ressursutnyttning. I de tilfellene dårlig økonomi har vært årsak har det også vært i kombinasjon med for få elever (Utdanningsdirektoratet, 2010). I den siste utgaven av utdanningspeilet kommer det frem at det ble lagt ned 50 skoler i årene 2014-15 og 2015-16 (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kommer også frem at det bli stadig færre og større grunnskoler.

2.3. Fådeltskole – aldersblanding og pedagogiske utfordringer

Det største kjennetegnet på en fådeltskole er at det er en skole hvor det er få elever, og sammenslåtte klasser bestående av flere trinn, hvor eksempelvis 8.-10.-trinn går sammen i én klasse. Det er dette som er forskjellen fra fådeltskolen og den «vanlige» norske skole hvor alle årstrinn går i hver sine klasser. Det er ulikt hvordan de forskjellige fådelte skolene deles opp og dette har Nils Eckhoff vist i sin bok «Udelt og fådelt skole – ei innføring» (Eckhoff, 1986). Eckhoff redegjør for hva en udelt skole er og de ulike formene for fådelte skoler. En udelt skole er når alle elevene på skolen går i en og samme klasse. Så lenge en skole har en klasse

hvor det er aldersblanding kan man kalle det for en fådelte skole, men vanligvis ser man at det er flere klasser som er aldersblandede.

I den fådelte skolen er det flere utfordringer for lærere og elever, noe som flere forskere har påpekt. Anita-Berg Olsen har skrevet en doktorgrad som belyser flere av utfordringene, i tillegg til fordelene ved fådeltskolen (Berg-Olsen, 2008). Flere av lærerne i hennes avhandling trekker blant annet frem at de føler seg litt glemt av de på øverste hold, og at de føler at de har måttet laget seg en egen fådeltskole-pedagogikk og kommet opp med egne metoder for hvordan ting kan løses i den fådelte skolen (Berg-Olsen, 2008). Denne kritikken er også noe som Vegard Kvam har tatt opp i sin artikkel (Kvam, 2013). Kvam argumenterer her for at fådeltskolen ofte blir litt glemt og det er den vanlige fulldelte skolen som får alt fokus og er den som blir normen for både læreplaner og i de forskjellige lærerutdanningene. Kvam påpeker at de fådelte skolene ikke har fått noe plass i læreplanen Kunnskapsløftet (LK06), og at lærere som jobber ved fådelte skoler derfor nå komme frem til sine egne pedagogiske metoder for hvordan de skal legge opp undervisningen (Kvam, 2013).

2.3.1. Aldersblandet undervisning

Aldersblandet undervisning er en gammel metode i den norske skolen. Små bygdeskoler har alltid hatt aldersblandet undervisning, også da vi hadde det som kaltes for omgangsskolen (Solstad, 1978). De første skolene i byene var også aldersblandete. De samlet opp store grupper med elever, og i stedet for å dele dem inn i aldershomogene grupper ble de delt inn etter nivå. Denne metoden er noe den norske skolen har beveget seg mer og mer bort fra, og i dag er det de aldershomogene klassene som er de aller vanligste.

Ved noen skoler har man fortsatt aldersblandet undervisning. Dette er mest vanlig i de fådelte skolene, men man ser også at noen fulldelte skoler har det. I fulldelte skoler er denne metoden brukt som en pedagogisk fordel, mens i de fådelte skolene er det aldersblanding som en dyd av nødvendighet, nettopp fordi at det ikke er nok elever til å ha for eksempel ti klasser ved en grunnskole (Årheim, 2009). Den største forskjellen mellom disse to er at det på en fådelte skole også kan bli veldig stort aldersspenn mellom elevene i klassen. I noen fådelte skoler kan de oppleve at for eksempel 5. til 8. klasse går sammen. I en situasjon som dette blir aldersspennet fra de eldste til de yngste veldig stort. En annen forskjell er at ved fådelte skoler har man ikke noe valg og må kjøre aldersblandet undervisning i alle undervisningsøkter, og ikke kun i de undervisningsøktene hvor det passer best.

Som nevnt tidligere viser både Berg-Olsen og Kvam at lærere har få retningslinjer om hvordan undervisningen i den fådelt skolen kan gjennomføres. Berg-Olsen har i sin avhandling intervjuet lærere som også har poengtert noen av disse utfordringene. Disse lærerne understreket blant annet hvordan de gjennom generasjoner av lærere har kommet frem til metoder som fungerer for den fådelt skolen. Dette er ikke noe de har lest i en bok, men metodene blir lært gjennom egne og andres erfaringer (Berg-Olsen, 2008). Kristoffer Melheim kommer i sin bok «Arbeid i fådelt skule» (1998) med flere eksempler på metoder man kan bruke i undervisningen. Noe som Melheim og lærerne i Berg-Olsens oppgave trekker frem er hvordan lærere gjennomfører undervisningen i en aldersblandet klasse når den ene aldersgruppen av elever skal introduseres til et nytt tema, eller at alle aldersgruppene skal introduseres for nytt tema men på ulikt nivå. Læreren må her lage flere undervisningsopplegg. Dersom det er tre aldersgrupper i en klasse må læreren lage tre ulike opplegg for de tre aldersgruppene (Melheim 1998). Når læreren underviser en aldersgruppe, må de andre aldersgruppene få enkle oppgaver som de må løse mens de venter på at læreren skal introdusere dem til et nytt tema (Berg-Olsen, 2008). I klasser hvor elevene får den samme undervisningen kreves det også mye planlegging fra læreren. Da må det lages årsplaner over flere år, for å forsikre seg om at elever ikke får den samme undervisningen to ganger og passe på at alle får del fremgangen som trengs. På grunn av måten kompetansemålene i LK06 er formet får lærerne frihet til hvordan de vil legge opp undervisningen.

2.4. Lærerrollen

En lærer i norsk skole i dag har en rekke lover og forskrifter å forholde seg til i løpet av sin arbeidsdag. I tillegg til lærerplanen K06 har lærerne også opplæringsloven og forskrift til opplæringsloven å ta hensyn til. Det er blant annet lovfestet at alle elever skal ha krav på tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 2017), og i forskriften står det at alle elever skal ha krav på vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2017). Opplæringsloven og forskriften bidrar til å forme lærerrollen. Det finnes også mange lærebøker/pensumbøker om blant annet klasseledelse. Terje Ogden har eksempelvis skrevet en innføring i hva klasseledelse er i praksis og han beskriver hvordan en lærer kan lede og undervise en klasse best mulig (Ogden, 2013). Hvordan man som lærer gjennomfører undervisning, planlegger undervisning, snakker til elevene og hvilke regler man lager seg er med på å forme lærerrollen. Det er likevel lite forskning på hvordan lærere selv oppfatter lærerrollen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Kunnskapsdepartementet oppnevnte i 2015 en ekspertgruppe, med Thomas Dahl som leder. De hadde som formål å gi innsikt og forståelse om dagens lærerrolle. Lærerne ekspertgruppen

har intervjuet har jobbet ved skoler i forskjellig størrelse. De nøyaktige størrelsene kommer ikke frem, men skolene kategoriseres som «stor», «mellomstor» eller «liten». De små skolene regnes som skoler som har under 200 elever (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Rapporten om lærerrollen i dag tar for seg hvordan lærerrollen har forandret seg de siste årene. Her kommer det blant annet frem at det har skjedd en endring etter LK06 (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Lærere har en større frihet til hvordan de vil legge opp undervisningen og hva undervisningen faktisk skal inneholde. «Følgende kompetanse ble trukket fram av lærerne da de ble spurt om hva de mente det var viktig at lærere behersker: relasjonskompetanse, fagkunnskap, klasseledelse, formidlingsevne, pedagogiske evner, fleksibilitet og evne til samarbeid.» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 177). I tillegg til disse egenskapene ble det også tatt opp om at ønsket om videreutvikling også er viktig. Alle disse er viktige for hvordan lærerrollen former seg, og den former seg forskjellig fra lærer til lærer. Boken tar ikke for seg noe om lærerrollen etter skoletid.

2.5. Lokalsamfunn og skolens posisjon i lokalsamfunnet

Fådelte bygdeskoler i Norge ligger i rurale områder. I små områder blir ofte skolen et samlingspunkt for bygda. Når man leser tidligere forskning ser man at flere er inne på hva som kommer til å skje med en bygd eller et lokalsamfunn hvis en skole legges ned. En fellesnevner for alle er at skolenedlegging vil ha en negativ konsekvens for bygda og lokalbefolkningen. I dette kapitlet skal jeg vise hvordan tidligere forskning snakker om skolen og lokalsamfunnet og konsekvenser av skolenedleggelse.

2.5.1. Skolen og lokalsamfunnet

I en liten bygd blir ofte skolen definert som og forbundet med et samlingspunkt for bygda. Dette er noe Mariann Villa tar opp i sin artikkel i boken «Lokalsamfunn» (2016). Skolen er plassen hvor alle barna i bygda samles hver dag, men det er også et samlingspunkt og plassen hvor ting skjer etter skoletid. Det er ved skolen lag og foreninger ofte har møter, det arrangeres ulike sosiale tilstelninger, gymsalen lånes ut og det er ofte ved skolen 17.-mai arrangeres. Det kan være ulike bygg som egner seg til å ha arrangementer i en bygd, men skolen er det bygget som alltid er ferdig oppvarmet og det som er stort nok (Villa, 2016). Skolen er også et lokale som alle i bygda har kjennskap til, enten ved at de har barn som går på skolen, at de selv har gått på skolen eller at de har barn som skal starte ved skolen. Gjennom at det er så mange tilstelninger som enkelt kan arrangeres ved skolen blir den da også det naturlige samlingspunktet for bygda. Ved skolen er det også sandkasse, huskestativ,

fotballbane, skøytebane, kanskje lysløyper, mulighetene for å «finne på noe» er både for barn og voksne store og det kan enkelt gjøres ved skolen. I tillegg til de tilstelningene som blir arrangert utenom skoletid, er skolen veldig de som ofte arrangerer ting i bygda.

2.5.2. Hva vil skje hvis skolen legges ned?

Hvis en skole legges ned vil dette påvirke bygda og lokalsamfunnet. Som nevnt over er skolen et naturlig samlingspunkt for bygda, og hvis den forsvinner vil også et naturlig samlingspunkt i bygda forsvinne. Selv om bygget blir værende vil det likevel være uten liv, og for en bygd hvor skolen er arrangør eller huser de fleste av tilsetninger er dette noe som kommer til å merkes godt. Skolen blir i tidligere forskning beskrevet som det limet som holder bygda sammen (Cedering 2016, Villa 2016).

Magdalena Cedering har sett på hvilke konsekvenser en skolenedleggelse får for familiene i bygda. Hennes undersøkelse ble gjort etter at skolen ble lagt ned. Den første og største konsekvensen som kommer av skolenedlegging er at elevene ved skolen får en lengre reisevei (Cedering, 2016), og flere av elevene må ta buss for å komme seg på skolen. Det at barna får lengre reisevei til skolen fører også til lengre dager. De må dra til skolen tidligere på dagen og kommer hjem sent. Gjennom at en skole legges ned kan en konsekvens være at flere av for eksempel idrettstilbudene og fritidstilbudene blir flyttet. Dette er noe som Melheim tar opp som en av konsekvensene av å ikke ha en skole i en bygd (Melheim 2001). Flere av foreldrene som Cedering har snakket med i forbindelse med sin avhandling trekker frem at også de får mer kjøring (Cedering, 2016). I tillegg til at de må kjøre til jobb, må noen også kjøre barna til bussen, og etter jobb og skoletid kjøre de til området der fritidsaktivitetene holder til.

2.5.3. En skole hvor barna bor

I Norge jobber vi for det som vi kaller for en inkluderende skole. Det dette innebærer er at alle elever skal føle tilhørighet i klassen og i skolen. Dette er kanskje særlig viktig i jobben med tilpasset opplæring. Alle elever, også de som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte, ulike funksjonshemninger o.l. skal føle inkludering og tilhørighet i fellesskapet i skolen (Overland, 2015). *«I en inkluderende skole for alle elever er sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet grunnleggende forutsetninger. Likeverdige utdanning forutsetter at barn og unge har tilknytning til en skole som er nærmest mulig deres eget oppvekstmiljø.»* (Bjørnsrud, 2012, s. s. 38). Bjørnsrud spør i sin artikkel hvorfor så mange bygdeskoler har blitt lagt ned i de siste årene når sosial tilhørighet og nærhet til lokalsamfunnet er viktig. Gjennom å ha en skole i bygda hvor barna bor er dette med inkluderende skole enklere å gjennomføre. Hvis

barna må gå på skole langt utenfor sin egen hjemplass bidrar dette til at de mister tilhørighet til bygda, og gjennom at de ikke selv bor på plassen hvor skolen ligger kan det være vanskelig å få tilhørighet dit. I den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015), kapitlet om det samarbeidende mennesket, tar blant annet opp hvor viktig det er at lokalsamfunnet blir dradd inn i undervisningen.

En nærliggende skole bidrar til at kontakten med, og forholdet til foreldrene blir bedre (Melheim 2001). Kort reisevei gjør det enklere for foreldre å være med på foreldremøter, arrangementer som skolen arrangerer og lignende. Melheim trekker også frem at det merkes raskere hvis et foreldrepar eller to aldri møter opp på dugnad eller foreldremøte, dette nettopp fordi det er så små forhold og det blir veldig gjennomslagskraftig hvis noen velger å ikke møte opp (Melheim 2001).

2.6. Å gjøre bygda attraktiv

For små bygder og lokalsamfunn er attraktivitet viktig, attraktivitet er viktig for å sørge for tilflytting til bygda og for å hindre fraflytting. Hans Kjetil Lysgård og Jørn Cruickshank har en artikkel i boken «Lokalsamfunn» fra 2016 hvor de tar for seg attraktive lokalsamfunn, og de ulike tilnærmingene som er gjort om lokalsamfunns attraktivitet. Bygder merker en stadig større konkurranse fra større byer og områder (Lysgård & Cruickshank, 2016), det å gjøre lokalsamfunnet tiltrekkende for tilflyttere blir derfor stadig viktigere for bygdene. Hva som gjør ei bygd attraktiv er subjektivt, og hva som anses som attraktivt kan variere fra bygd til bygd. For noen kan det være arbeidsplasser anses som attraktivt for andre kan turområder som tiltrekker dem mens for andre igjen kan nærhet til en større by anses som attraktivt. En bygd eller befolkningen i en bygd må finne ut hva de mener er attraktivt i denne bygda og markedsføre dette ut til potensielle tilflyttere. Lokalbefolkningen må finne bygdas identitet (Lysgård & Cruickshank, 2016).

Gro Marit Grimsrud og Marit Aure publiserte i 2012 resultater fra en spørreundersøkelse om innflytningsarbeidet ulike kommunene i distrikts-Norge gjør. I rapporten viser de også hvordan ulike kommuner bruker argumentene forskjellig. I denne rapporten fant de ut at de fleste tilflytterne til kommunene er barnefamilier eller tilbakeflyttere (Grimsrud og Aure 2012). Det kan tenkes at det ofte er tilbakeflyttere som kommer tilbake når de selv har eller skal stifte familie. På grunn av at mange av tilflytterne er barnefamilier var også det mest brukte argumentet for å fremme kommunens attraktivitet gode oppvekstmiljøer (Grimsrud og Aure 2012). Et godt oppvekstmiljø krever også at det ligger en skole i umiddelbar nærhet. En

kan derfor si at skolen i ei bygd er med på å øke attraktiviteten til bygda. Dette er noe flere av informantene i Villas (2016) artikkel fremhever, nettopp det at folk vil ikke bo der det ikke er en skole. Gro Marit Grimsrud og Finn Ove Båtevik har skrevet en artikkel som handler om tilflytting til bygder. I denne snakker de blant annet om at det ikke er yrkesmuligheter i mange små bygder, og dette er noe som kan være begrensende for tilflyttere og kanskje også tilbakeflyttere. Det er ikke sikkert at en som har flyttet ut av bygda for å ta utdanning har sett på bygdas yrkesmuligheter når han eller hun har valgt utdanning (Grimsrud og Båtevik 2016). Hvis ikke bygda har noen yrkesmuligheter innenfor ens utdanningsfelt kan dette være med på at en velger å ikke flytte til bygda, men for eksempel til nærmeste by som har flere yrkesmuligheter.

3. Teori

I denne delen av oppgaven skal jeg redegjøre for begrepene ambivalens, identitet og stedstilhørighet. Disse begrepene vil senere brukes for å vise hvordan informantene har fremstått som ambivalente, og hvordan de jobber med å forme elevenes identitet og stedstilhørighet. Jeg vil også bruke Goffmans rolleforståelse for å diskutere hvordan lærerne sjonglerer mellom de ulike rollene de har i hverdagen. I redegjørelsen for ambivalens blir det lagt stor vekt på Bente Halkiers fire typer av ambivalens. Halkier er inspirert av blant annet Zygmunt Bauman, men mener at hans form for ambivalens blir for snever, og hun har derfor belyst tre andre typer for ambivalens. Når jeg redegjør for identitet blir det tatt utgangspunkt i Anthony Giddens dannelse av selvidentitet, det refleksive selvet og livsplaner. Jeg skal i tillegg komme inn på hvordan man kan føle stedstilhørighet, og har er i stor grad tatt utgangspunkt i Nina Gunnerud Bergs artikkel som handler om dette (Berg, 2016).

3.1. Ambivalens

Ambivalens er et begrep og fenomen som ikke har blitt brukt eller diskutert mye i sosiologien (Halkier, 2001). Det meste av det som er skrevet om ambivalens i sosiologien i dag handler om modernitet, risiko-håndtering og konsumering (Halkier, 2001). Zygmunt Bauman er inne på at det skjer mange endringer i moderniteten, og at individene lever i en stadig ambivalens når de etter hvert tar til seg de endringene som skjer (Bauman, 1991). Kort fortalt handler ambivalens om at et individ har flere, og da ofte motstridende meninger om en og samme sak. Bauman skriver:

“(...) whatever is the case, the outcome is the feeling of indecision, undecidability, and hence loss of control. The consequences of action become unpredictable, while randomness, allegedly done away with by the structuring effort, seems to make an unsolicited comeback.”
(Bauman, 1991, s. 2).

