

SMÅ SAMFUNN - SMÅ SKOLER

26.1.79
Kau länas

Edvard T. Leithe
FRON ANSERTSØEN

tor vidar eilertsen
tromsø 1978

Forord

Dette arbeidet er i tillegg til å være hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap også ment å være et bidrag til den forskningsmessige oppfølgingen innenfor Rødøyprosjektet. Dette prosjektet sikter mot å vurdere pedagogiske og sosiale sider ved et ekstremt desentralisert grunnskolemønster (1-9-skole) i en Nord-Norsk utkantkommune. Som tittelen indikerer, er vi i denne oppgaven hovedsakelig opptatt av samfunns- og lokalsamfunnmessige problemstillinger knyttet til prosjektet.

Avhandlingen vil bære preg av forfatterens faglige sosialisering, der "skolen" har vært mer eller mindre i fokus i løpet av studietiden, mens tilnæringsmåtene har vært hentet fra de ulike disipliner som er forsøkt plassert under paraplyen "samfunnsvitenskap" ved Universitetet i Tromsø. Hvorvidt arbeidet oppfyller intensjonene om å være et oppfølgingsbidrag i prosjektsammenheng, overlates til andre å vurdere.

Forfatteren har i tre år vært knyttet til Rødøyprosjektet som halvtidsansatt forskningsassistent og har hatt stort utbytte av samarbeidet innenfor prosjektgruppen, både faglig og utenomfaglig. Av prosjektgruppemedlemmene har Karl Jan Solstads bidrag som veileder og medarbeider vært av vesentlig verdi såvel i skrivefasen som i det øvrige prosjektarbeidet.

Asle Høgmo har gitt verdifulle faglige kommentarer og råd i oppgavearbeidet.

En takk også til skolemyndigheter, lærere, elever, foreldre og andre i Rødøy for den imøtekommenhet og velvilje som er blitt meg til del i forbindelse med feltarbeid og datainnsamling for øvrig.

Ingunn Ytrehus har hovedæren for at manuskriptet foreligger i en presentabel form, og har i tillegg til de typografiske og språklige tjenestene også gitt faglig hjelp og støtte.

Innhold

	Side
Tabeller / Figurer	4
Kart : Rødøy kommune	5
Kart : Nordland fylke	6
<u>Innledning</u>	7
1. <u>RØDØYPROSJEKTET</u>	15
1.1 Bakgrunn og institusjonalisering	15
1.2 Argumentene	18
1.3 Forsøksplanen	23
2. <u>TO LOKALSAMFUNN - TO SKOLER</u>	29
2.1 Region og distrikt	29
2.2 Kommunen	31
2.3 Krets A	38
2.3.1 Demografisk og næringsøkonomisk utvikling	38
2.3.2 Arbeidsliv og sosialt nettverk	43
2.4 Skole A	45
2.4.1 Lokal skolehistorie	46
2.4.2 Skolen i dag	49
2.4.3 Skolen og elevene	54
2.5 Krets B	64
2.5.1 Demografiske, næringsøkonomiske og sosiale trekk	65
2.6 Skole B	69
2.6.1 Lokal skolehistorie	69
2.6.2 Skolen i dag	71
2.6.3 Skolen og elevene	74
2.7 Skolekultur	81
3. <u>EN LOKALORIENTERT SKOLE?</u>	83
3.1 Begrepene integrasjon og relevans	83
3.2 Faglig relevans: En lokal konflikt	90
3.3 Lærerrollen	95
3.4 Oppsummering og diskusjon	99