Når et individ har mange motstridende meninger om en sak bidrar dette til at individet ikke vet hvordan han eller hun skal handle i en gitt situasjon. Dette bidrar til at individet kan handle på en måte som strider mot sine egne meninger og dermed fremstår som ambivalent.

Når Halkier snakker om ambivalens tar hun utgangspunkt i ambivalens og konsumering av økologisk mat. Hun deler ambivalens i fire typer. Den første typen ambivalens blir sett på som en konflikt som skaper spenninger for individet (Halkier, 2001, s. 212). Når en har for mange meninger om noe vil disse meningene komme i konflikt med hverandre og derfor skape spenninger. Dette sier Halkier er den opprinnelige oppfattelsen av ambivalens, og det er også

den formen for ambivalens Bauman beskriver. Denne forståelsen for ambivalens kan oppstå hvis man har gjort noe på samme måte lenge, og så ser på nyhetene eller leser en artikkel om at det man gjør ikke er bra for en selv eller for miljøet. Det kan da føre til at en ender måten en gjør ting på. Likevel vil man falle tilbake i gamle vaner etter kort tid, selv om at man vet om de risikoene det innebærer.

Den andre typen ambivalens hun finner i sitt materiale handler om at individene godtar den risikoen det er med å handle på den måten de gjør, og legitimerer ambivalensen (Halkier, 2001, s. 214). Man aksepterer at noen ganger må man gjøre ting annerledes, selv om man kjenner til risikoen med sine handlinger. Det at man vet om risikoene, men likevel ikke gjør noe med måten man handler på blir ambivalent. Den tredje typen ambivalens handler om at man blir vant til å leve med ambivalens og ikke tenker så mye over risikoen med de handlingene man gjør (Halkier, 2001, s. 215), dette kan gjøres ved at de handlingene man gjør på forhånd er nøye vurdert og man vet at man har tatt hensyn til alle risikoer og at det til slutt blir en vane. Den siste typen ambivalens Halkier beskriver handler om at individer unngår ambivalens, de lager seg selv rutiner for sine handlinger hvor de ikke trenger å tenke på ulike risikoer. Eksemplet Halkier har brukt er at en av informantene ikke stoler på de økologiske produktene i butikkene, og tar i stedet og handler hos lokale bønder eller dyrker grønnsaker selv. På den måten er hun sikker på at det hun får er rent, og trenger ikke å tenke på risikoene ved for eksempel sprøytemidler på frukt og grønt.

I denne oppgaven kommer det ikke til å bli fokus på risiko ved økologisk mat, men de ulike typene ambivalens vil bli brukt for å vise hvordan jeg kan forstå mine informanternes ulike holdninger. Informantene har særlig hatt meninger som havner i konflikt med hverandre når de har argumentert for om hvor viktig det er at en fædelskole får bestå eller ikke.

3.2. Identitet og stedsidentitet

Identitet er et viktig begrep for ethvert individ og et viktig begrep i sosiologien. I sosiologisk leksikon fra 2004 står det at identitet er et «Begrep om menneskers opplevelse av seg selv og andre som «de samme», over tid og i ulike sosiale sammenhenger.» (Korsnes, Andersen, & Brante, 2004). I sosiologien er identitet sett på som et begrep som er knyttet til sosialisering. En kan også snakke om stedsidentitet, og her er det viktig å skille på om at en kjenner identitet til et sted og stedets identitet (Dale & Berg, 2012). Et sted kan være viktig for en persons identitet og følelsen av identitet kan være knyttet til et sted. Det å føle tilknytning til et sted blir med på å gi en følelse av trygghet og sikkerhet (Dale & Berg, 2012). På grunn av

oppgavens problemstilling kommer det til i størst grad bli fokusert på selvidentitet og stedstilhørighet.

3.2.1. Selvidentitet

I boken «Modernitet og selvidentitet» tar Antony Giddens for seg en teori om det som han kaller for det refleksive selvet. Kort handler dette om at i den moderne verden er ikke selvet eller identiteten noe som blir påvirket utenfra, men noe som skapes selv på bakgrunn av de handlinger man gjør og valg man tar (Giddens, 1996). I den moderne verden er man ikke lenger født med en identitet, det er noe man skaper selv. I den moderne verden sier Giddens at:

«Selvidentiteten skaber en løbebane for individet, tværs gennem modernitetens forskellige institutionelle rammer i løbet af det, der tidligere blev kaldt en «livs-cyklus» - et udtryk, der egner sig bedre til at beskrive ikke-moderne kontekster end moderne. Vi «har» ikke blot en biografi hver især, vi lever i en biografi, som er refleksivt organisert på baggrund af strømme af sociale og psykologiske informationer om mulige måder at leve på.» (Giddens, 1996, s. s. 26).

I dagens moderne verden har vi flere valg og muligheter enn hva man hadde tidligere. På grunn av alle disse valgene har man da i større grad mulighet til å forme sin egen identitet. Har man lyst til å bli advokat har man i dag muligheten til å utdanne seg til å bli advokat, uavhengig av hvilken klasse du er «født» inn i, men for å bli det må man ta bevisste refleksive valg. På grunn av at man har så mange muligheter og må ta så mange valg i den moderne verden er det ifølge Giddens viktig at en lager seg en *livsplan*. Denne livsplanen skal inneholde refleksive tanker om hvordan livet videre skal utarte seg (Giddens, 1996). Når man lager sin livsplan ser man også tilbake på det livet man allerede har levd, og gjør refleksive beslutninger på bakgrunn av det. For eksempel må en etter endt utdanning vurdere om en likte utdanningen og hva en må gjøre for å få en relevant jobb. En kan også se tilbake på sin egen barndom og bruke de minnene til å avgjøre om at dette er noe en vil føre videre til sine egne barn. Når en lager sin livsplan tar man reflekterte valg om veien man skal gå videre, og man bruker også tidligere opplevelser som retningslinjer for disse valgene.

Gjennom å bruke Giddens begreper om refleksive valg og livsplan vil jeg i oppgaven vise hvordan informantene lykkes eller mislykkes i å forsøke å forme elevenes identitet, men at de i større grad jobber med at elevene skal føle stedstilhørighet.

3.2.2. Stedstilhørighet

En kan snakke om stedsidentitet, om et sted er noe som man føler er en del av sin egen identitet og om stedstilhørighet. Alle disse begrepene overlapper hverandre i ganske stor grad, og det kan også være vanskelig å skille dem. De to siste brukes ofte om hverandre, og forskjellen mellom det å føle tilhørighet til et sted (stedstilhørighet) og det å føle at et sted er en del av egen identitet kan være liten. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepet stedstilhørighet.

Forskningen på stedstilhørighet har hatt fokus på personlige bånd til steder og «*diskurser som konstruerer sosio-romlig eksklusjon og inklusjon*» (Berg, 2016, s. 39). Med dette mener Berg at i for eksempel ulike lokalsamfunn det blir laget en diskurs om hva som kjennetegner «oss», og at man på den måten vet hvorvidt man føler tilhørighet til et lokalsamfunn eller ikke. En diskurs er ifølge Bergström og Borèus «*en samling utsagn i en bestemt sosial kontekst – samt skrevne og uskrevne regler for hva som kan og ikke kan sies i konteksten*» (Bratberg, 2014, s. 29). I denne sammenhengen vil det være kjennetegn som beskriver for eksempel et lokalsamfunn eller et sted, og at man på den måten vet om man «hører til» der eller ikke.

Det er mange elementer som kan bidra til at man føler tilhørighet til et sted. Det som oftest er knyttet til stedstilhørighet er lang botid og røtter (Berg, 2016). Hvis man har bodd lenge på et sted eller hvis man har familie der så vil man mest sannsynlig føle en slags tilhørighet til dette stedet. Det kan også være at man ser etter spesielle ting som man forbinder med stedet man har vokst opp på, og leter etter like kvaliteter når man skal bosette seg på et nytt sted. Berg trekker også frem i sin artikkel at minner er viktig for stedstilhørighet, og at minner og tilhørighet til et sted henger sammen (Berg, 2016). Det er befolkningens oppfatning av stedets identitet som former den, og det er også gjennom å kjenne seg igjen i stedets identitet at en kan si at en kan føle stedstilhørighet (Berg, 2016).

I løpet av oppgaven vil jeg flere steder vise hvordan informantene jobber med at elevene skal føle stedstilhørighet til bygda, og ikke minst hvordan de jobber for at elevene skal ha positive minner fra oppveksten i bygda. Jeg kommer også til å komme inn på hvorfor det er viktig for informantene å sørge for at elevene føler stedstilhørighet.

3.3 Roller og rollekonflikt

I dagens samfunn kan man si at en som aktør lever i forskjellige roller. Disse rollene kan være at man er mor, datter, lærer, trener og kone. Alle disse rollene har en som aktør alltid i bakhodet, men en handler forskjellig ut fra hvilken rolle man er i og ikke minst hvem man

samhandler med. Sosiologien Erving Goffman tar for seg dette i boken «The Presentation of Self in Everyday Life» (Goffman, 1992), som på norsk er oversatt til «Vårt rollespill til daglig». En aktør handler forskjellig ut fra hvilken rolle han eller hun er i, og det er knyttet ulike forventninger til hver rolle. En kan snakke om det inntrykket som man gir og det inntrykket som en avgir, og Goffman er i sin bok opptatt av det inntrykket man avgir (Goffman, 1992).

En kan si at Goffman har en dramaturgisk modell av handling (Goffman, 1992). I følge han spiller aktørene i et samfunn et skuespill for hverandre, og aktørene spiller roller og målet deres er å styre inntrykkene til de andre aktørene gjennom interaksjoner. De ulike rollene har ulike forventninger knyttet til seg, og de fleste aktørene i et samfunn har en felles forståelse av hvilke kvaliteter og forventninger som hører til hver rolle. Når en aktør presenterer seg selv som lærer er det visse forventninger knyttet til hvordan aktøren skal oppføre seg, hvis man presenterer seg som lærer er det viktig å leve opp til de forventningene. Samfunnet er bygd opp slik at når man er i en rolle så skal man forvente å bli behandlet og verdsatt slik han eller hun er i den rollen, og man forventer at når en aktør har sagt på seg en rolle så skal aktøren handle til de forventningene rollen har (Goffman, 1992, s. s. 20). Hvilken rolle man er i finner man ut gjennom å definere situasjonen, og det er utfra den situasjonen man handler og forsøker å skape inntrykk som passer til sin rolle. Gjennom å definere situasjonen vet aktøren hvilken rolle hun eller han har, det er ut fra disse definisjonen hun vet hvordan hun kan handle og hun vet hvordan hun blir oppfattet. Aktørene driver med rolledistanse når de sjonglerer mellom flere roller, men kan likevel bruke mange av kvalitetene fra en rolle i en annen.

Hver rolle aktøren skal spille krever forberedelse. Når Gunnar Aakvaag har redegjort for Goffman skiller han mellom frontstage og backstage (Aakvaag, 2008). For aktøren er det viktig å holde disse to adskilt. Før en aktør skal inn i en rolle forbereder aktøren seg, det er denne prosessen som kalles for backstage. For en lærer kan dette være når hun forbereder undervisningen eller at læreren selv må sette seg inn i temaet som hun senere skal lære videre til elevene. Frontstage blir da når læreren er i klasserommet og gjennomfører undervisningen, elevene vil da bli publikumet. Goffman bruker ordet fasade, og sier at når man spiller rollen så lager man en fasade for hvordan man vil bli oppfattet av publikumet (Goffman, 1992). For aktøren er det viktig å ikke bli avslørt eller spille rollen feilaktig.

Hver enkelt rolle har som nevnt tidligere forskjellige forventninger til seg, og når en aktør har mange ulike roller kan det bli vanskelig å skille mellom dem. Når man har flere ulike roller som man skal leve etter kan man tilslutt oppleve det som Schiefloe kaller for en rollekonflikt

(Schiefloer, 2011). En aktør vil oppleve en rollekonflikt når han ikke klarer å leve opp til de forventningene til de ulike rollene, eller når aktøren må «spille» flere av rollene på en gang.

I denne oppgaven kommer jeg til å vise hvordan lærere ved fådelte bygdeskoler må leve opp til veldig mange roller, og at det for dem kan være vanskelig å skille mellom de forskjellige rollene og hvordan det kan være vanskelig å holde de ulike rollene adskilt fra hverandre.

4. Metode

Denne masteroppgaven startet med at jeg skulle finne ut ulike utfordringer ved den fådelte bygdeskoler. Etter hvert endret fokuset på oppgaven seg og flyttet seg til læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte bygdeskoler. I intervjuene ble det stilt spørsmål om læreres erfaringer i klasserommet, generelt ved fådeltskolen og om skolen og lokalsamfunnet. I dette kapitlet skal jeg forklare hvordan jeg har gått fram ved valg av metode, hvordan jeg skaffet informanter, gjennomførte intervju og tilslutt hvordan dataene ble bearbeidet.

4.1 Valg av metode

I forskning har man både *kvantitative* og *kvalitative metoder*. I kvantitativ forskning undersøker man ofte hvor mye som finnes av noe (Brinkmann og Tanggaard, 2012), dette gjøres for eksempel gjennom statistiske analyser eller en spørreundersøkelse. På grunn av at jeg i min oppgave er ute etter læreres refleksjoner og erfaringer ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Det som kjennetegner kvalitativ metode er at man vil se hvordan noe gjøres, oppleves, utvikles osv. (Brinkmann og Tanggaard 2012). Dette gjøres ofte gjennom personlige intervju, feltarbeid, fokusgrupper eller observasjon.

For å komme nærmest mulig og få best mulig svar på min problemstilling ble personlig intervju valgt som forskningsmetode. Dette er den mest utbredte tilnærmingen i kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Intervjuene ble gjennomført med en og en lærer og ikke i fokusgrupper. Dette fordi at lærerne skulle snakke om erfaringer fra egen praksis, og med tanke på at noen kan synes det er vanskelig å snakke om slike ting med en kollega. Det finnes flere typer av intervju, vi har de som er veldig strukturerte til de som løst strukturerte (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg valgte å ha et semistrukturert intervju.

4.2. Det semistrukturerte intervjuet

I et semistrukturert intervju har forskeren noen spørsmål forberedt på forhånd, og disse er nedfelt i en intervjuguide (se vedlegg 3) (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Før intervjuguiden ble laget avklarte jeg hva jeg måtte finne ut av. Dette ble gjort gjennom å lese tidligere forskning for å få mer kunnskap om feltet, og på den måten vite mer om hva og hvordan jeg skulle gå frem i intervjuet. I utarbeidelsen av intervjuguiden var ble det viktig å lage åpne spørsmål siden målet med intervjuet var at det skulle være en samtale mellom forsker og informant. Siden tema og noen av spørsmålene var laget på forhånd var det alltid lett å holde kontroll på samtalen og komme seg inn på rett spor hvis den sporet av.

4.2.1. Intervjuguiden

I intervjuguiden ble det viktig å lage spørsmål som skulle få informantene til å reflektere over svarene de skulle gi, men det ble også viktig at spørsmålene skulle være så konkrete som mulig (Thagaard, 2013). Intervjuguiden ble laget slik at den skulle bli styrende for intervjuet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Den inneholdt spørsmål i forskjellige tema, om læreres utdanning, hvor læreren tok utdanning, om læreren bodde i bygda eller ikke. Det andre temaet var pedagogiske spørsmål som handlet om hvordan lærerne gjennomførte sin undervisning, og hvilke utfordringer de møtte i hverdagen. Den siste tema var om lokalsamfunnet, hvordan lokalsamfunnet ble brukt av skolen, hvordan lokalsamfunnet brukte skolen, og generelt om forholdet til lokalbefolkningen. Spørsmålene var laget slik at det alltid var rom til å stille oppfølgingsspørsmål, men også slik at det var enkelt å veilede lærerne over på rett spor hvis de skulle begynne å snakke mye om et tema som ikke var aktuelt for oppgaven.

4.3. Melde prosjekt til Norsk senter for forskningsdata

I prosjektet ble det samlet inn flere indirekte personlige opplysninger. Dette vil si at det ble samlet inn opplysninger som yrke, bosted, alder og kjønn. Dette er opplysninger som kan være med på at informantene kan gjenkjennes. Prosjektet ble meldt til NSD i begynnelsen av november, og NSD hadde en behandlingstid på fem uker. Prosjektet ble godkjent av NSD i midten av desember 2016 (se vedlegg 1).

4.4. Hvordan skaffe informanter?

Første steg for å finne informanter var å finne ut hvem jeg ville intervju. På grunn av problemstillingen falt valget på å intervju lærere som jobber eller har jobbet ved fådelte bygdeskoler. Målet var å få mellom 6-8 informanter. Neste steg var å komme i kontakt med lærere, og spørre om det var noen som var interessert i å bli med som informanter i oppgaven. Dette ble gjort ved at det ble sendt mail til rektorer ved tolv skoler, skolene ligger i både Nordland og Troms. I mailen til rektorene ble det kort forklart hva som var formålet med prosjektet, og at jeg søkte lærere som har undervisning på ungdomsskolenivå, at prosjektet var meldt til NSD og i hvilket tidsrom intervjuene skulle gjennomføres. I mailen fikk rektoren spørsmål om han eller hun kunne høre med sine lærere om at det var noen som var interessert i å stille som informanter. Det ble også spesifisert at hvis de hadde noen spørsmål, eller hvis at noe var uklart så var det bare å spørre.

I første omgang ble det sendt mail til tre skoler, og raskt svar fra en skole hvor de hadde to stykker som var interesserte i å være informanter. Disse tok senere kontakt på mail og de fikk

tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg 2) og vi avtalte dato for intervju. I informasjonsskrivet sto all informasjon om prosjektet, hva som kom til å skje med det materialet de bidro med, at det ble anonymisert og slettet etter prosjektets slutt og at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst.

Etter purring svarte nok en skole som hadde en som ville stille som informant, denne informanten trakk seg fra prosjektet før gjennomføring av intervju. Etter tips fra en av informantene fikk jeg en informant som stilte til intervju. Målet var å få 8 informanter. Det ble derfor sendt ut en ny runde med e-poster til rektorer ved ti forskjellige skoler. Etter mange runder med e-poster frem og tilbake, noen ringerunder fikk jeg tilslutt fire informanter til. Og endte til slutt opp med syv informanter fra fire ulike skoler.

4.4.1. utfordringer ved å skaffe informanter

Det ble mer utfordrende å skaffe informanter en først antatt. Dette er det nok mange årsaker til. Den første årsaken er nok fordi jeg ville ha informanter som underviste i ungdomsskolen. Dette utelukket mange fådelte skoler, da de fleste fådelte skolene i disse områdene var skoler uten ungdomsskoler. I første omgang ble det kun kontaktet fådelte skoler som hadde ungdomstrinn. Grunnen til at jeg valgte å utelukke lærere som kun underviser på barneskolen er fordi jeg selv går lektorutdanning 8-13, og min kompetanse til å stille pedagogiske spørsmål ligger derfor på ungdomsskolen. Etter hvert ble søket utvidet til lærere som hadde undervisning på alle trinn, eller som har hatt undervisning på ungdomstrinn tidligere.

En annen årsak til at det ble vanskelig å finne informanter er at skolene ble kontaktet via e-post, det ble da sendt e-post til rektorene ved skolene og ikke direkte til lærerne. Rektorene måtte da videresende e-posten de fikk fra meg til de aktuelle lærerne, eller snakke med hver enkelt lærer selv. Det å sende ut e-post er upersonlig, så det kan tenkes at hvis jeg hadde ringt hadde det vært enklere å få informanter. Etter at jeg hadde sendt flere mailer til skoler ringte jeg likevel og snakket med rektorene. Ved flere skoler har jeg også spurt rektorene om å få kontaktinformasjonen til de lærerne som er aktuelle, dette for å ta direkte kontakt med lærerne. På denne måten ble det igjen mer personlig, og kanskje enklere for lærerne å si ja til å være informanter.

4.5. Presentasjon av skoler og informanter

Jeg endte til slutt opp med syv informanter, som jobbet ved fire forskjellige skoler. Tre av skolene ligger i Nordland og en i Troms. Skolene har et elevtall som varierer fra 37 elever til like over 100 elever. Dette vil også si at det varierer fra skole til skole hvor mye av

undervisningen som faktisk er aldersblandet, men alle informantene i min oppgave underviser i aldersblandede klasser. Blant informantene har jeg fem lærere, en pensjonert lærer som også har jobbet som rektor (L3) og en rektor for en av skolene. L3 kommer til å bli omtalt som lærer og ikke rektor. Rektoren fikk ikke spørsmål om det pedagogiske med den fådelte skolen, men spørsmål om skolen og lokalsamfunnet. Når tiden for å intervju rektor var inne var fokuset i oppgaven endret seg over til skolens posisjon og viktighet i lokalsamfunnet. Alle informantene har en tilknytning til bygda skolen ligger, enten ved at de selv bor der, har vokst opp der eller at de selv har gått på skolen selv. Tre av informantene har også barn ved skolen de jobber på. I analysen kommer lærerne til å bli omtalt som L1, L2, L3 osv., rektoren som R. Jeg som forsker blir omtalt som I. Ingen av skolene er i umiddelbar fare for å bli lagt ned, men en av lærerne (L4) jobbet tidligere ved en mindre fådeltskole, som nå har blitt slått sammen til en større enhet. Skolen som L3 jobbet ved hadde også blitt sammenslått med en annen mindre skole. Flere av informantene har vært i praksis i fådelte skole i løpet av sin utdanning. Alle skolene ligger fra 25 minutter til en time i bil til nærmeste by.

4.6. Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene startet etter godkjenning fra NSD var mottatt. Før hvert intervju fikk informantene tilsendt en temaliste (se vedlegg 4) og et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet sto det hva bakgrunnen og formålet med oppgaven var, hva det innebærer å være deltaker i studien, det sto at intervjuet blir transkribert og anonymisert og at informanten har rett til å trekke seg fra studiet når som helst uten å oppgi grunn. Målet med informasjonsskrivet er at informantene skal ha all informasjonen om studiet (Ryen, 2004). I skrivet sto det også at ved å si ja til å være med på studien samtykket de også.

Med unntak av ett intervju ble intervjuene gjennomført på arbeidsplassen til informantene og i deres arbeidstid. Det var lærerne selv som foreslo tidspunkter som passet for dem i løpet av sin arbeidsdag.

I starten av hvert intervju ble informasjonsskrivet gjennomgått, dette for å være helt sikker på at informanten hadde forstått all informasjonen som sto der, og visste hva som kom til å skje med dataene, og at de alltid har muligheten til å trekke seg. Her ga også informanten et muntlig samtykke. Det ble også svart på eventuelle spørsmål som informanten hadde. Det ble gitt kort informasjon om hva oppgaven skulle handle om, og hva som var mitt mål med intervjuene. Informantene ble også informert om at de ikke måtte nevne navn på

tredjepersoner og prøve å ikke nevne årstall på spesielle hendelser som kan gjenkjennes av andre.

Etter all informasjon var gitt startet intervjuet. Her ble temaene og spørsmålene i intervjuguiden gjennomgått. I løpet av intervjuene ble det ofte stilt oppfølgingsspørsmål hvis det var noe jeg ville at informantene skulle utdype, eller hvis det var noe som var uklart i svarene de ga. På grunn av at jeg hadde valgt et semistrukturert intervju var det forskjellig fra intervju til intervju hvor mye vi snakket om de ulike teamene. På grunn av endring av fokus hadde de fire siste intervjuene mer fokus på skolen, lokalsamfunnet og viktighet av skolen enn de tre første som hadde mer fokus på ulike utfordringer ved den fådelte skolen.

Alle hadde som nevnt tidligere fått tilsendt en temaliste for intervjuet, dette gjorde at informantene var godt forberedt. Noen hadde skrevet ned grundige notater med ting som de ville ta opp, mens andre hadde notert seg stikkord. Informantene snakket likevel uavhengige av de notatene de hadde skrevet. De gangene hvor informantene leste over notatene var de gangene når jeg spurte om det var noe mer de ville tilføye eller om det var noe vi ikke hadde vært innom. Ved den ene skolen kunne det virke som om at de to informantene hadde diskutert en del med hverandre, og på den måten svarte ganske likt. Dette er likevel ikke noe som påvirker analysen i stor grad, alle informantene uavhengig av hvilken skole de jobbet ved ga ganske like svar på mange av spørsmålene, og delte mange av de samme refleksjonene.

4.7. Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført ble de transkribert inn på min personlige datamaskin. Det var under transkriberingen at intervjuene ble anonymisert. Det ble gjort ved at alle stedsnavn og skoler som er nevnt har fått fiktive navn. Jeg har også valgt å skrive alle intervjuene på bokmål, siden dialektene til informantene kan være avslørende.

4.8. Bevare anonymiteten til informantene

Som nevnt over ble alle intervjuene anonymisert gjennom transkriberingen. Informantene har blitt lovet at all data skal holdes konfidensielt (Ryen, 2004). Konfidensialiteten ble holdt gjennom at skolene, bygdene og kommuner har fått fiktive navn. I tillegg så er det kun jeg og veileder som har hatt tilgang på lydopptak, transkriberte intervju og informasjon om informantene.

Alle informantene jobber som nevnt tidligere ved små skoler som ligger i små bygder. Dette gjør at det å bevare anonymiteten til informantene kan være vanskelig (Ryen, 2004). På grunn

av de små forholdene kan det tenkes at kolleger ved skolen eller noen i bygda vet at en informant har vært med i undersøkelsen, og det kan tenkes at de kan gjenkjennes på enkelte områder. Dette er også noe informantene har blitt informert om, jobben med å anonymisere best mulig har likevel vært viktig for meg. Dette for at informantene skulle føle at de kunne snakke om sin hverdag mer eller mindre uten filter. I løpet av intervjuene snakket informantene om sin praksis, om skolen de jobber ved, om lokalsamfunnet, og de har også vært inne på holdninger i lokalsamfunnet. Hvis det ikke hadde blitt formidlet til informantene at dataene skal anonymiseres er det ikke sikkert at jeg ville fått de samme dataene som jeg fikk nå. Anonymiseringen er også viktig for å bevare integriteten til informantene. På grunn av de små forholdene blir det viktig at informantene, hendelser de snakker om og lignende ikke blir gjenkjent. De skal ikke etter prosjektets slutt være redd for å bli konfrontert av kolleger, sjefer eller personer i bygda på grunn av ting hun eller han har sagt i forbindelse med prosjektet. De gangene informantene har snakket om egen undervisningspraksis og ulike situasjoner i klasserommet er det viktig at stedet og skolen ikke blir gjenkjent for å beskytte elevene.

For å få informantene til å stole på meg har det vært viktig å bygge opp en god relasjon til informantene. Dette for at informantene skal være sikre på at jeg holder det jeg lover, og for at informantene skal tørre å være ærlige med meg og svare på spørsmålene de får stilt.

4.9. Bearbeidelse av data

Etter transkriberingen av intervjuene var ferdig startet jobben med å kode og kategorisere dataene. «Coding is how you define what the data you are analyzing are about.» (Gibbs, 2007, s. 38). Kodingen ble gjort ved at jeg leste gjennom alle de transkriberte intervjuene, og skrev ned stikkord om tema som informantene tok opp, disse stikkordene ble mine koder. Mange av kodene handlet om det samme, de ble sortert inn i syv ulike kategorier (Thagaard, 2013). Disse kategoriene gjenspeiler sentrale temaer som kom opp gjennom intervjuene. Kategoriene i min oppgave blir de temaene som senere skal analyseres. De syv kategoriene var: informantenes tilknytning til bygda, viktighet av fådeltskole, utfordringer, fordeler, skolen og lokalsamfunnet, pedagogikk og sentralisering/skolenedlegging.

Det er ut fra kategoriene analysen ble gjort. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i seks av de syv kategoriene. Kategorien om tilknytning til bygda blir ikke brukt i analysedelen, men i gjennomgangen av intervjuene ble den brukt for å se om at alle informantene hadde tilknytning til bygda. Kategoriene tar utgangspunkt i informantenes perspektiver og

erfaringer. På kategoriene om utfordringer, fordeler og pedagogikk er det i stor grad informantenes erfaringer det har blitt tatt utgangspunkt i, mens på viktighet, skolen og bygda er det mer om informantenes perspektiver. I gjennomlesingen av dataene forsøkte jeg å se hvor informantene hadde like meninger, hvor de hadde ulike perspektiver og om informantene noen gang var uenige med seg selv, altså om de var ambivalente. Alle informantenes utsagn som passet til hver enkelt kategori ble plassert i ett dokument, på denne måten var det enkelt å se hva hver informant mente og om informanten noen ganger fremsto som ambivalente. Dataene ble analysert ved å se på perspektivene informantene hadde om de ulike kategoriene, og prøvde å knytte de opp til tidligere forskning. I slutten av min oppgave diskuterer jeg også noen av funnene jeg har gjort teoretisk. For å få til dette har jeg lest over alle dataene mine med de teoretiske begrepene ambivalens, identitet og stedstilhørighet som briller.

4.10. Validitet, reliabilitet og overførbarhet

I forskning må påse at forskningen er *valid* og *reliabel*. «Reliabilitet knytter vi til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og validitet knytter vi til spørsmålet om forskningens gyldighet» (Thagaard, 2013, s. s. 23) . For å styrke reliabiliteten på min forskning ble det brukt båndopptaker på intervjuene. Hva informantene sa i løpet av intervjuet ble transkribert ordrett og jeg måtte ikke stole på min egen hukommelse, dette gjør at dataene fremstår som pålitelige. I dette metodekapitlet har jeg også gått detaljert gjennom hvordan jeg skaffet informanter, hvordan jeg gjennomførte intervjuene, hvordan kodingen og kategoriseringen pågikk og hvordan analysen ble gjort, dette er også med på å styrke reliabiliteten. Det kommer godt frem når det blir brukt sitater fra lærere og når det er mine egne refleksjoner.

Validitet handler som nevnt over om forskningens gyldighet, og denne gyldigheten knyttes opp til tolkningen av dataene (Thagaard, 2013), og at resultatene skal ha gyldighet i andre sammenhenger. I denne oppgaven har jeg vært ute etter å svare på hva som er læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte skolen. Jeg har derfor intervjuet lærere ved ulike fådelte skoler. Spørsmålene i intervjuguiden ble formet gjennom å ha lest tidligere forskning på feltet og egne antakelser om den fådelte skolen. Jeg intervjuet flere lærere fra ulike fådelte skoler og en rektor. Gjennom å intervju flere informanter fra flere ulike skoler fikk jeg et bredere perspektiv og muligheter for å se om det var noen forskjeller blant informantene. For å vise lærernes perspektiver har jeg brukt mange direkte sitater fra intervjuene i min analyse. I analysen har jeg også knyttet mine data opp til tidligere forskning, og har vist de gangene mine resultater stemmer overens med tidligere forskning, og jeg har også vist de gangene de ikke har gjort det. Jeg har god kjennskap til den fådelte skolen og dette er også noe som kan

ha vært med på og påvirket mine tolkninger av dataene. I følge Gry Paulgaard er det en fordel at forskeren står nært informantenes biografiske erfaringer (Paulgaard, 1997), det blir sett på som en fordel når det kommer til forståelse.

I forskning vil man at noe av forskningen du har gjort skal være overførbar, altså at man vil at noe av forskningen kan generaliseres (Tjora, 2012), altså at den kan overføres. Funnene som er gjort stemmer overens med mye av den tidligere forskningen, dette har også som nevnt blitt vist i analysen. Mange av funnene gjort i denne oppgaven kan trolig overføres til andre oppgaver eller avhandlinger om samme tema. Oppgaver om fådelte skoler, lokalsamfunn og skolen i lokalsamfunnet kan dra nytte av noen av funnene gjort i denne oppgaven.

5.0. Analyse

Gjennom intervjuene med de seks forskjellige lærerne og den ene rektoren har det kommet frem flere tema som informantene er spesielt opptatt av og som ser ut til å engasjere dem. Det som kommer frem er for det første at informantene savner retningslinjer for den fådelte skolen og mangel på fokus den i lærerutdanningene. Informantene snakker om utfordringene ved den fådelte skolen, men de snakker mer om alle fordelene. I analysen har det kommet fram hvor viktig skolen er for lokalsamfunnet, og hvordan skolen bruker lokalsamfunnet aktivt og ikke minst hvordan lokalsamfunnet bruker skolen. Det blir også sett på hvilke konsekvenser en skolenedleggelse har for både bygda og for elevene.

5.1. Strukturen rundt den fådelte skolen

Informantene savner et større fokus på den fådelte skolen fra myndighetene. De har hørt om begrepet fådeltskole i løpet av sin utdanning, men den har ikke hatt stort fokus. Til tross for at fem av lærerne har vært i praksis i fådelte skole savner de likevel fokus på fådeltskole i utdanningen.

I: I løpet av utdannelsen din, hørte du noen gang begrepet fådeltskole?

L5: Ja det gjorde jeg, men det var kanskje ikke så veldig mye fokus på det. Så det var jo kanskje vi studentene som selv kanskje jobbet eller har jobbet, eller har vokst opp med fådeltskole som kanskje tok det inn i type arbeid og samtaler og diskusjoner og sånt.

L3: Ja jeg hørte nok litt om begrepet. Jeg kjente jo til fådeltskolen fra før, men det var ikke så mye som dreide seg om fådeltskole i lærerutdanningen, det var det aldeles ikke. Det er vel ikke så mye den dag i dag, men det er nok et litt forsømt kapittel.

Når man søker på «den fådelte skole», «fådeltskole» eller «bygdeskole» inne på utdanningsdirektoratets hjemmesider får man ikke opp noen treff. Hvis man søker på «grendeskole» får man opp ett treff, og det er en artikkel fra 2011 fra utdanningsdirektoratet som forklarer krav til læreplaner ved private skoler (udir.no). Dette søkeresultatet er med på å bekrefte det informantene er inne på, nemlig at det er mangel på et fokus på den fådelte skolen. Lærerne påpeker at det ikke er selve læreplanen eller de ulike kompetansemålingene som er den største utfordringen ved den fådelte skolen. Læreplanen er lagt opp til at det er mål man skal klare etter endt 10. klasse, og ikke etter hvert klassetrinn. Et av kompetansemålene som elever som går ut av 10. klasse skal ha nådd i samfunnsfag er:

- gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det er opp til lærerne selv om dette er noe de skal gjennomgå i 8. klasse eller i 10. klasse, eller om at de nivå deler undervisningen og går gjennom det hvert år på ungdomsskolen. Lærerne trekker likevel frem at de likevel savner noen retningslinjer for den fådelte skolen, og det kommer også frem som om at de føler seg litt glemte.

L4: Den [fådeltskolen] blir jo ikke nevnt så ofte... altså, den er bare der. Det er mitt inntrykk (...). Vi styrer jo bare med våre ting og gjør ting på vår måte slik som vi av erfaring har sett fungerer. Men, jeg holdt på å si... vet de at den fådelte skolen eksisterer? Den blir jo ikke nevnt så ofte, men den er jo der og den lever i høyeste grad. (...). Men hvor godt man blir sett fra øverste hold som du spør om, det nei... nei, det blir, vi blir nok ikke ivaretatt i den forstand.