	Side
4. <u>ELEVEN I SKOLE OG LOKALSAMFUNN</u>	106
4.1 Innledning	106
4.2 Om å måle trivsel	106
4.3 En alternativ tilnærming	108
4.3.1 Sosialisering og identitetsutvikling	110
4.4 Lokalsamfunnet, skolen og eleven	114
5. <u>SAMMENFATNING OG DRØFTING</u>	123
5.1 Oppsummering	123
5.2 Materialet som evalueringsbidrag	126
<u>Appendiks: Om evaluering</u>	131
1. Bakgrunn og formål	131
2. Et forslag til systematisering og avgrensning av feltet	132
2.1 Nivå 1: Fagnivået	132
2.2 Nivå 2: Skole - (lokal)samfunnsnivået	137
2.3 Nivå 3: Innovasjonsnivået	137
3. Evalueringsstrategi	139
4. Konklusjon	142
<u>Litteratur</u>	143

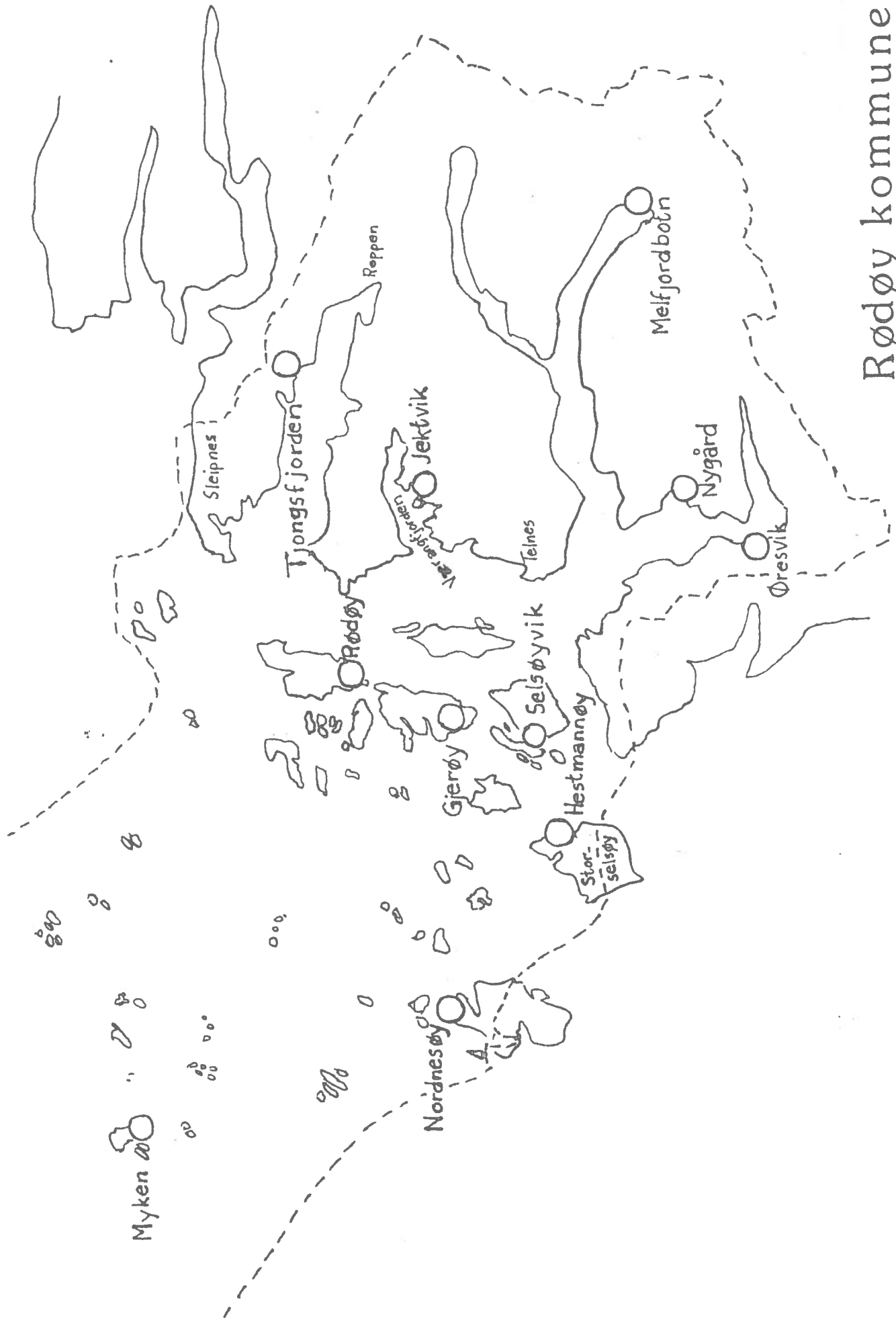
Tabeller

Tabell		Side
1	Bosettingsutvikling i Salten-regionen. Prosentvise tall.	31
2	Inntektstakere, Rødøy, etter viktigste kilde til livsopphold og næring, 1960 og 1970.	32
3	Folkemengden i Rødøy 1900-1978.	33
4	Folkemengden etter aldersfordeling, relative tall, 1975. (Rødøy, Nordland, hele landet).	35
5	Folketall i tidsrommet 1956-1978, krets A.	39
6	Folketall i tidsrommet 1956-1978, krets B.	67