L6: Nei, altså det er jo alt for lite [fokus på fådeltskolen] og det er jo det samme når det kommer og innføres nye læreplaner eller at det innføres en eller annet lov eller regelverk, så er det aldri nevnt at vi har en masse fådelte skoler.

L3: Nei, altså det kan jeg jo ikke utdype annet enn at du finner veldig lite om fådeltskolen i læreplanen, rettleidninger og veiledninger. (...) Det er veldig lite du finner av veiledninger og sånt, det går jo på rene årstrinn.

De lærerne som poengterer dette mest og som også er de jeg siterer her, er også de tre eldste av de jeg intervjuet, og de med lengst fartstid i den fådelte skolen. Lærerne trekker frem mye av det samme som Kvam er inne på i sin artikkel, nemlig at de dokumentene som finnes om skolen i dag er basert på den fulldelte «vanlige» norske skole (Kvam, 2013). Den fådelte skolen har lite fokus i nasjonale dokumenter som for eksempel læreplanen, og er heller ikke noe som har stort fokus i lærerutdanningen. I lærerutdanningene er det lite om fådeltskolen som tema og at man ikke får praksiserfaringer fra fådelte skoler.

Det å komme ut i arbeid ved en fådeltskole er noe som flere av lærerne finner utfordrende, nettopp fordi at de hadde lite kunnskaper og erfaringer fra dette. Det blir påpekt at det på mange måter er en større arbeidsmengde i den fådelte skolen, og særlig dette med nøye planlegging er noe som blir sett som utfordrende og noe som de var lite forberedt på.

L4: Altså jeg fikk jo litt bakoversveis fordi at jeg syns, og fortsatt synes, er jo det her med forarbeidet som tar tid.

Det at det finnes få retningslinjer og eksempler på ulike metoder gjør også at lærerne i de fådelte skolene i større grad selv må finne metoder som passer for de aldersblandede klassene, enten gjennom egne eller andres erfaringer. Hvis lærere under utdanningen hadde lært mer om den fådelte skolen, enten ved at det kan innføres som et valgfag eller gjennom at det gis en kort innføring om den fådelte skolen og hvordan ting gjøres der, kan det tenkes at det ikke vil være like utfordrende å starte jobben i en fådeltskole. Det kan også tenkes at siden de fådelte skolene ikke er i fokus i lærerutdanningene vil dette bidra til at færre lærere faktisk søker seg jobb ved de fådelte skolene. En av informantene tok opp dette og trakk frem at de hadde hatt vanskeligheter med å få kvalifiserte søkere til stillingene som de lyste ut.

L3: Vi kunne jo ikke bare velge og vrake lærere, ikke sant, vi måtte ta til takke, vi var jo sjeleglad hvis det var en som søkte, altså utenom [lokalsamfunnet]. Så (...) det hendte seg at det var ikke de best kvalifiserte som fikk jobben.

Det å få ansatt kvalifiserte lærere i den fådelte skolen kan være en utfordring. Det skyldes oftest at skolene ligger i utkantstrøk. En som har tilknytning til bygda har lettere for å søke jobb ved skolen enn det kanskje er for en som aldri har hørt om stedet. På grunn av dette kan det derfor være vanskelig for de fådelte skolene å få kvalifiserte lærere. Dersom det i tillegg i en utlysningstekst står at det gjelder en fådeltskole, og dette er noe søkeren aldri har hørt om, kan det være med på å gjøre at en velger å ikke søke jobb ved den skolen.

5.2. Pedagogikken i den fådelte skolen

Informantene er ofte inne på hvordan de gjennomfører undervisningen, altså at de reflekterer og snakker om egen praksis og hvilke metoder de benytter for å få undervisningen til å fungere med en aldersblandet klasse. Flere av lærerne underviser både på småtrinn, mellomtrinn og på ungdomsskolen, og det kommer frem at utfordringene er de samme uansett om du underviser på småtrinn eller på ungdomstrinn. Metodene som blir brukt er også i stor grad de samme uansett hvilket trinn.

5.2.1. Ulike utfordringer

Noe av det første informantene trekker frem at planleggingen av undervisningen tar mye tid i den fådelte skolen, og årsaken til det er at du har flere årstrinn inne i samme klasse. Dette gjør at lærerne i den fådelte skolen må planlegge for flere år frem i tid slik som Melheim er inne på (Melheim, 1998). Flere av lærerne har undervisning med hele ungdomstrinnet sammen, da har

de løst det slik at 8. og 9. klasse har samme undervisning, mens at 10. klasse har egen undervisning. L6 forklarer her hvordan de gjennomfører dette.

L6: Det som vi gjør i praksis er at vi velger ut noen tema i norsk for eksempel som man jobber med i åttende [klasse](...). Og det samme gjør man jo i niende [klasse](...). Åttende og niende har jo egentlig sånne årsbytteplaner som vi kaller, for at man skal sikre at de, over de to årene så får de gjennomgått de temaene som man mener hører hjemme da. Så har man kanskje en egen sånn bolk eller pensum for tiende.

For å unngå at elever skal gå gjennom de samme tema eller pensum to ganger lager lærerne årsbytteplaner flere år frem i tid. Hvis de som går i 8. klasse får pensum for 9. klasse, vil de når de selv går i 9. få pensumet som er for 8. klasse. Dette gjør at lærere som får en ordning som dette hvert andre eller tredje år, dette avhenger av hvor mange årstrinn som har samme pensum. Lærerne må lage seg grundige årsplaner slik at de unngår at noen elever får det samme to ganger.

Det andre punktet som gjør at lærerne må planlegge mer er selve gjennomføringen av undervisningen. Hvis de har en klasse som er sammenslått med tre trinn og ikke alle trinnene kjører samme pensum eller tema, må du lage flere undervisningsopplegg. På grunn av at lærerne må planlegge flere undervisningsopplegg tar planleggingen lengre tid. L5 forklarer her hvordan hun planlegger og gjennomfører en undervisningsøkt.

L5: La oss si at man er på ungdomstrinnet så har man da en 8. en 9. og en 10. klasse som man skal undervise samtidig eller ha opplegg for samtidig på ei økt. Da kan det gjerne være sånn at man må starte med 10. trinn og så gjennomgå noe mens de andre bare blir satt i gang med eget arbeid. Når halvtimen har gått så sjonglerer man over til den andre gruppen, så må 10. trinn sette seg å jobbe med sitt. Så man må dele seg i noen økter.

Det er på temaet om oppbygging og strukturen av undervisningstimene at lærerne kommer inn på forskjellige utfordringer de møter i undervisningen. Den ene utfordringen som lærerne beskriver er dette med å sette i gang elevene med enkle nok oppgaver som de kan klare uten hjelp fra lærer, mens at den andre gruppen får undervisning. I tillegg til at oppgavene må være enkle så må beskjedene lærerne gir være klare. Den gruppen som skal settes i gang med oppgaver må få tydelig beskjed om hva de skal gjøre, samtidig som de må vite at læreren kommer til å være opptatt av å undervise den andre gruppen med elever.

L4: Så jeg må alltid passe på at hvis jeg har en gruppe som jeg trenger å sette inn i et nytt emne.... Starte noe ny grammatikk for eksempel og forklare, så må den andre gruppen settes til med noe som de kan gjøre på egen hånd. Det kan være for eksempel sånn som i går da jeg startet, jeg måtte ha tid til tiende for å gjennomgå ny tekst, og da må 8. og 9. ha noe de kan gjøre på egenhånd og da hadde jeg lagt inn noen nye gloser på quizlet.com slik at de kan sitte og øve på gloser på datamaskinene sine. Det er en slik aktivitet de kan gjøre på egenhånd.

Dette er også noe som må planlegges på forhånd av læreren, og er derfor med på å gjøre planleggingsbiten av undervisningen enda større. Gjennom klare beskjeder og enkle oppgaver kan lærerne likevel klare å gjennomføre undervisningen for alle klassene. Som vi ser i eksempelet over har læreren to klasser som kjører samme opplegg, og så har hun et eget opplegg med 10. klassen.

Den andre utfordringen med et slikt undervisningsopplegg ligger i å sørge for at den gruppen som ikke får undervisning faktisk gjør de oppgavene de har fått utlevert. Flere av lærerne er inne på at det kan være vanskelig, og da kanskje særlig for yngre elever og de med konsentrasjonsvansker. Det skjer alltid noe i klasserommet, og når elever må forholde seg til flere gruppen enn til sin egen er dette noe som kan være med på å utfordre konsentrasjonen.

L2: Så det er klart unger som blant annet har konsentrasjonsvansker blir jo da veldig opptatt av at du underviser de andre elevene.

Læreren i en aldersblandet klasse må være litt overalt, samtidig som hun underviser den ene gruppen må hun passe på at de andre gjør de oppgavene som de skal, eventuelt kanskje avbryte undervisningen av et nytt tema for å snakke med de elevene som ikke gjør oppgaver eller trenger hjelp.

5.2.2. Mange fordeler

Selv om lærerne reflekterte over ulike utfordringer som de møter i sin hverdag, snakket de mest om fordelene ved den fådelte skolen. Den aller største fordelen som lærerne er inne på er at det er små forhold ved skolene. De er også inne på fordelene med aldersblandet undervisning. De små forholdene er med til å bidra til at lærerne kjenner alle elevene, de rekker innom hver elev i hver skoletime, mobbing og plaging blir veldig gjennomskiktig, lærer kjenner elevenes foresatte godt, og de snakker mye om tryggheten blant både elever og ansatte, og ikke minst nærheten til lokalsamfunnet.

Informantene er særlig inne på at miljøet ved de fådelte skolene er et godt og trygt miljø hvor alle kjenner alle. Elevene leker sammen på tvers av aldersgrupper, og de lærer seg å samarbeide godt med andre.

L5: Jeg tror jo egentlig at elevene føler seg ganske trygge (...), det blir et så lite miljø at du kjenner, altså de minste kjenner de største og det er ikke sånn at ungdomsskoleelevene er skumle, så det tror jeg er en stor fordel. I hvert fall her på denne skolen nå så er det et relativt godt sosialt miljø også på tvers av trinnene, og vi prøver jo også på å fokusere en del på det der.

R: Jo, fordi på en måte det.. selvfølgelig med en fådeltskole så går du glipp av det der store miljøet akkurat på ditt alderstrinn, men til gjengjeld så får du veldig mye igjen i form av til økt toleranse tror jeg, og inkludering og samhold. Det å lære seg å jobbe på tvers av alder, det at stor er med liten, ja jeg tror det gjør noe med elevene våre. Du får utvidet horisonten litt, du lærer deg å samarbeide med eldre og yngre, og du på en måte du ser at alle.... Du ser at alle har noe å bidra med for at et sånt hjul skal gå rundt.

De små forholdene bidrar i stor grad til et godt miljø blant elevene. Det at alle kjenner alle og at elevene lærer seg å samarbeide på tvers av alder er noe som blir sett på som en fordel. I tillegg til dette blir alle elevene sett av lærerne. På en liten skole blir ting veldig gjennomskiktig, så mobbing og plaging blir ofte oppdaget veldig fort. I diskusjonskapitlet kommer jeg til å vise at lærerne sier litt ulike ting og har forskjellige meninger når det kommer til det sosiale miljøet ved skolen.

Lærerne ser også store fordeler med det å ha aldersblandet undervisning, selv om vi så tidligere at det er noe utfordringer særlig når det kommer til planlegging. Når informantene snakker om fordelene ved aldersblanding trekker de spesielt frem hvordan elevene kan lære av hverandre, de yngste elevene får med seg ting de største elevene holder på med, mens de største kanskje får repetert noe ved å høre hva de yngre elevene holder på med.

L2: Vi ser jo det at de sterkere elevene i klassene under drar enormt utbytte av det at de er i lag med et klassetrinn over. For de fanger opp, guri meg hva de får med seg, og det er helt fantastisk, og så har du noen som kanskje ikke er på det og det nivået som faktisk får med seg bruddstykker.

En vanlig metode når det gjelder aldersblandede klasser er at de eldre elevene er med på å undervise de yngre elevene. I følge Melheim er dette en veldig effektiv metode og det er noe elevene lærer mye av (Melheim 1998). En av informantene har også erfaring med denne metoden.

L3: Så har vi jo det her også, men det er jo litt sånn positiv effekt at de største kan hjelpe de minste litt. Stort sett så syns jeg det har en positiv effekt, altså sosialisering og det der med at du, ja, at du arbeider med forskjellige ting at man er forskjellige.

Det at elevene får hjelpe hverandre, og ikke minst det at elever får hjelp av en annen elev, blir sett som en stor pedagogisk fordel. Eleven som hjelper vil oppleve mestringsfølelse i tillegg til å få repetert og reflektert over ting som han har lært videre. For den eleven som får hjelp kan det være lettere å få hjelp fra noen som er på ditt nivå, og det kan kanskje være enklere å forklare hva man ikke får til til en medelev.

5.3. Lærerrollen i den fådelte skolen

Lærerrollen ved en fådelt skole kan man på mange måter si er annerledes enn hva lærerrollen ved en fulldelt skole er. De små forholdene er en av årsakene, og da kanskje i størst grad for de lærerne som bor i bygda hvor skolen ligger. På grunn av de små forholdene kan ikke lærerne trekke seg tilbake i like stor grad som de kanskje kan i en større by. Vennene til barna dine er mest sannsynlig elever du selv har på skolen og de pleier å komme på besøk jevnlig. Det er ikke uvanlig at lærerne har sine egne barn i klassen ved en fådeltskole. Og som lærer er du mest sannsynlig venner eller nabo med noen av foreldrene til elever du har. På mange måter kan man si at lærerne sjonglerer mellom flere roller i løpet av en dag. Det L4 forteller under er et veldig godt eksempel på hvordan lærerne ved en fådeltskole må sjonglere mellom flere roller.

L4: For slik som jeg opplevde, hun som var rektor på den skolen var min nabo og ei god venninne, og jeg var kontaktlærer for hennes [barn] og samtidig hadde jeg min egen sønn i samme klasse. Og så ble det en litt sånn kræsje med de to sønnene våre, for min sønn hadde ikke vært helt grei med hennes sønn. At jeg da skulle være hennes venninne, jeg skulle være mor, jeg skulle være kontaktlærer og samtidig god venninne med mor i nabogården som også var min sjef. Altså det ble så mange hatter og så mange ... det ble vanskelig, rett og slett, selv om vi prøvde å være profesjonell både jeg og henne. Det var jobbene våre men vi var også mødre.

Det som læreren over forklarer viser godt hvordan de små forholdene kan gjøre det vanskelig å håndtere de forskjellige rollene. Dette er noe flere av lærerne trekker frem, og de er også bevisst på hvordan de kan gjøre det enklere å skille mellom de forskjellige rollene. L2 er inne på at det om åpenhet om privatliv er viktig, og at det er viktig å være klar på skillet mellom jobb og privatliv:

L2: (...) I og med at det er en så liten plass så er forholdene veldig nære, men da er det viktig med åpenhet mellom venner og familie at det er jobb. Det skillet kan være vanskelig for noen unger spesielt som kommer hjem i hjemhusene så ser de at jeg kan gjøre ting og tang som jeg ikke burde gjøre i forhold til min pedagogikk på skolen, men da er det veldig, veldig viktig med den åpenheten om at man har et privatliv.

Det å være åpen om at man som lærer også trenger privatliv, og ikke alltid vil eller kan snakke om skole er viktig. Det er også viktig å huske på at lærere har taushetsplikt, og skal ikke diskutere hendelser som har skjedd på skolen eller elever utenfor arbeidstid eller med utenforstående.

Informantene var også inne på at de i noen tilfeller kunne synes at det var vanskelig å melde ifra om eller ta opp ulike ting med foreldrene, nettopp fordi at de er venner på fritiden. L1 snakker litt om det her:

L1: Det kan være vanskelig akkurat det der når man skal melde opp til ja kanskje PPT eller kanskje verst når det er sånn mer sånn omsorgs[saker/barnevern] det blir mer touchy når det er dine omgangsvenner - det kan være vanskelig.

Som lærer har du mye kunnskap om livet til familiene til elevene dine. Mye av det du vet er kanskje ikke noe som foreldrene ville fortalt deg hvis du ikke var læreren til deres barn. Hvis det for eksempel er tilfelle av omsorgssvikt, og foreldrene til eleven er et vennepar av deg sier det seg selv at det kan bli ubehagelig å melde ifra.

5.4. Skolen og lokalsamfunnet

Alle skolene jeg har vært innom ligger i små bygdesamfunn og informantene er inne på at skolen er viktig for lokalsamfunnet og ikke minst at lokalsamfunnet er viktig for skolen. Lærerne snakker om hvordan skolen, og dem selv i undervisningen bruker lokalsamfunnet aktivt. På grunn av at det er små klasser det er snakk om, poengterer lærerne at det er enkelt å dra elevene med seg ut på tur og gjøre varierte og mer alternative undervisningsopplegg. Når lærerne snakker om at skolen er viktig for lokalsamfunnet er de veldig mye inne på at det er i

selve skolebygget, eller ved skolens område at mye av arrangementene i bygda skjer. Det er ved skolen ulike idrettslag har møte, det blir arrangert skirenn, skolen har juleavslutninger, og det er muligheter for å låne skolekjøkken eller leie av lokale. Måten lærerne snakker om skolen som et samlingspunkt gjør at det blir naturlig å kalle skolen for hjertet av bygda.

R: Bygda støtter veldig opp om ting som skjer i regi av skolen. Så vi liker jo å kalle oss at vi er en sånn samfunnsaktiv skole, at vi blir hjertet i bygda da. Det er mye som skjer her.

L6: Jeg vil si det at det er veldig god kontakt mellom lokalsamfunn og skolen, og det her gjensidige bruken av skole og lokalsamfunn... det fungerer veldig godt.

Som lærer 6 påpeker her er det en gjensidig bruk av lokalsamfunn og skole. I de to underkapitlene skal jeg vise hvordan skolen bruker lokalsamfunnet og hvordan lokalsamfunnet bruker skolen.

5.4.1. Skolens bruk av lokalsamfunnet

Hvordan skolene bruker lokalsamfunnet har variert litt fra skole til skole, men det som er felles for alle skolene er at de alle bruker lokalsamfunnet når de skal ha turdager og alle skolene har et godt samarbeid med de ulike bedriftene i lokalsamfunnet. Et annet punkt alle lærerne tar opp er nettopp nærheten de har til lokalsamfunnet, nemlig at de har mulighetene lokalsamfunnet har å by på rett utenfor døra til skolen.

L6: Ja vi har jo unike muligheter her. Vi har jo gapahuker rundt omkring på alle kanter nede ved havet, oppe på fjellet her, (...) bålplasser og turstier. Vi har ganske mye bruk av nærmiljøet, både til fysisk aktivitet til turer og til overnattingsturer. Vi prøver å komme oss på fjelltopper rundt omkring, hver høst så starter vi jo med en sånn fjelltur der hele skolen drar i lag (...), så vi bruker det ganske mye. Og så har vi jo bare like i nærheten fiskevann og skiterreng. Ja vi har alt rundt omkring oss og det er veldig enkelt å ta med elever, vi putter de i noen biler eller så får vi en buss hvis vi skal ha hele gjengen. Små klasser kan vi jo enkelt kjøre, her blir det jo i stor grad med privatbilene. Så vi har gode muligheter for å bruke naturen rundt oss.

Som læreren forklarer er lokalmiljøet rett utenfor døra til denne skolen, og på grunn av at det er så nært alt er det enkelt å enten planlegge turdager eller bruke lokalsamfunnet i undervisningen. I den generelle delen av læreplanen er det et kapittel som handler om det samarbeidende mennesket, her trekkes også samarbeid og bruk av lokalsamfunnet frem.

«Lokalsamfunnet, med sin natur og sitt arbeidsliv, er sjølv ein vital del av skolen sitt læringsmiljø. Her hentar dei unge på eiga hand impulsar og røynsler som undervisninga må knytast til og utfylle.» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Gjennom at lokalmiljøet og mulighetene i lokalsamfunnet er lett tilgjengelig for skolen, er det også lett for lærerne å ta elevene med ut å bruke lokalsamfunnet aktivt i undervisningen. Lærerne poengterer at det er enkelt for dem å ta elevene med ut i lokalsamfunnet siden det er veldig nært, men også for at de er så få elever. Dette er også noe Årheim trekker frem i sin artikkel (Årheim 2009). Han sier også at det er enklere for de fådelte skolene å gjennomføre dette, og at det krever mye mindre planlegging enn hva det gjør med en fulldelt skole. Berg-Olsen påpeker også at de små forholdene gjør at lærerne har gode muligheter for å bestemme seg i siste øyeblikk for å ta undervisningen ut i lokalmiljøet (Berg-Olsen, 2008). Ved fådelte skoler blir det heller ikke store kostnader å ta elevene med seg ut siden de som oftest kan gå til for eksempel kirken eller til fjæra hvis de skal ha undervisningsopplegg der.

L1: Ja, for vi har flere muligheter med at.. for det første med beliggenheten, (...) at det er så landlig så bruker vi uteområdet masse. Og det at det er lettere å ta med seg få elever enn veldig mange elever, det trenger ikke å være så veldig dyrt.

Gjennom å ta elevene med ut i lokalsamfunnet og bruke det aktivt i undervisningen kan vi si at lærerne ved de fådelte skolene driver med nærmiljøpedagogikk. Gjennom bruk av lokalsamfunnet i skolen får elevene også godt kjennskap til det. Dette er også noe som skolene jobber med, nettopp dette at elevene skal føle tilhørighet og identitet til sitt hjemsted.

L2: Det å se mulighetene i bygda og kunne gjøre noe med de og at ungene får tilhørighet til bygda, at de blir glade i bygda si, at de blir kjent med bygda. Det vi ønsker er jo at de kommer tilbake, og bosetter seg her og kan lage seg et yrke det er jo det vi håper virkelig.

Det å jobbe for at at elevene får tilhørighet til bygda er viktig for at de kanskje også etter hvert kommer til å bosette seg i bygda. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i analysen.

I tillegg til å bruke det fysiske miljøet i lokalsamfunnet har også alle skolene samarbeid med ulike bedrifter i lokalsamfunnet og besøker disse ofte. Besøkene til bedriftene kan enten legges opp til ulike undervisningsopplegg hvor skolene bruker kompetansen som er der, eller at de lager en dag ut av det. L4 sier noe om hvordan de bruker bedrifter:

L4: Vi har jo brukt de bedriftene som er der ute, fiskebruket for eksempel der har vi både vært på omvisning og de har vært på besøk hos oss. Hvis vi hadde tema fisk eller fiskeri som er helt naturlig å ha her på Yttersia å snakke en del om, så har vi brukt fiskebrukene og de som jobber der og ledelsen inn i skolen. Og nå har vi jo et stort fint hotell der ute, masse turister, så det har vært litt sånne prosjekter med turisme, brukt elever som guider der ute, ikke sant, man har brukt hverandre litte grann på.

Bedrifter blir brukt aktivt i undervisningen gjennom ulike samarbeid. Dette kan for eksempel være som læreren har nevnt over at de drar til et fiskebruk hvis de skal lære om fiske. En annen skole er med i et prosjekt hvor elevene er en ressurs for den lokale bedriften, og har fått i oppdrag av bedriften å finne løsninger på et område som kan forbedres.

L5: Vi er i et prosjekt nå et sånt realfagsprosjekt der vi, poenget er på en måte å ha en lokal bedrift eller noen lokale ressurspersoner inn til å gi oppdrag med elevene som de skal løse. Så nå samarbeider vi med en bedrift som holder på med [...], så da har vi de inne her i noen økter på skolen der de sier litt om bedriften og hva de jobber med og gir oppdrag til elevene som de kan arbeide med på de ulike trinnene, som de kan dra nytte av da. Og så er vi på besøk hos bedriften med elevene der de får lov til å se seg rundt og prøve disse ideene sine, altså svar på løsningene da og får snakket med de som jobber der. Så det er jo en veldig fin måte å dra inn ressurspersoner i lokalsamfunnet.

Det at skolen har god kontakt med de lokale bedriftene er bra både for skolen og for bedriftene. Ved at elevene får komme inn i de ulike bedriftene og se hva de holder på med kan være med på at en elev for eksempel vil komme og jobbe der når han blir voksen eller i en sommerjobb.

R: Vi har elever som har praksisplasser, utprøvnings og alternative opplæringsarena. Vi har firma som tar elevene våre med ut på bedriftsbesøk på ekskusjoner (...).

Som rektoren ved en av skolene viser over her brukes de lokale bedriftene aktivt. Rektoren sier at det er elever som har praksisplasser ved bedrifter, med dette menes det at de kanskje er der noen timer hver uke og jobber i stedet for å være på skolen. Gode kontakter med bedrifter er viktig, og kan være en av årsakene til at elever velger å komme tilbake. Elever kan også få tilbud fra bedriftene om at hvis de tar den og den utdanningen får de for eksempel lærlingplass hos dem. På den måten sikrer bedriftene videre arbeidskraft. I ei lita bygd er dette viktig, for hvis ikke kan bedriften bli lagt ned og et element i lokalsamfunnet blir borte.

I tillegg til at skolene bruker selve lokalsamfunnet og bedriftene i lokalsamfunnet aktivt pleier de også å ta inn ressurspersoner til å ha ulike undervisningsøkter med elevene. Dette kan være når elevene skal lære strikking, baking, lære om krigen osv. I stedet for at en lærer som kanskje bare har litt kompetanse om gamle tradisjoner, historier fra krigen eller til lokale matretter kan man heller ta inn ressurspersoner i lokalsamfunnet. Disse ressurspersonene kan ofte være pensjonister.

L4: Sånn som for eksempel at vi hadde kunst og håndverk at vi skulle veve eller tove, så hentet vi de her damene så kunne disse tingene og som lærte oss, eller så kunne de bake sammen med oss eller fortelle fra gamledager. Så vi har hatt mange prosjekt hvor vi har hentet inn eldre, om krigen for eksempel. Vi har vært veldig flink vil jeg si å bruke ressursene som vi har i den voksne befolkningen, den eldre befolkningen.

Dette er enda en måte å bruke lokalbefolkningen i skolen, og dette er nok noe som er enklere ved en liten skole enn ved de større. I og med at det er små forhold vet man ofte hvem som kan hva, hvem som kan stille opp for å hjelpe til og hvem som kan bidra med noe som du som lærer kanskje ikke er så flink til. Her er det også viktig at man har gode relasjoner og et godt forhold til lokalbefolkningen slik at de har lyst til å stille opp og hjelpe skolen når de har mulighet til det.

5.4.2. Lokalsamfunnets bruk av skolen

I tillegg til at skolen bruker bygda og lokalsamfunnet aktivt, bruker også lokalsamfunnet skolen aktivt. Siden skolene ofte er den plassen i bygda som har både gymsal, oppvarmede lokaler, skolekjøkken, møtelokaler o.l. blir det her ulike lag og foreninger har sine treninger, møter, cafeer og fester. Informantene er inne på at skolen og lokalsamfunnet er gjensidig avhengig av hverandre. L6 sier: «*Det er veldig god kontakt mellom lokalsamfunn og skolen, og den gjensidige bruken, det fungerer veldig godt.*». Skolen bruker ulike ressurser i lokalsamfunnet, samtidig som lokalsamfunnet og lokalbefolkningen bruker skolen som den ressursen den er.

Informantene påpeker at det er skolen som blir betegnet som bygdas samlingsplass, og at det er ved skolen de fleste sosiale arrangementer skjer.

R: Klart det er samlingspunktet, det er her ting foregår. Og alle blir jo glade i skolen sant, det er jo her man oppholder seg, det er arbeidsplassen til elevene og de bryr seg om skolen. Det er trygt og godt

Informantene forklarer at når skolen arrangerer ulike tilsetninger, som for eksempel juleavslutning så inviteres hele bygda - og det blir alltid fulle lokaler. Det er ved tilsetninger som dette befolkningen møtes, også de som ikke har barn ved skolen. På den måten skjer det noe for alle innbyggerne, som de kan delta på hvis de føler for det.

L2: Når skolen arrangerer noe så prøver vi å åpne det for hele bygda slik at alle kan komme, så vi blir som et møtepunkt, som et kultursenter (...). Det er viktig at skolen kan bli det bindeleddet til folket.

Det virker som at lærerne ved skolene jeg har intervjuet vet at skolen er samlingspunktet, og at skolene derfor er bevisste på at de inviterer hele bygda på arrangementene sine. Og da kanskje særlig for å sørge for at de har et tilbud for de eldre.

Det er ikke kun ved skolens arrangementer at lokalbefolkningen bruker skolen. Den blir også brukt av lag og foreninger til møter, i bursdager, ulike idrettslag og lignende.

L5: Ja den [skolen] brukes til masse. Til trening: vi har jo en gymsal i forbindelse med skolen så der er det treninger både for voksne og for barnefotballag. Vi har hatt danselag det er ikke aktivt akkurat nå men de har benyttet gymsalen, og så har vi mange lag og foreninger som har møtevirksomhet her på ettermiddagstid. 17. mai og slike arrangementer blir jo arrangert her på skolen, ja så jeg vil egentlig si at skolen er veldig mye i bruk. Så har jo elevene selv elevkvelder og litt forskjellige arrangement.

I følge Villa (2016) er det vanlig at skolen er bygget som har oppvarmede lokaler, passende møterom, det er et lokale alle i bygda kjenner til, uteområdet kan brukes gjør at skolen blir en felles arena og møteplass for lokalbefolkningen. I den generelle delen av læreplanen står det at «Skolen skal vere aktiv som eit ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet, der det også blir knytt nærmare kontaktar ikkje berre mellom vaksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv.» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette viser lærerne ved de fådelte skolene jeg har vært innom at skolene er. Gjennom at de inviterer hele lokalbefolkninger på arrangementer, er de med på å bruke og holde liv i lokalsamfunnet. Ved den ene skolen har de en utstilling, og lærerne nevnte også i intervjuene at skolen ofte ble brukt til å rydde til for eksempel 17. mai rundt om i bygda. En kan si at de fådelte skolene også er med på å legge til rette for at lokalbefolkningen kan bruke skolen, og at skolen er opptatt av at de skal være samlingspunktet i bygda.

Det at man har en skole i bygda gjør også at bygda fremstår som mer attraktiv. Attraktiviteten til ei bygd blir bedre når man hører eller ser at det skjer mange sosiale arrangementer i bygda. Det at en bygd fremstår som attraktiv gjør også at det er mer sannsynlig at noen velger å flytte til bygda. Bygdene hvor skolene ligger, ligger alle som nevnt tidligere nær nærmeste by, derfor er det ekstra viktig for bygdene å være attraktive. Bygdene møter stadig større konkurranse fra de større byene (Lysgård & Cruickshank, 2016), både gjennom at det i byene er flere jobber, kortere avstander og større skoler.

5.5. Konsekvenser av skolenedlegging

I dag er vi inne i tiden hvor kommunesammenslåing og sentralisering er i vinden, dette gjelder også for skoler rundt om i landet. Som nevnt tidligere står ingen av de omtalte skolene i umiddelbar fare for å bli lagt ned eller slått sammen med andre skoler, men kampen for å få beholde sine skoler er noe som alle informantene har reflektert over. Årsakene for sentralisering er på grunn av økonomi. Økonomi sammen med at en skole har for få elever er en av de vanligste årsakene til at skoler legges ned (Utdanningsdirektoratet, 2010).

5.5.1. Skolenedlegging, konsekvenser for bygda

Selv om at ingen av skolene er i fare for å bli lagt ned forteller informantene at de føler at sentralisering og skolenedlegging ligger som et spøkelse over dem. L6 sier: «*Det har jo vært snakk om ungdomstrinnet og sentralisere det og frakte de til kommunesentret da, så det har vært et sånt spøkelse som har vært over.*». Mitt inntrykk er at det er ungdomsskolene som er de som er i størst fare for å bli lagt ned. Det er når informantene får spørsmål om at de føler at den fådelte skolen blir tatt vare på eller snakket om fra høyere hold at de forteller om risikoen for å bli lagt ned og bli et offer for sentralisering.

L5: Det er jo veldig på med sentralisering nå i alle mulige sammenhenger, det er jo både kommunesammenslåinger og skolesammenslåinger, (...) så det merker man jo selvfølgelig at det hele tiden spøker litt der oppe med skal skolen også sentraliseres.

L1: Vi har jo kniven på strupen om at det skal spares så så mye, og at de ønsker å ta bort ungdomstrinnet i hvert fall. Vi har jo mistet to skoler bare de siste årene.

Informantene viser bekymring for at deler av skolen skal bli lagt ned. Økonomi er jo som den vanligste grunnen for at en skole blir lagt ned (Utdanningsdirektoratet, 2010). Rektoren jeg har intervjuet jobbet ved en av skolene som har hatt et nedleggingsspøkelse over seg, her var også årsaken økonomi. En kan likevel spørre seg om hvor økonomisk det vil være for en kommune å legge ned en fådeltskole i et utkantstrøk. Hvis skolen blir lagt ned må kommunen

ut med transportkostnader, de nærmeste skolene ligger som oftest så langt unna at elevene må ta buss. På kort sikt kan det tenkes at kommunen tjener litt på å legge ned skolen. Hvis skolen blir borte kan det tenkes at attraktiviteten til bygda/lokalsamfunnet svekkes. Dette kan føre til at tilflyttingen til bygda stopper opp (Villa 2016). Det kan også tenkes at hvis skolen legges ned vil noen også velge å flytte ut av bygda og kommunen. For en kommune vil dette føre til lavere skatteinntekter, og vil da i det lange løp tape penger.

R: For på den ene siden så kan man skjønne at på kort sikt så, javel så sparer man kanskje litt penger, men på lang sikt så sparer du ikke penger, for det medfører ikke tilflytting det kan jo sågar medføre fraflytting. For folk vil jo bo der som det er skole.

Flere av informantene påpeker at de er redde for at tilflyttingen til bygda skal stoppe opp hvis skolen forsvinner. På spørsmål om hvilke konsekvenser det vil få om skolen blir lagt ned svarer informantene i stor grad at de er redde for at tilflyttingen av særlig unge familier vil stoppe opp.

L6: Jeg tror vi kan si at tilflytting av unge familier, det vil stoppe opp hvis at vi ikke har et skoletilbud i bygda her, da tror jeg at det er mange som ser på at det er ikke noe vits å bo akkurat her hvis de ikke har jobben sin akkurat på plassen og, for de som pendler så tror jeg nok at de velger en annen plass. Så jeg tror at det er kjempeviktig at vi har det tilbudet, og selvfølgelig barnehage også, det er jo viktig.

De fleste som flytter til nye plasser er unge par som planlegger å stifte familie eller småbarnsfamilier (Grimsrud og Aure 2012). En skole er ofte et trekkplaster, og hvis en bygd ikke har skole, og det er lange avstander til neste skole er det mulig at disse familiene vurderer å flytte for eksempel til bygder med skoler eller til kommunesentrum. Som rektoren over er inne på kan også nedleggelse av en skole føre til fraflytting fra bygda. Uten en skole blir det lang reisevei for barna, og hvis foreldrene allerede jobber utenfor bygda kan de da se at det blir enklest å flytte. Selv om en skole er viktig for bygdas attraktivitet må man også huske på at skolen alene kanskje ikke er nok til at noen velger å flytte til en plass. En skole kan være en av faktorene som er med på å avgjøre det, men en beslutning om å flytte en plass er ofte noe som avgjøres på grunn av flere variabler (Lysgård & Cruickshank, 2016).