Figurer

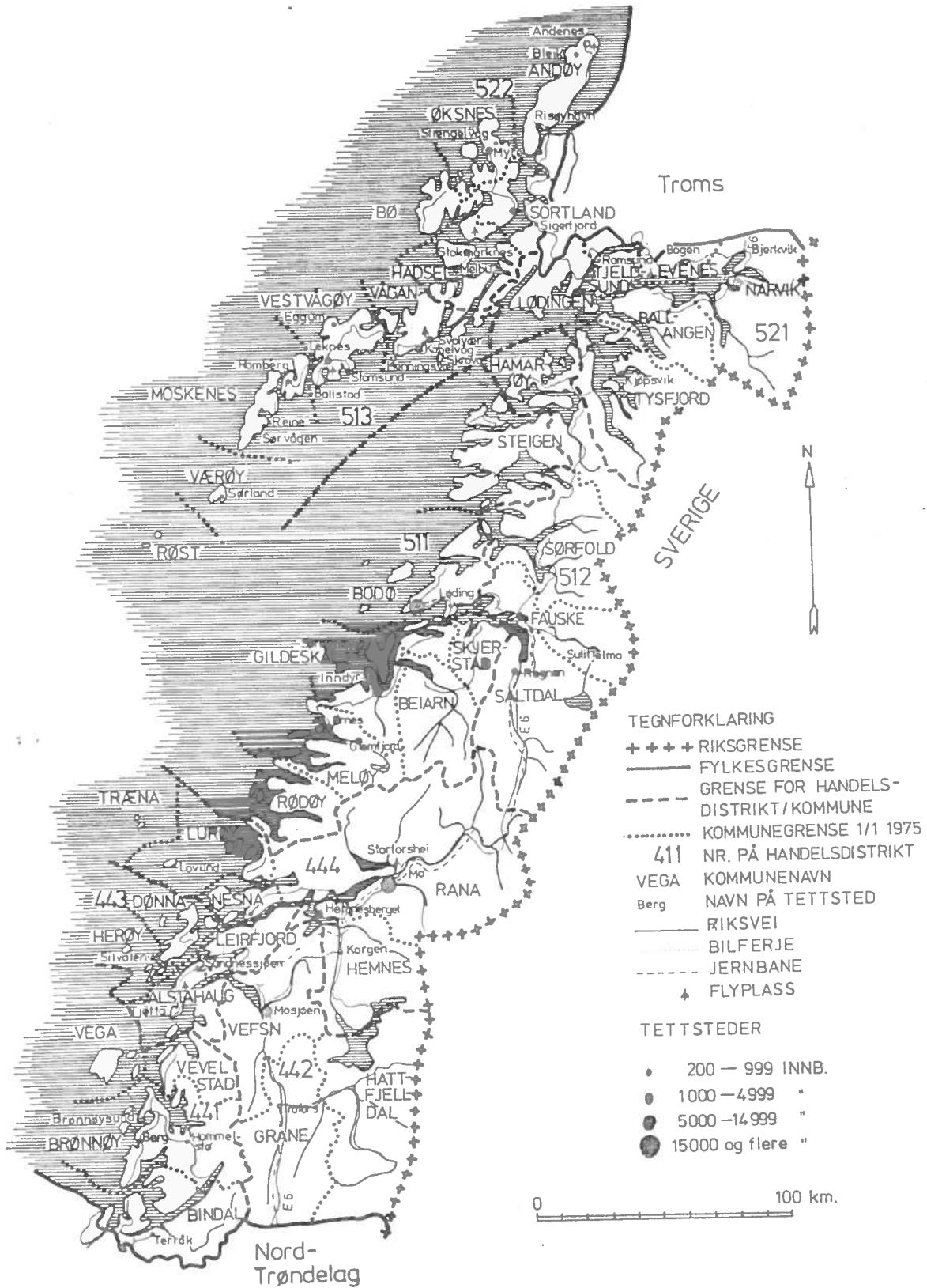
Figur

1	Illustrasjon av forholdet mellom skolekultur, lokalkultur og ungdomskultur i by og utkantstrøk.	72
---	--	----



Rødøy kommune

NORDLAND



Fra Statistisk Fylkeshefte, Nordland, 1977.
Statistisk Sentralbyrå.

Innledning

Ved å gå gjennom arkivet ved skolekontoret i Rødøy kommune på Helgelandskysten i Nordland og se på den skriftlige korrespondansen mellom kretser og kommunale, fylkeskommunale og sentrale skolemyndigheter de siste 10-15 årene, blir man slått av energien og engasjementet foreldre og kretsinnvånere har lagt for dagen i skole spørsmål. Et stort antall skriv viser at foreldre har gått sammen både kretsvis og på tvers av kretstilhørighet og rettet henvendelser og stilt krav til skolemyndighetene, både tjenestevei og direkte til Kirke- og undervisningsdepartementet. Skolestreiker har vært gjennomført, man har mobilisert støtte for sine argumenter fra medisinsk og skyssteknisk ekspertise, og lokalavisenes lesersider har hatt hyppige innlegg om skoleforholdene i kommunen. Også kommunestyreprotokollene viser at skolen har vært et sentralt tema i den lokalpolitiske aktiviteten.