I tillegg til at skolenedlegging kan ødelegge befolkningsveksten er informantene inne på at mye av livet i bygda vil bli borte. Skolen er for mange et samlingspunkt og den blir omtalt som hjertet i bygda.

R: Vi har forskjellige typer arrangement i løpet av skoleåret som samler hele befolkningen, veldig godt besøkt og veldig populært. Bygda støtter veldig opp om ting som skjer i regi av skolen. Så vi liker jo å kalle oss at vi er en sånn samfunnsaktiv skole, at vi blir hjertet i bygda da.

Som jeg har vist tidligere blir skolen brukt av lokalsamfunnet, og det er skolen som ofte huser noen av de ulike tilsetningene som skjer i bygda. Hvis skolen blir borte vil da også mange av disse arrangementene også forsvinne.

L6: Ja, jeg tror at det vil være veldig negativt fordi at det er så mange aktiviteter som er knyttet direkte opp mot skolen og at det er den her møteplassen for folk i bygda, når det er møter så er det på skolen de er, og når det er aktiviteter eller tilstelninger, jubileum eller bursdagsfeiringer altså, det er alt mulig, korpset øver her, SFO er her, barnehagen er her, alt foregår her i denne bygda.

Det er skolen som er arrangør av mange av tilstelningene som skjer i bygda sier det seg selv at mange av disse vil bli borte når skolen legges ned. Bygdas møteplass blir borte. Som jeg viste tidligere bruker også skolen lokalsamfunnet aktivt, så dette er også noe som kommer til å bli borte hvis skolen legges ned. Jeg må likevel få frem at selv om at skolen legges ned så blir ikke bygget borte, men enkeltheten med å bruke bygget siden der er ferdig oppvarmet og lignende blir borte.

5.5.2. Skolenedlegging, konsekvenser for barna

I tillegg til at en skolenedlegging vil få konsekvenser for bygda er også informantene inne på hvilke konsekvenser det kan få for barna. Siden noen av informantene selv har små barn ved skolen var de veldig opptatt av det. Cedering har i sin avhandling også kommet frem til hvilke konkrete forandringer en skolenedleggelse kan ha for barnefamilier (Cedering, 2016). En av konsekvensene, og det er kanskje også den som merkes best på kroppen, er at barna får lengre reisevei til og fra skolen. Når skoler blir lagt ned blir elevene i over halvparten av tilfellene flyttet til en eksisterende skole mens resten blir flyttet til nye offentlige eller private skoler (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette medfører også at alle elevene nå må ta buss for å komme til skolen. Konsekvenser dette har er at elevene får lengre dager, de må stå opp tidligere og de kommer senere hjem. En del tidligere forskning har også vist at de elevene som har lang reisevei til skolen ofte har mindre energi og faller raskere ut av undervisningen enn de som har kort vei til skolen.

L2: Altså unger må få gå på skole der de bor, en seksåring som sitter i buss to timer om dagen, har han det ikke tid eller overskudd til å være sammen med venner og leke, det som er viktig for en seksåring.

Mange barn har problemer med lang skoleskyss, de kan være plaget med kvalme og barna som reiser med buss til skolen er generelt med uopplagte på skolen (Melheim 2001). Ved alle skolene jeg har vært innom har det likevel vært elever som pendler med buss for å komme seg til den lokale skolen. Disse elevene har ikke lange reiseveier, men for noen av dem ville trolig ikke reiseveien blitt noe lengre hvis de ble slått sammen med en annen skole. Det at det er noen elever som allerede må ta buss til skolen er ikke noe som informantene i min oppgave snakker om eller reflekterer noe over. Det kan kanskje tenkes at siden de fleste av informantene selv bor i bygda og har barn ved skolen så er det sine egne barn de ikke vil utsette for pendling til og fra skolen.

I tillegg til at elevene etter en skolenedlegging må pendle for å komme seg til skolen, er som oftest de fleste av fritidsaktivitetene lagt til et kommunesentrum eller lignende. Hvis de ikke er det før skolen er lagt ned, kan det tenkes at de blir flyttet etter skolenedleggingen (Melheim 2001). Dette gjør at ungene i bygda må ut av bygda for å være med på fritidsaktiviteter, eller så må de ta valget om at de ikke kan være med på fritidsaktiviteter. Hvis de skal være med vil dette føre til enda mer pendling både for elevene og for foreldrene.

R: For det er jo sånn at vi som bor her, vi kjører ungene våre ut av bygda på forskjellige aktiviteter. Og skulle de da busses ut for å dra, en halvtime, for å dra på skolen og så tilbake og så tilbake til ei ny trening sant, det hadde bare blitt tungvint.

Det man kan se er at det skjer en endring i handlingsmønsteret til hele familien hvis en skole blir lagt ned (Cedering, 2016). I tillegg til at elevene får lengre reisevei, må også foreldrene kjøre mer – dette med utgangspunkt i at fritidsaktiviteter blir borte etter en skolenedleggelse.

I tillegg til at informantene er inne på at det blir mer kjøring for foreldrene og mer pendling på elevene er de også inne på at det er viktig for elevene å gå på skole i sitt nærmiljø.

L3: Jeg tror jo det er viktig at ungene får sin skolegang i sitt nærmiljø. Og så har vi det her, vi ser jo det her med lange busstransport, det krever jo både energi og ja. Nei altså viktigst er jo at ungene får gå [på skole] i sitt lokalmiljø.

Melheim skriver i sin artikkel at det å ha skole i sitt lokalmiljø er et grunnleggende velferdsgode (Melheim 2001) både for elevene og for bygda. I tillegg er også tilhørighet og

nærhet til lokalsamfunnet grunnleggende forutsetninger for en inkluderende skole. En likeverdig utdanning forutsetter at elevene får gå på skole så nært som mulig hvor de selv bor (Bjørnsrud, 2012). Når en skole blir lagt ned og elevene må reise langt for å komme seg til skolen blir ikke disse forutsetningene oppfylt.

5.6. Er en skolenedlegging kun negativt?

I avsnittet over har jeg vist hvilke bekymringer informantene har med tanke på konsekvenser av skolenedlegging. Disse det var negative konsekvenser for både elevene og for bygda. Likevel har informantene med jevne mellomrom vært inne på noen av utfordringene med den fådelte skolen, og det kan virke som om at det er litt usikkerheter på hvilket grunnlag den fådelte skolen burde få bestå.

Det informantene trekker frem her er at de kan merke at forholdene rundt den fådelte skolen kan bli *for små*. De er inne på både det sosiale og det faglige miljøet på skolen, og her er det miljøet for elevene de er mest opptatt av. Informantene forteller at siden det er så få elever i hver klasse og på hele skolen kan det for noen elever være vanskelig å finne noen som ligner på dem selv og som de vil bli venner med. Elevene må velge mellom de barna som er der, er man heldige finner man sin bestevenn, men går du ikke overens med noen i din klasse blir du fort veldig alene. L1 trekker dette frem i sitatet under.

L1: Hvis at du ikke finner deg til rette og du må ta til takke med de vennene som er der [på skolen]. La oss si at du kanskje ikke har noen som matcher deg, la oss si at det bare er ei jente som er like gammel som deg eller bare en gutt, kanskje du er alene gutt i en klasse. Det kan være veldig ensomt, kanskje du ikke har noen, det kan være vanskelig å finne deg en bestevenn. Du kan blir ensom der.

Det tenkes at jo mindre forholdene blir, dess vanskeligere kan det være for en elev å finne sin plass i skolen. En av informantene forteller at de ser at elever er venner på skolen, men når de så begynner på videregående skole er de ikke venner lenger.

L2: Vi har jo unger her som vi ser holder i lag når de kommer på skolen, og når de begynner på gymnasen så har de ingen kontakt lenger, fordi at egentlig så hadde de ikke de samme tingene som de interesserte seg for.

Elevene ved en liten fådeltskole må ta til takke med de barna som er der, det er ikke like enkelt å velge venner ved en fådeltskole som det er ved en fulldelt skole. Dette er en av de utfordringene informantene trekker frem og noe som jeg tolker at de synes er en vanskelig

utfordring. L4 har vært med på en skolesammenslåing og har sett hvordan et større miljø ble bedre for det sosiale miljøet for de elevene som kanskje ikke fant seg venner ved den lille skolen.

L4: Så akkurat det ser jeg jo, det var en kjempefordel når vi kom til en litt større skole, til naboskolen, for der var kanskje de som gikk litt alene som ikke fant noen, de fant plutselig en god venn eller ei god venninne der borte.

Det at elevene får flere å spille på, og ikke minst at de får flere valgmuligheter når det kommer til hvem de vil være sammen med er bra for elevene, og da kanskje særlig de som ikke finner noen på den lille skolen.

L3: Det blir helt feil slik som det er at bygda faktisk skyver skolen fremfor seg (...). Vi må se hva er best for elevene og ikke hva... altså hensynet til elevene er viktigere enn hensyn til bygda etter mitt syn. For elevene det er de som vi snakker om her ikke sant. Så det må bli en annen setting her, for det er noen som skyver skolen fremfor seg for at bygda skal.. men det blir egentlig feil, for jeg mener at det kan bli for smått.

Skolen skal også være med på å forberede elevene på det livet som venter på dem etter endt skolegang. I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det: «Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Når elevene ved en liten skole skal videre til for eksempel videregående skole vil elevtallet øke drastisk. I tillegg burde elevene få lære seg å samarbeide med ulike mennesker og større grupper enn hva de kanskje får gjort ved en liten fådeltskole. Dette trekker L6 frem:

L6: Det er noe med at elevene også etter hvert de skal ut i fra bygda, og da skal de inn i en videregående skole og da er det viktig at de har prøvd å være i en litt større gruppe eller enhet og ikke bare er en eller to og forholde seg til, for det kan bli for lite.

Det L6 viser bekymring for er at det blir en stor overgang for elever som kommer fra små forhold til en stor klasse på videregående skole. I videregående skole er det ikke uvanlig at en klasse er på omtrent 25 elever. For en som har gått hele sin skolegang ved en fådeltskole hvor det kanskje har vært 10 elever på hele ungdomsskolen sier det seg selv at denne overgangen blir stor. Den generelle delen av læreplanen gjelder også for videregående skole, men målene i den generelle delen av læreplanen skal nås gjennom hele utdanningsløpet. Når elever fra en

fådeltskole kommer i en ny større klasse, og plutselig skal forholde seg til mange flere elever enn hva man er vant til kan dette bli en veldig stor overgang.

5.6.1. Det faglige miljøet

I tillegg til at informantene har snakket om hvordan den fådelte skolen kan være utfordrende og vanskelig for elevene har de også vært inne på hvordan det kan påvirke det faglige miljøet blant de voksne. Ved de fådelte skolene underviser gjerne lærerne i flere fag på tvers av trinnene, så hvis du er ansatt som samfunnsfaglærer underviser du trolig i samfunnsfag både i ungdomsskole, mellomtrinn og kanskje også i småtrinnet. Dette gjør at det er ikke mange lærere som har samme fagkombinasjoner ved en fådeltskole og du kan være alene lærer i dine fag. Som lærer har man da ikke mange å samarbeide med som har samme fag som deg. Dette gjør at det pedagogiske miljøet ved hver skole blir lite, og lærerne kan derfor ha få kollegaer de føler de kan diskutere faglig med. Lærerne ved de små skolene i «Om lærerrollen» har også vært inne på dette (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). L2 sier:

L2: Så har du ei kjempeutfordring i forhold til det med fådeltskole, du har et veldig lite nettverk, du har svært få å diskutere pedagogiske utfordringer med. Du står veldig alene, hvis du har alle fagene, hvem skal du diskutere med?

Ved en fådeltskole har man selvfølgelig andre kolleger å snakke og diskutere med, men det at man ikke har noen å diskutere med innenfor samme fagområde kan være utfordrende.

L6: Jeg har jo vært her i mange år og hatt engelsk og da har jeg jo hatt gjerne hele ungdomsskolen og norsk også sant, så jeg kunne gjerne tenkt meg litt sånn fagfellesskap.

Slike fagfellesskap som L6 snakker om over ser man gjerne flere av ved større skoler. Ved større skoler har man med en gang flere lærere, og mest sannsynlig lærere som har samme fag som deg.

I: Det sosiale miljøet kan bli litt for lite på mange måter?

L4: Og det med å diskutere pedagogiske utfordringer, og fag. Jeg opplevde jo å komme inn, komme opp på ungdomstrinnet og komme blant andre språklærere og det var utrolig godt å diskutere det der med å undervise i språk og diskutere med andre, så det var kjempebra.

I: Du var ikke alene lenger?

L4: Nei jeg var ikke alene.

Da L4 flyttet til en større skole fikk hun også flere kollegaer å diskutere med. Det å ha noen å diskutere sitt fag med er viktig for lærere, både for utvikling og det med å finne nye metoder å bruke i undervisningen.

5.7. Skolen jobber med å skape identitet og stedstilhørighet

Gjennom intervjuene har informantene flere ganger vært inne på ulike former for identitet. De har vært inne på hvordan de forsøker å forme elevenes identitet, og kanskje i større grad hvordan de jobber for at de skal føle stedstilhørighet. Informantene har vært inne på at skolen er en viktig del av bygdas identitet, at bygda er viktig for elevenes identitet og de jobber for at elevene skal føle tilhørighet til bygda. Bygdas identitet er ikke noe det kommer til å bli lagt vekt på, men informantene har i flere sammenhenger lagt vekt på at skolen er en viktig del av bygdas identitet, nettopp fordi den er noe alle i bygda kjenner til.

5.7.1. Skape stedstilhørighet og identitet

Lærerne mener at det er viktig at elevene får et godt forhold til bygda og føler tilhørighet til den. Dette er et viktig element for at elevene kanskje velger å flytte tilbake til bygda. Skolene jeg har vært innom jobber aktivt for at elevene skal føle tilhørighet og kanskje også at bygda blir en del av deres identitet. Rektoren forteller noe om det her:

R: Vi har jobbet for at elevene våre skal føle identitet. (...) Elevene skal føle stolthet over bygda si, at ting de er med på her, og ja, forhåpentligvis når man får en sterk lokal identitet så kommer de kanskje tilbake til regionen etter endt utdanning.

Som jeg også nevnte i teorikapitlet kan en del av et individs identitet handle om å føle identitet til en hjemplass. De jobber med at elevene skal være stolt over egen bygd og det at elevene skal være med på å vise frem bygda. Dette kan gjøres ved at skolen er med i ulike. Dette er noe en av lærerne også poengterer:

L5: «(...) vi prøver at elevene får lov å være litt utad å dele på ulike ting, First Lego League, UKM, at de får lov å vise seg litt frem og.»

Også det at skolene bruker lokalsamfunnet aktivt kan være med å skape identitet, og kanskje ikke minst stedstilhørighet til bygda. Hvis elevene får gode erfaringer og sitter igjen med positive minner etter skolegangen i bygda kan dette være med på å forme identiteten videre. Hvis elevene får gode minner kan de ha som en del av deres livsplan å for eksempel flytte «hjem» etter endt utdanning eller når de er klare for å stifte familie.

R: Og det bruker vi å si til elevene, dra ut i verden, utdann dere og opplev ting, men kom gjerne tilbake når dere er klar for å begynne å jobbe og skal etablere dere.

Målet for bygda og for skolen er at elevene skal komme tilbake når de er ferdige og studere. Ved små plasser og små kommuner kan det likevel være begrenset kompetansebehov i de ulike yrkene. En som tidligere har bodd i bygda har kanskje ikke tenkt på de lokale kompetansebehovene når han eller hun har valgt utdanningsretning, dette er noe som kan gjøre det vanskelig å flytte tilbake til bygda (Grimsrud og Båtevik 2016). Siden skolene ligger ganske nært nærmeste by, så for disse kan det at elevene velger å flytte tilbake til bygda løses med pendling til jobb. Det at en bygd ligger så nært nærmeste by er overhode ikke en selvfølge, og er på mange måter nesten nødvendig for å ha muligheter for den tilbakeflyttingen som for mange er målet.

6.0. Diskusjon

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte begrepene ambivalens, stedstilhørighet og roller. Det vil bli tatt utgangspunkt i noen av de viktigste funnene som ble presentert i analysekapitlet. Disse funnene vil bli drøftet og diskutert ved å bruke teoriene nevnt over.

6.1. Burde skolen bestå for bygda eller for elevene? Ambivalens blant lærerne

I analysen viste jeg hvordan informantene snakket om den fådelte skolen og at de på flere områder var inne på hvorfor den fådelte skolen burde få bestå. Som vi har sett er en skole viktig i en liten bygd, og på mange måter kan det virke som om at skolen er den viktigste årsaken til at ei bygd faktisk består. Informantene har også snakket om hvordan forholdene ved skolene kan bli for små, og at dette kan være vanskelig for det sosiale miljøet ved skolen, både for elevene og de voksne. Burde skolen få bestå for bygdas del eller for elevenes?

Det er når informantene har snakket om på hvilke grunnlag den fådelte skolen burde få bestå eller ikke jeg ser ambivalens hos informantene. Jeg skal i denne delen av kapitlet forsøke å se hvilke av Halkiers fire typer av ambivalens jeg opplever at mine informanter har. Det virker ikke som om at informantene selv vet at de fremstår som ambivalente, og det er ingen av de som har omtalt seg selv som ambivalente. De fire formene for ambivalens som Halkier (Halkier, 2001) presenterte i sin artikkel var for det første den klassiske formen for ambivalens som handlet om at de ulike meningene om en sak skaper konflikter for hverandre. Den andre typen handlet om at man legitimerer ambivalensen, man vet at den er der, men godtar den. Den tredje formen for ambivalens handler om at man er vant med å leve i ambivalens. Den siste formen handlet om at man unngår ambivalens. Disse formene for ambivalens ble redegjort for i teorikapitlet.