Ungdomsskolens lokalisering har vært det sentrale tema i denne virksomheten, og innsatsen fra kretshold har hovedsaklig vært rettet mot å modifisere konsekvensene av den nasjonale beslutningen om utvidelse av grunnskolen fra 7-årig til 9-årig, nærmere bestemt de krav til skolemønster som ble knyttet til denne reformen. Disse kravene, som nok ble ansett som gjennomførbare i mer tettbygde strøk med gode kommunikasjoner, viste seg å passe dårlig både til den geografisk/økologiske og den lokalpolitiske virkeligheten i Rødøy. Lokal mobilisering og protest var på mange måter en rimelig reaksjon på en skoleordning som i så liten grad kunne tilpasses en ekstrem utkantkommunes betingelser.

Denne konflikten mellom et sentralt fattet vedtak og det lokale modifikasjonsstrev er det egentlige utgangspunktet for Rødøyprosjektet. For å forstå prosjektets bakgrunn vil det derfor være nødvendig å se litt nærmere på dette samspillet mellom et makro- og mikronivå innenfor skoleverket, en dynamikk som også kan beskrives ut fra en sentrum - periferi-dimensjon. En grundigere analyse av disse relasjonene kunne være tema for en egen avhandling. I det nærværende arbeidet skal vi bare gi en avgrenset framstilling der oppmerksomheten hovedsakelig rettes mot mikronivået og de lokale prosesser som skoleutvidelsen generer-

te. Den tilbakeføringseffekt fra Rødøy og andre utkantstrøk til makroplanet som førte til den dramatiske oppmykingen av de opprinnelige krav til elevgrunnlag og organisasjonsmønster, vil i mindre grad bli tatt opp.

Arsaken til at vi innledningsvis skal vie prosessen som ledet fram til prosjektets institusjonalisering en viss oppmerksomhet er flere. For det første utgjør denne et viktig empiribidrag til vårt hovedtema: Små skoler i små samfunn. Forløp og innhold i den lokale mobiliseringen gir etter vår oppfatning også en viktig almenn innsikt i relasjonene mellom skole og næromgivelser i mer eller mindre marginale utkantstrøk.¹⁾ Som vi skal se, må Rødøy sies å være et ytterpunkt hva marginalitet angår, noe som gir muligheter for å studere særtrekk ved dette problemområdet i en mer rendyrket form. Sagt på en annen måte: Det som er generelle tendenser i mindre ekstreme utkantstrøk blir klarere fokusert i en kommune som scorer høyt på alle marginalitetskriterier.

Gjennom etableringen av prosjektgruppen har forhandlingene mellom det lokale og sentrale skolefelt fått en ny ramme, og dette bringer inn det andre hovedmotivet for å ta utgangspunkt i forsøkets bakgrunn. Denne oppgaven vil være ett av de ulike evalueringsbidrag som prosjektet har til hensikt å utarbeide (se appendiks), og dermed også et bidrag til den debatt og forhandling som har pågått i flere år forut for etableringen av prosjektet og som vil fortsette etter at det er avsluttet. Et sentralt forhandlingstema i prosjektets slutfase vil selvsagt være hvilke avgjørelser som skal tas angående den framtidige skolestrukturen i kommunen ut fra de erfaringer som er høstet. Mer generelt vil sannsynligvis konklusjonene fra Rødøy (og fra det tilsvarende prosjektet i Loppa kommune), ha visse konsekvenser for valg av skolemønster

1) En nærmere begrepsavklaring og definisjon skal vi komme tilbake til, her skal bare nevnes at marginalitet vanligvis defineres ut fra:

1. Økonomiske og geografiske faktorer: Overvekt av primærmærings-sysselsatte, nedgang i folketall, liten bruksstørrelse i jordbruket, lavt inntektsnivå og avsides beliggenhet.
2. Politiske faktorer: Befolkningen har liten innflytelse over de politiske spilleregler de er underlagt.

(Brox 1970).

også i andre utkantstrøk. ¹⁾ Temavalg og ramme for denne oppgaven er slik også ment å være legitimert ut fra at det er et bidrag innenfor et konkret, skolepolitisk handlingsfelt et bidrag som i større eller mindre grad vil influere beslutninger som vil ha konsekvenser særlig for elever, lærere, foreldre og lokalsamfunn, men også for lokale og sentrale skolemyndigheter.

På bakgrunn av dette finner vi det viktig å knytte det nærværende debattinnlegg til den forutgående diskusjonen. Dermed er også antydning noe vesentlig om hvilken status vi tillegger oppfølgings- og evalueringsevne og samtidig noe om forholdet mellom forskning og politikk. Uten at grunnlagsdebatten skal oppta oss for mye, er det likevel nødvendig med en liten oppklaringsrunde ut fra vår konkrete sammenheng. Som nevnt har denne oppgaven det primære formål å levere en del premisser for skolepolitisk debatt og beslutning. Dette er i overensstemmelse med den status vi tillegger oppfølgingsbestrebelsene der vi ikke ser det som en generell målsetting å komme med konkrete anvisninger og oppskrifter. Slike anvisninger kan kanskje forsvares når det gjelder utvikling og evaluering av avgrensede faglige og organisatoriske tiltak, f.eks. o-fagsopplegg for u-delt ungdomstrinn eller rammetimedisponering i fådelte 1-9-skole. En slik evaluering med et konkret beslutningssikte hører gjerne inn under evalueringsmodellens nivå 1, fagnivået (se appendiks). Det nærværende arbeidet vil imidlertid plassere seg innenfor nivå 2, skole - (lokal)samfunnsnivået, og de vurderinger som framkommer her vil naturligvis være langt mindre entydige og preskriptive.