Den første formen for ambivalens kommer godt frem når informantene på den ene siden snakker om hvor viktig skolen er for bygda, for lokalbefolkningen, for at elevene skal slippe lange reiseveier og for at det er viktig at elevene får et forhold til egen hjemmeplass. Mens på den andre siden snakker de samme informantene om at forholdene ved en fådeltskole kan bli for små. Informantene har snakket varmt om alle fordelene ved den fådelte skolen, og hvordan skolen er med på å opprettholde og ikke minst holde liv i lokalsamfunnet. De er inne på hvordan skolen er viktig for alle i lokalsamfunnet, og hvordan skolen blir brukt til forskjellige arrangementer. De er også inne på at de blir godt kjent med elevene på grunn av de små forholdene, og så er det veldig godt lagt til rette for å se hver enkelt elev.

Informantene har så mange meninger om hvorfor skolen burde få bestå, samtidig som de har

reflektert over utfordringene, og kanskje også det som er svakheten ved den fådelte skolen, alle disse forskjellige meningene skaper en konflikt (Bauman, 1991, Halkier, 2001).

Konflikten i denne sammenhengen blir om skolen skal få bestå for bygda sin del, eller for elevenes del. Dette var noe alle informantene var inne på, men en av dem fremsto som særlig ambivalent på nettopp dette. Informanten trakk frem at på den ene siden er det viktig at skolen består for bygda sin del og at hvis skolen forsvinner så er det noe helt vesentlig i bygda som blir borte, og at det er viktig for elevene å gå på skole i sitt nærmiljø. Når den samme informanten snakker om at han synes det kan bli for små forhold ved de fådelte skolene trekker han frem at han synes det blir feil å skyve bygda fremfor elevene, selv om skolen er viktig for bygda så er det elevene det skal bli tatt hensyn til. Det som skjer her er at informanten har så mange meninger om temaet, altså at på den ene siden er skolen viktig for bygda mens han på den andre siden også mener at forholdene kan bli for små for elevene og de ansatte.

Konflikten oppstår når informanten både har meninger om at bygda burde få bestå for bygda og for elevens del, mens at han samtidig sier at det kan være best for elevene å bli slått sammen med en annen skole hvis at forholdene blir for små. På grunn av de forskjellige meningene blir det vanskelig å vite hva informantene egentlig mener er det «riktige».

Informantene har vært inne på ulike pedagogiske utfordringene som de møter ved den fådelte skolen. Disse utfordringene handler om at det er vanskelig å organisere timene og at det er små sosiale forhold. Det at lærerne vet om disse ulike utfordringene viser også at de godtar de utfordringene som er, de legitimerer utfordringene (Halkier, 2001). De har funnet løsninger som fungerer for dem, for eksempel ved måten de organiserer undervisningen på. Hvis man ser på det informantene sa om ulike utfordringer og fordeler i analysekapitlet ser man for eksempel at en og samme lærer snakker om de forskjellige utfordringene ved aldersblandet undervisning. På grunn av at lærerne har funnet rutiner som fungerer som dem så ser de også mange og kanskje flere fordeler med den aldersblandede undervisningen. Utfordringene som ble dradd frem handlet i stor grad om planlegging av undervisning, og at planleggingen tar mye tid. Til tross for at det er mye planlegging er det dette som fungerer for lærerne, og det er denne planleggingen som gjør at de kan holde en så god undervisning som mulig for elevene.

Informantene vet at forholdene er små og for enkelte elever er kanskje ikke det sosiale miljøet det beste, særlig for de som ikke finner seg venner. Det at informantene vet om utfordringene og godtar dem, gjør også at de blir vant til å leve med ambivalensen (Halkier, 2001).

Informantene vet at forholdene er små, slik vil det alltid være ved en liten skole. Som en av informantene påpekte, så har de sett at de har hatt elever som har vært sammen mens de har

gått på den fådelte skolen, mens når de starter på videregående skole så er de ikke lenger sammen hverken på fritiden eller i løpet av skoledagen. Flere av informantene påpeker også at de ser at det er elever som ikke finner seg til rette og ikke finner noen å være venn med. Informantene er vant med at det er slik som dette ved de fådelte skolene, og de vet også at det ikke er så mye de kan gjøre med det, for dem blir det derfor normalt at det kanskje er muligheter for at noen ikke finner seg til rette, eller at elevene ikke har så mye kontakt med hverandre etter endt skolegang. Informantene er også inne på mange av fordelene med de små forholdene. Her trekker de frem at ved skolen så får alle en veldig nær kontakt med alle og alle kjenner alle. I og med at det er så små klasser så har lærerne god tid til hver enkelt elev. De trekker også frem at de gangene at det skjer for eksempel mobbing så er dette noe som oppdages veldig fort.

Informantene fremstår som ambivalente når det gjelder hvorvidt skolen burde få bestå eller ikke, og ikke minst på hvilket grunnlag skolen skal få bestå. Løsningen på at forholdene er for små ved skolen er jo at skolen blir slått sammen med en annen skole, mens løsningen på at skolen er så viktig for bygda er jo at skolen ikke blir lagt ned, eller at skolen blir erstattet med annen ressurs som kan være samme samlingspunkt og arena for bygda som skolen er.

6.2. Skape stedstilhørighet og identitet

I analysen viste jeg hvordan informantene snakket om at de var opptatt av at elevene skulle føle tilhørighet til bygda. Når informantene snakker om identitet er det tydelig at de jobber for at elevene skal føle identitet knyttet til sin hjemplass. Informantene er opptatte av at elevene skal få tilhørighet til eget hjemsted, og ikke minst at de skal sitte igjen med positive minner.

Informantene jobber for at elevene skal få et positivt inntrykk av hjembygda, og målet er at de flytter tilbake etter endt utdanning. Skolen jobber for at bygda skal bli en del av identiteten til elevene. Dette gjøres ved at de bruker lokalsamfunnet aktivt, elevene blir kjent med eget lokalsamfunn, de snakker varmt om lokalsamfunnet og tar elevene med ut på konkurranser og lignende hvor de får vise seg frem. Som Giddens sier så kan man ikke bestemme noens identitet, dette er noe elevene må skape selv, man kan derfor aldri vite om bygda blir en del av elevenes identitet, og om at det er noe de har lyst å føre videre i sin livsplan (Giddens, 1996). Det er derfor viktig for skolene i små lokalsamfunn å på best mulig måte sørge for at elevene har positive minner fra hjemlassen og skolen. Berg var inne på dette i sin artikkel om stedstilhørighet, nettopp at minner er med på at noen føler tilhørighet til en plass og at de

«kjenner seg igjen» og føler seg hjemme når og hvis de kommer tilbake til den plassen (Berg, 2016).

Når elevene skal ta valget etter endt utdanning om hvor de skal søke jobb og bosette seg, kan disse minnene fra skolen og lokalsamfunnet være med på å avgjøre om de velger å flytte tilbake eller ikke. I den perioden de har vært ute av bygda har de også hatt tid til å reflektere og kjenne på om de vil flytte tilbake eller ikke. Elevene får tatt refleksive valg med minnene som retningslinjer og ut fra disse bestemmer seg om og eventuelt når de vil flytte tilbake til bygda. Det er viktig at elevene velger å flytte tilbake, nettopp for å holde liv i bygda og for at skolen ikke skal bli så liten at den legges ned. Resultatene i Grimsrud og Aure sin spørreundersøkelse viste som nevnt tidligere at det er flest barnefamilier og tilbakeflyttere som flytter til ei bygd (Grimsrud og Aure 2012). La oss si at den som flytter til bygda er en som har vokst opp der, og som nå er klar til å slå seg ned og starte en familie eller flytte til bygda med sin familie. Det kan tenkes at de som velger å flytte tilbake føler en tilhørighet og kanskje i tillegg føler at den bygda er blitt en del av deres identitet. En av lærerne poengterte at de jobber for at elevene skal få et positivt bilde av bygda, nettopp gjennom å bruke lokalsamfunnet aktivt og på den måten at det er med på at elevene velger å flytte tilbake. En som har gode minner fra sin oppvekst har sannsynligvis flere gode grunner til å velge å flytte tilbake til bygda enn en som sitter med dårlige minner.

Det at elevene har lyst til å flytte tilbake kan på mange måter kalles for målet til skolene i små lokalsamfunn. For de små lokalsamfunnene er det viktig at befolkningstallet holder seg stabilt, en av årsakene til dette er for å sørge for at skolen skal få bestå. Hvis de fleste av de som har gått skole i bygda kommer flyttende tilbake med familie vil dette være med på å holde befolkningstallet stabilt, sett ut fra at det ikke er mange som flytter fra bygda.

6.3. Lærerrollen i bygda

I analysekapitlet viste jeg hvordan informantene kunne synes det kunne være vanskelig å ha et klart skille mellom lærerrollen og det å være privatperson. At det for var vanskelig å skille mellom de ulike rollene kan man knytte til Goffmans dramaturgiske modell av handling (Goffman, 1992), og det som Schiefloe kaller for rollekonflikt (Schiefloe, 2011).

For lærere ved større skoler som ligger i byer er det til en viss grad lettere å kunne legge fra seg jobben når man kommer hjem. På grunn av de store forholdene man har i en by er det mindre sannsynlig at du ser elevene dine etter arbeidstid, og du er ikke nødvendigvis venner med foreldrene til elevene. På grunn av de små forholdene ved de fådelte skolene har lærerne

mer kontakt med elever og foreldre også på fritiden. Dette kan skje ved at lærerens egne barn er venn med en av elevene dine og derfor av og til har han eller henne med seg hjem på besøk, eller ved at du selv er venner med foreldrene til noen av elevene sine. På samme måte som jeg forklarte i kapitlet om ambivalens, er det de små forholdene som gjør at man ikke kan velge hvem man skal være venner med, dette gjelder da også for lærerne i bygda. På grunn av de små forholdene har de fleste i bygda mest sannsynlig møtt eller hørt om læreren før han eller hun eventuelt blir ansatt som lærer. Enten ved at læreren selv er fra bygda, eller ved at han eller hun flytter til bygda. På grunn av at en lærer har så mange roller i løpet av en dag er det viktig at situasjonen blir definert riktig (Goffman, 1992). Hvis ikke situasjonen blir definert riktig av enten lærer eller foreldre blir forventningene til rollen som man tror man spiller feil. Hvis en møter foreldrene til en elev på fritiden og den forelderen vil snakke om hvordan det går på skolen, en spesiell hendelse eller vil planlegge tilrettelagt undervisning for sitt eget barn oppstår det en konflikt mellom roller (Schiefløe, 2011). Da definerer de læreren i lærerrollen, og ikke i rollen som nabo eller venninne som er lærerens rolle på det aktuelle tidspunktet.

Som jeg viste i analysekapitlet var det en av lærerne som forklarte hvordan det kunne være vanskelig å skille mellom rollene: mor, kontaktlærer, venninne, nabo og ansatt. Når man ikke klarer å definere situasjonen og ikke vet hvilken rolle man skal spille skjer det en rollekonflikt (Schiefløe, 2011). Dette skjedde ved en konflikt mellom informantens barn og naboens barn. Naboen var også var rektor ved skolen og var hennes venninne ble det vanskelig å vite hvilken rolle som var gjeldende der og da i den situasjonen. Læreren selv var klasseforstander i klassen barna gikk. Rollene som både lærer, mor, nabo og venninne gikk opp i hverandre, og det å definere situasjonen ble vanskelig, derfor opplevde læreren en rollekonflikt.

I analysekapitlet viste jeg også at en av lærerne fortalte at det kunne være vanskelig for elever og foreldre og skjønne når man var privat og når man var lærer. Hennes løsning var å alltid være veldig klar på og si ifra når hun møtte foreldrene som privatperson og når det var jobb. På mange måter kan man si at den fasaden som man som aktør jobber med å bygge opp blir vanskeligere og gjennomføre. Dette fordi at de andre aktørene får tilgang til lærerens «backstage» (Aakvaag, 2008). Som den ene læreren sa så kan elever se at hun gjør ting som hun selv står og fraråder elevene å gjøre. Når elevene ser at hun gjør de tingene hjemme så blir fasaden ødelagt (Goffman, 1992).

7.0 Avslutning

I dette siste avsluttende kapitlet skal jeg trekke trådene og besvare problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg hadde. Problemstillingen i denne oppgaven var *læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte bygdeskolen*. Til denne problemstillingen hadde jeg flere forskningsspørsmål.

Jeg starter med å svare på det første som var *hvordan er fokuset på den fådelte skolen i dag?* Som vi har sett fra den tidligere forskningen og gjennom å ha inne på utdanningsdirektoratets hjemmesider, er det ikke mye fokus på den fådelte skolen. Dette er også noe som mine informanter hadde kjent på. Mangelen på fokus, og mangel på pedagogiske retningslinjer for den fådelte skolen er noe blir påpekt. Den fådelte skolen har heller ikke fått stor plass i lærerutdanningen, som i dag handler for det meste om den «vanlige» fulldelte skolen. Det er den fulldelte, store norske skolen som er normen når det gjelder skoler i dag. På grunn av måten kompetansemålene er utformet har likevel lærere frihet til å legge opp undervisningen slik som de selv vil, og de bestemmer selv hvilket årstrinn elevene skal gå gjennom det og de ulike temaene.

Dette fører oss videre til det andre forskningsspørsmålet for oppgaven som var *hvilke pedagogiske fordeler og utfordringer møter læreren ved de fådelte skolene?* Undervisningen ved alle de fådelte skolene jeg har vært innom har vært aldersblandet undervisning. Aldersblandet undervisning er noe informantene i min oppgave har sett store fordeler med. For det første er aldersblandet undervisning bra for de yngste elevene i klassen, de får alltid noe å strekke seg etter, og de plukker opp og får med seg mye av den undervisningen som skjer for de som er året eldre. Lærerne drar også frem fordeler med at det er små forhold, og at de på den måten ser hver enkelt elev hver eneste dag. De trekker også frem at siden forholdene er så små så kjenner alle alle og at elevene klarer å samarbeide og være sammen på tvers av aldersgrupper.

Den største utfordringen som lærerne påpeker er at planleggingen av undervisningen i en aldersblandet klasse tar veldig mye tid. Lærerne må ikke planlegge kun ett opplegg, men flere, ett opplegg for hver gruppe i klassen. I tillegg til hver undervisningstime lager lærerne det de kaller for årsbytteplaner, disse lager de for å unngå at noen av elevene skal unngå å gjennomgå samme tema eller bolk flere ganger. En annen utfordring som lærerne trakk frem er selve gjennomføringen av timene, lærerne trekker frem at det ofte kan være vanskelig å få med seg alle til enhver tid. Når lærerne underviser den ene halvdel av klassen, må den

andre bli satt til å gjøre enkle oppgaver som de kan klare uten hjelp. Det å sørge for at alle gjør det de skal gjøre, og ikke minst det med å finne de oppgavene som elevene skal klare selv kan være utfordrende. I tillegg til pedagogiske utfordringer var informantene også inne på utfordringer med til lærerrollen. Ett av forskningsspørsmålene var derfor *hvordan er lærerrollen i bygda?* Det informantene snakket om var at det noen ganger kunne være vanskelig å definere hvilken rolle man var i til enhver tid, og da kanskje særlig etter skoletid. For å forklare hvordan det for lærerne, og de andre i bygda kunne være vanskelig å definere roller er det blitt brukt Goffmans dramaturgiske modell av handling. Lærerne opplever rollekonflikter, og at de derfor må være veldig klare på og kommunisere ut når de er på jobb og ikke når de snakker med enten elever eller foreldre på fritiden.

Det tredje forskningsspørsmålet var *hvordan skolen bruker lokalsamfunnet og hvordan lokalsamfunnet bruker skolen?* Det vi har sett er at skolene bruker lokalsamfunnet aktivt i undervisningen og bruker lokalsamfunnet når de drar på forskjellige turdager. Fordelen ved en fådeltskole er at alle mulighetene i lokalsamfunnet ligger rett utenfor døren, og med små klasser er det enkelt å ta med seg klassen ut. Gjennom å bruke lokalsamfunnet aktivt bidrar også skolen til at elevene føler tilhørighet til sin hjemsplass, noe som er viktig hvis eleven skal ha lyst til å bli boende eller velge å flytte tilbake til bygda. Skolene bruker også lokale bedrifter aktivt og er ofte på besøk hos dem, eller ved at elever har praksis der.

Lokalsamfunnet bruker skolen aktivt. Dette blir gjort ved at ulike lag og foreninger har møter i skolelokalene, det blir feiret bursdager, skolen leier ut skolekjøkken eller ved at idrettslag bruker gymsalen. I tillegg til dette er det også skolen som i stor grad er plassen hvor de ulike tilstelningene som skjer i bygda skjer. Dette kan være ting som juleavslutninger, grillkvelder eller 17. mai, idrettslag som har kafeer osv. Når det er arrangementer som dette inviterer skolen hele lokalbefolkningen. Skolen blir et samlingspunkt og en kan kanskje også si at skolen er hjertet i bygda. Lokalbefolkningen blir også brukt ved at skolen av og til lar de ha ulike undervisningsopplegg, for eksempel ved at en kommer og snakker om krigen eller at noen lærer elever gamle tradisjoner. Flere av informantene poengterte at det er en gjensidig bruk av skole og lokalsamfunn og informantene er inne på at hvis skolen blir borte så vil mye av livet i bygda dø ut.