Når vi i stedet for å studere avgrensede didaktiske og pedagogiske forhold ser skole og undervisning som en sosial og kulturell aktivitet innenfor samfunns- og lokalsamfunnsrammer, blir feltet mer komplekst og problemstillingene politisk følsomme. Som vi snart skal se, tilsier prosjektets utgangspunkt og intensjoner at disse problemstillingene naturlig vil ha en sentral plass i evaluerings- og oppfølgings-

1) I flere tilfeller er søknader om dispensasjon for å drive fådelte 1-9-skole avslått med den begrunnelse at: "Vi må vente og se hvordan det går i Rødøy og Loppa". (Opplysning fra Olav K. Tronvoll, konsulent i Grunnskolerådet og prosjektgruppedlem).

bestrebelsene. Dermed vil både den konkrete, situasjonsbestemte sammenhengen for dette arbeidet og dets generelle temaramme gjøre det nødvendig å fastholde at slutningene først og fremst er ment å være premiss- og argumentavklarende.

Som allerede antydnet er problemområdet i denne oppgaven skole - lokalsamfunnsrelasjoner i utkantstrøk. Dette innebærer imidlertid ikke at alle pedagogisk-didaktiske forhold vil bli betraktet som irrelevante. Det betyr snarere at skolen betraktes som en arena for sosio-materielle og kulturelle prosesser som for en stor del er betinget av andre felter. Samtidig vil aktivitetene i skolefeltet i større eller mindre grad virke tilbake på disse feltene, slik at skolen og de øvrige feltene vil stå i et kontinuerlig vekselspill med hverandre. Denne interaksjonsprosessen vil, som vi skal vise, i varierende grad påvirke også de tradisjonelle læringsaktivitetene.

Som nevnt vil lokalsamfunnsfeltet være et sentralt samhandlingsfelt for skolen i dette arbeidet. Skulle vi forfølge relasjons-tankegangen ville det være naturlig å trekke inn økonomiske og politiske prosesser på makroplanet, for eksempel den nasjonale distriktspolitikken og dens konsekvenser for marginale lokalsamfunn. Dette peker på et sentralt dilemma ved samfunnsvitenskapelig virksomhet generelt og empiriske analyser spesielt. Idealet er ikke å isolere et aspekt eller nivå for å "forstå dette til bunns", men å forsøke å betrakte elementer og prosesser i lys av hverandre. Samtidig vil det alltid være nødvendig å "lukke rommet" ut fra det konkrete analytiske formål. Det er ikke mulig å behandle alle relevante forhold og sammenhenger på en gang, visse felt eller nivåer og visse relasjoner mellom disse må velges fra det sosiale mylder. Derfor må programmet være ikke å isolere et problemområde, men å kretse dette inn og redegjøre så langt mulig for dets relasjoner til andre problemområder, for så å behandle det nærmere.

I praksis vil det ofte være nødvendig å overlate relevante prosesser utenfor sitt eget felt eller nivå til andre. I vår sammenheng betyr dette at det ikke vil være mulig å tematisere overlokale prosesser og premisskjeder fra makro til mikro i særlig grad, politisk-økono-

miske forhold vil snarere bli betraktet som gitte uavhengige variabler i forhold til lokale prosesser og formtrekk.

Etter å ha avgrenset fokus og argumentert for denne avgrensningen, skal vi gå over til en kortfattet presentasjon av problemstillinger, metode og datagrunnlag. Som nevnt vil hovedtemaet være skolens institusjonelle rolle i marginale samfunn, og hensikten er å drøfte et forholdsvis vidt spekter av problemstillinger omkring dette temaet. I denne drøftingen vil oppmerksomheten rettes både mot skolefeltet og lokalsamfunnsfeltet og betingelsene for samhandlingstrekk mellom disse to feltene. Integrasjon er et nøkkelord i diskusjonen omkring skole og lokalsamfunn, og i såvel faglige som "folkelige" bidrag synes hovedansvaret å legges på skolens og lærernes skuldre. ¹⁾ Det vil i det nærværende arbeidet bli dokumentert og argumentert for at integrasjon i høyeste grad er en to-sidig prosess som krever ytelser fra både lokalsamfunnsaktører og skoleaktører. Fra skolens side vil særlig lærer- og rektorrollens fortolkning og utførelse være av vesentlig betydning for samspillet med omgivelsene.