Med det kan vi bevege oss over på det fjerde forskningsspørsmålet som var *hvilke konsekvenser kan en eventuell skolenedleggelse få?* Informantene uttrykte at de var bekymret for at skolen kanskje kunne bli lagt ned. Hvis en skole blir lagt ned vil det ha konsekvenser for både bygda, lokalbefolkningen og for elevene. Bygda vil miste mye av attraktiviteten hvis

skolen blir borte. De fleste som kommer flyttende til en bygd er småbarnsfamilier, for dem så vil bygda bli mindre attraktiv hvis det ikke er en skole der. Det vil føre til at tilflyttingen til bygda kan stoppe opp, og det kan dessuten føre til fraflytting. Skolen er som nevnt tidligere samlingspunktet i bygda og hvis den blir lagt ned blir også det naturlige samlingspunktet borte. Siden det er skolen som er lokalet til de fleste arrangementene, hvis skolen legges ned vil disse forsvinne. Dette gjør at mye av det livet som er i bygda blir borte, med mindre det er noen som overtar den rollen skolen har hatt. En skolenedleggelse har også konsekvenser for elevene. Den største konsekvensen her er at elevene får lengre reiseveier for å komme seg til skolen, og at kommunen må sette inn busser som kan frakte elevene. Forskning viser at elever som må pendle langt til skolen er mer trøtte og mindre opplagte i løpet av skoledagen. I tillegg til at elevene må kjøres til skolen kan de også regne med ekstra pendling hvis de skal være med på ulike fritidsaktiviteter. Den siste konsekvensen for elevene er at de ikke lenger får gått på skole i sitt lokalmiljø. Det vil være med på at elevene ikke vil få den samme lokale kunnskapen og kjennskap til sitt lokalmiljø. Som vi har sett er det viktig for skolen at elevene skal bli godt kjent med lokalmiljøet sitt og ikke minst det at elevene skal ha positive minner fra lokalmiljøet og skolen.

Dette fører oss over til det siste forskningsspørsmålet som var *bør skolen bestå?* Som jeg viste i diskusjonen var det splittelser om på hvilket grunnlag skolen burde få bestå, og ikke minst for hvem skolen burde få bestå. Som nevnt i forrige avsnitt er skolen viktig for bygda og for at bygda skal klare å opprettholde sin attraktivitet. Det er også der spørsmålet ble stilt om skolen burde få bestå for bygda sin del eller for elevenes del. Gjennom hele oppgaven har jeg vist at de små forholdene ved de fådelte skolene kan bli for små, dette er også noe informantene har poengtert. De har særlig kommet inn på at det for noen elever kan være vanskelig å finne seg venner ved den fådelte skolen, her kan man ikke i samme grad velge venner som man kan ved en stor skole. Det sosiale miljøet kan bli for lite. Dette både for elever men også for lærerne. Ved en liten skole har man ikke like mange ansatte, og man har derfor ikke like mange – og kanskje ingen man kan diskutere faglige utfordringer eller ulike undervisningsopplegg med.

Det mest overraskende funnet jeg gjorde i min oppgave var ambivalensen blant informantene. På den ene siden mener de at skolen er viktig for bygda og at det vil ha negative konsekvenser for den hvis at skolen blir lagt ned. På den andre siden er de inne på at hvis forholdene blir for små vil det kanskje være bedre for både elever og lærere hvis skolen blir slått sammen med en allerede eksisterende skole. Når informantene snakket om at skolen skulle bestå for bygda eller elevenes del hadde de mange meninger fra begge sidene, og argumentene deres skapte

konflikter for hverandre. Vi kan også si at informantene legitimerer ambivalensen gjennom at de vet at de gjør ting annerledes enn med andre skolen, men de har funnet rutiner som fungerer for dem, og de kan dermed legitimere ambivalensen. Informantene lever med mye av den ambivalensen de har. Dette vises særlig godt når informantene snakker om de små forholdene og hvordan dette kan påvirke de elevene som ikke finner seg til rette. Informantene vet at det er slik, men det er likevel ikke noe de kan gjøre med det, så da velger de heller å leve med den ambivalensen.

7.1 Konklusjon

Hvis jeg skal svare på hovedproblemstillingen som var *læreres perspektiver på viktigheten av den fådelte bygdeskolen* vil jeg si at lærerne mener at denne type for skole er viktig også i dagens samfunn. Den fådelte bygdeskolen er viktig for distrikts-Norge, og den er viktig for at de forskjellige bygdene i Norge skal klare å beholde sin attraktivitet og også for å klare å overleve i en mer stadig mer sentralisert hverdag. For elevene er det viktig å få gå på skole i sitt nærmiljø. Det stilles likevel spørsmål om når grensen nås, når blir de fådelte skolene for små? Samtidig som det stilles spørsmål om hvordan livet i bygda kommer til å bli uten en skole.

7.2 Videre forskning og tiltak

Det som har blitt forsket på ved den fådelte skolen allerede handler i stor grad om pedagogikken ved skolen, det virker heller ikke som om denne er i særlig endring. Ett av mine overraskende funn var de motstridende meningene om på hvilket grunnlag skolen burde få bestå eller ikke. Det ville vært interessant å se om det er andre lærere der ute som har de samme meningene som mine informanter. I tillegg kan det forskes videre på elevers overgang fra den fådelte skolen til en større videregående skole, er det noen forskjell her fra de som går fra en fulldelt skole? Det kan også forskes mer på den gjensidige bruken av skole og lokalsamfunn.

Informantene i min studie savner fokus på den fådelte skolen i lærerutdanningene, dette er også noe jeg savner. Et forslag er å ha den fådelte skolen som et valgfag, at det kommer pensumbøker og generelt et større fokus i utdanningene. Savnet på et fokus på den fådelte skolen i offentlige dokumenter og retningslinjer er også noe informantene uttrykker. Med noen retningslinjer kan det for lærere ved de fådelte skolene bli enklere i hverdagen.

8.0. Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). Kap 3. Mikrointerkasjonismen. I G. C. Aakvaag, *Moderne sosiologisk teori* (ss. 63-96). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bauman, Z. (1991). Introduction: The Quest of Order. I Z. Bauman, *Modernity and Ambivalence* (ss. 1-17). Cambridge: Polity Press.
- Berg, N. G. (2016). Lokalsamfunn som sted - Hvordan forstå tilknytning til bosted? I M. Villa, & M. S. Haugen, *Lokalsamfunn* (ss. 34-52). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen. Doktoravhandling*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole - om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen, *Tidlig innsats, Bedre læring for alle?* (ss. 37-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cedering, M. (2016). *Konsekvensar av skolnedläggning - En studie av barns og barnfamiljers vardagsliv i samband med skolnedläggningar i Ydre kommun. Doktoravhandling*. Uppsala: Uppsala universitetet.
- Dale, B., & Berg, N. G. (2012). Hva er stedsidentitet, og hvordan fanger vi den opp? I A. Førde, B. Kramvig, N. G. Berg, & B. Dale, *Å finne sted* (ss. 23-42). Oslo: Akademika forlag.
- Eckhoff, N. (1986). *Udelt og fådelt skole - Ei innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven. (2017, Februar 01). § 3-1. *Rett til vurdering*. Hentet Mai 04, 2017 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Gibbs, G. (2007). Thematic coding and categorizing. I G. Gibbs, *Analyzing Qualitative Data* (ss. 38-55). Los Angeles: Sage.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagens dramatik*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Grankvist, R. (2000). *Utsyn over norsk skole, gjennom 1000 år*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Grimsrud, G. M., & Aure, M. (2012). *Målgrupper, aktiviteter og budskap i distriktskommunenes tilflytningsarbeid. Resultater fra en spørreundersøkelse*. Bergen: Ideas2evidence.
- Grimsrud, G. M., & Båtevik, F. O. (2016). Velkommen til bygda? Tilflytningsarbeidets tvetydighet. I M. Villa, & M. S. Haugen, *Lokalsamfunn* (ss. 283-302). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halkier, B. (2001). Consuming Ambivalences, Consumer handling of environment related risks in food. *Journal of Consumer Culture*, 205-244.
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/146954050100100201>
- Haugen, M. S., & Villa, M. (2016). Lokalsamfunn i perspektiv. I M. Villa, & M. S. Haugen, *Lokalsamfunn* (ss. 17-33). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kjølsrød, L. (2014, Mars 4.). *Store norske leksikon*. Hentet April 10, 2017 fra Lokalsamfunn:
<https://snl.no/lokalsamfunn>
- Korsnes, O., Andersen, H., & Brante, T. (2004). *Sosiologisk leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, August 1). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, August 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet Mars 20, 2017 fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kvam, V. (2013). Bygdeskoler med fådelt ordning - en aktuell politisk og pedagogisk utfordring. *Bedre skole nr. 2*, ss. 19-23.
- Lysgård, H. K., & Cruickshank, J. (2016). Attraktive lokalsamfunn - hva er det og for hvem? I M. Villa, & M. S. Haugen (red.), *Lokalsamfunn* (ss. 95-114). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Melheim, K. (2001). Skule der folk bur - eit grunnleggjande velferdsgode? I E. Befring, & S. Heggheim, *Liv og læring på landsbygda* (ss. 157-171). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Ogden, T. (2013). *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (2017, Februar 01). § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet Mai 04, 2017 fra Lovdata: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Overland, T. (2015, September 8). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet Februar 20, 2017 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller beggedeler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad, & T. H. Aase (red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av data* (ss. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2004). Ethical Issues. I C. e. Seale, *Qualitative Research Practice* (ss. 218-236). London: Sage.
- Schiefloe, P. M. (2011). Kapittel 6 Struktur: Mønstre, regelmessighet og systemer. I P. M. Schiefloe, *Menesker og samfunn, innføring i sosiologisk forståelse* (ss. 201-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, K. J. (1978). *Riksskole i utkantstrøk*. Tromsø: Universitetsforlaget.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder, empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). Kvalitet i kvalitativ forskning. I A. Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (ss. 201-217). Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Utdanningsspeilet 2009: Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningspeilet. Tall og analyse av barnehager og grunnskoler*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Søkeresultat "grendeskole"*. Hentet Mars 30, 2017 fra <https://sokeresultat.udir.no/?query=grendeskole&start=1>
- Villa, M. (2016). Lokalsamfunn til kamp for skolen. I M. Villa, & M. S. Haugen, *Lokalsamfunn* (ss. 177-197). Oslo: Cappelen Damm Alademisk.
- Årheim, A. (2009). Aldersblanding som idè, prinsipp og metode i nærmiljøskulen. I K. (. Melheim, *Nærmiljøpedagogikk* (ss. 41-53). Oslo: Det norske samlaget.

Vedlegg 1



Sissel H. Eriksen

Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging UiT Norges
arktiske universitet Postboks 6050 Langnes
9037 TROMSØ

Vår dato: 06.12.2016

Vår ref: 50992 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2016.

Meldingen gjelder prosjektet:

50992

Læreres utfordringer i den fådelte bygdeskolen

Behandlingsansvarlig UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Sissel H. Eriksen

Student

Kaja Amalie Engan

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kaja Amalie Engan ken011@post.uit.no Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50992

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller andre enkeltpersoner direkte eller indirekte, med mindre det blir

innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om elever eller andre enkeltpersoner, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PUBLISERING

I informasjonsskrivet har du opplyst om at informantene kan gjenkjennes av kollegaer eller andre som kjenner til at de har deltatt i prosjektet. Vi oppfordrer til at du vektlegger anonymisering så langt det lar seg gjøre, og anbefaler at dere lar informantene lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 30.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Læreres utfordringer i fådelte bygdeskoler

Bakgrunn og formål

Denne studien er en masteroppgave. Jeg er en lektorstudent, som skriver masteroppgave i sosiologi. Oppgaven skrives ved universitetet i Tromsø, Fakultet for humanoria, samfunnsfag og lærerutdanning (HSL) ved Instituttet for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging (ISS).

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut hvilke utfordringer lærere ved fådelte bygdeskoler har. Det skal undersøkes hvilke pedagogiske utfordringer en lærer har, både i og utenfor klasserommet, og skolens og lærerens forhold til bygda og lokalsamfunnet

Utvalget er trukket ved at jeg har sendt mail til rektorene ved de forskjellige skolene, og spurt de om de kan undersøke med sine lærere om de er interessert i å være informanter på prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at en sier ja til å være informant, og da være med på et intervju. Intervjuet kommer til å bestå av åpne spørsmål, og er laget slik at informantene skal kunne reflektere over svarene som gis. Spørsmålene kommer til å omhandle læreres utfordringer, både pedagogiske og utfordringer når det gjelder lokalsamfunnet. Lengde på intervjuet vil være mellom 45-60 min. Intervjuene kommer til å bli tatt opp på lydopptaker, og senere transkriberes. Under transkriberingen vil personopplysninger bli anonymisert

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg og veileder kommer til å ha tilgang til personopplysninger som navn og bosted.

Det vil registrert opplysninger på alder, yrke og om informanten bor i bygda eller ikke. Navn på bygd og skole kommer til å bli erstattet med fiktive navn, for utenforstående skal ikke kunne kjenne igjen deltakerne i prosjektet. Siden skolen ikke er stor, og bygda heller ikke er

stor kan det tenkes at informantene kan gjenkjennes, særlig av kollegaer ved skolen, eller andre som vet at de har vært informanter på prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2017. Etter prosjektslutt vil alle personopplysninger, opptak og ferdige transkriberte og anonymiserte intervju bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet og ikke brukt i oppgaven. Gjennom å si ja til å delta i denne masteroppgaven samtykker du at data som blir samlet inn kan brukes til denne masteroppgaven.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kaja Amalie Engan (92835469, ken011@post.uit.no) eller prosjektleder/veileder Sissel H. Eriksen (Tlf: 77646217/ 41630374).

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Kaja Amalie Engan

Vedlegg 3

Intervjuguide

Oppstart

Intervjuet blir tatt opp. For skolen hjemme: Gi beskjed om at informanten skal snakke til meg som om at de ikke kjenner meg, og at jeg ikke har gått på skolen. Ikke nevne navn eller årstall på eksempler/hendelser.

Fortell om opplegget, hvilke type spørsmål, målet er å få høre deres erfaringer og opplevelser ved å jobbe ved en fådelt skole.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Informanten fortelle litt om seg selv. Alder, hvilken stilling, hvor lenge vedkommende har jobbet på skolen, tilknytning til bygda.

Har du jobbet ved flere skoler tidligere? Var de fådelte?

Fortell litt om skolen. Hvor mange elever, ansatte, jobber skolen med noe spesielt? Noe skolen og dere lærere er spesielt opptatt av?

Selve læreryrket

Når utdanning, hvor?

I løpet av din utdanning, hørte du noen gang om begrepet fådelt skole? Var dette noe det var mye fokus på? Fikk du noe praksiserfaring fra utdanningen? Hvis ikke, hvilke konsekvenser fikk det for deg når du startet å jobbe ved skolen?

Praksislæreren, hva fokuserte han/hun ved en eventuell praksis på.

Når du hører begrepet fådelt skole, hva tenker du på da?

Hvorfor er fådeltskolen viktig? Hvordan gjør fådeltskolen seg gjeldende i dag?

Har du selv hatt lærerstudenter - Hva lærer du dem. Hvis ikke: hva ville du lært dem?

Pedagogiske utfordringer

Fortell hvordan en typisk skoletime er med en aldersblandet klasse. Hvordan gjør du det?

Klasse, flere klasser slått sammen fører til stort aldersspenn mellom elevene. Hvordan merkes dette i undervisningen? Forskjellig modenhet på elevene?

Pensum, hvordan deler ut opp pensum slik det passer for alle? Differensiering av undervisning. Flere utfordringer ved ungdomsskole, med tanke på eksamen osv?

Muntlige aktiviteter. Forskjellig faglig nivå på elevene, vanskelig å ha f.eks diskusjoner som «egner» seg for alle, som alle forstår? Klare å holde diskusjonen gående, slik at alle får faglig utbytte fra den.

Vil du si at det er lagt til rette for den fådelte skolen i læreplanen? Hvordan føler du at regjeringen/departementene tar vare på den fådelte skolen? Er det nok snakk om den i dag?

En egen fådeltskole-praksis/pedagogikk?

Vi har snakket mye om utfordringer. Men hvilke fordeler er det med fådeltskolen? Det sosiale miljøet blant elevene?

Lokalsamfunnet

Bor du selv i bygda?

Kan du komme med eksempler på hvordan lokalsamfunnet brukes i skolen? Eksempler, bedriftsbesøk, det fysiske miljøet, snakke med enkeltpersoner? Reiser rundt i kommunen? Hvordan blir årstidene utnyttet.

Hvordan brukes skolen i lokalsamfunnet? Skolen utenom skoletid, hvem, til hva.

Hvordan er forholdet til lokalbefolkningen? Kamper for å beholde skolen – fortell hvilke. Sentraliseringens påvirkning.

Skille mellom lærerrollen, og den private rollen? Klare å skille mellom jobb og privatliv. I bygda, er du alltid læreren? Går det naturlig å ikke snakke om skole når du ikke er på jobb? Vanskelig å ikke snakke jobb med kollegaer/foreldre/elever utenfor arbeidsplassen? Hvordan skiller du jobb og privatliv?

Oppsummering

Noe du har lyst å trekke frem, noe som ikke er blitt tatt opp?

Eventuelle spørsmål

Takke for deltakelse!

Vedlegg 4

TEMALISTE FOR INTERVJU

Intervjuet blir å starte med at du får informasjon om prosjekt, hvordan intervjuet skal gjennomføres osv.

Det første vi skal snakke om er selve læreryrket, og hvordan det er å jobbe i en fådelt skole. Vi skal også snakke litt om din utdanning og utdanningsforløp.

Det andre temaet er pedagogiske utfordringer ved å jobbe i en fådelt skole. Her vil jeg at du skal tenke over hvordan du gjør det i klasserommet, og hvilke utfordringer du ser. Jeg vil selvfølgelig at du skal tenke på fordeler også.

Det siste tema vi skal komme inn på er lokalsamfunnet. Her om ting som hvordan skolen bruker lokalsamfunnet og omvendt. Vi skal også snakke om din posisjon i lokalsamfunnet, og din rolle der. Er skolen viktig for lokalsamfunnet, og kommer lokalsamfunnet til å bli påvirket hvis skolen legges ned, og hvordan vil det bli påvirket.

Kaja Amalie Engan.