I sammenheng med dette vil også faginnhold og undervisningsaktiviteter i varierende grad bidra til distansering eller nærhet, og når det er snakk om den innholdsmessige siden av integrasjon, benyttes ofte termen relevans. Relevans-problematikken har i svært liten grad vært gjenstand for oppmerksomhet i norske skolesosiologiske undersøkelser ²⁾, selv om Lofotprosjektet utgjør et hederlig unntak gjennom utvikling og bruk av lokalt stofftilfang i forskjellige fag. (Høgmo og Solstad 1975, Tiller 1976). Det er imidlertid heller ikke her gjort forsøk på opp-

- 1) I alle fall har det lille som har vært gjort av norsk skoleforskning på dette området konsentrert seg om skolens rolle. (Lindbekk 1973, s.63-68). På den folkelige siden hevder Rødøy-lærere ofte at folk forventer at de skal ta forskjellige initiativ i bygda som f.eks. ungdoms- og idrettsvirksomhet, 17.mai-tilstelning, osv. En lignende oppfatning har E. Bråstad Jensen og H.Jørgensen, som arbeider med en undersøkelse omkring lærerdekningen i Nord-Norge, fått formidlet fra mange lærere.
- 2) Integrasjon har som regel vært målt etter hvor ofte lærere og bygde-medlemmer treffes utenfor skoletiden eller hvor ofte de sistnevnte benytter skolelokalet. (Lindbekk 1973, s.63-68). I tillegg til A.Hoëms undersøkelser av skolen i de samiske kjerneområder (Hoëm 1976) kjenner vi bare til ett mindre, sosialantropologisk studium av forholdet mellom skolekultur og lokalkultur i en liten øykommune på Vestlandet (Rasmussen 1972).

følging for å undersøke konsekvensene for relasjonene mellom skole og nærmiljø av det endrede faginnholdet.

I vår sammenheng og i tråd med prosjektintensjonene (se kap. 1.4) skal vi forsøke å sette også innholdssiden i sammenheng med integrasjonstemaet. Valgfagene skal vies særlig oppmerksomhet, men også de mer tradisjonelle fagene og deres rolle i formidlingen mellom skolen og omgivelser vil bli drøftet ut fra det konkrete materialet.

Innenfor det enkelte lokalsamfunn vil demografiske, økonomiske og kulturelle særtrekk skape ulike samhandlingsmønstre og lokale nettverk som i sin tur vil prege forholdet til skolen. Dermed er det nødvendig å diskutere skole - lokalsamfunnsrelasjoner i objektive, materielle kategorier som næringsliv, lokal organisasjon og geografi og subjektive kategorier som kultur, kode og verdier. Det subjektive og det objektive vil alltid stå i et vekselvirkningsforhold og denne dialektikken er nettopp det som "er" samfunn. ¹⁾ Vi skal gi eksempel på hvordan dette vekselspillet kan framtre og de konsekvenser det har for den skole som er plassert inn i det.

Skolen og nærmiljøets interaksjonsmønster utgjør en viktig ramme for elevens situasjon, og dette leder inn på et annet sentralt problemområde, sosialiseringens betingelser i små utkantsamfunn og skolens rolle i sosialiseringprosessen. En grunnleggende erkjennelse i den forbindelse er at skoletilværelsen bare utgjør en del av ungens totale livssituasjon, selv om denne delen tidsmessig okkuperer en forholdsvis stor del av hans dagligverden. ²⁾ Sosialisering og identitetsutvikling vil alltid finne sted i delsituasjoner, hvorav skolen ved siden av familie og lokalsamfunn ut-

- 1) Dette er et sentralt sosialvitenskapelig problemområde som har opp tatt mange samfunnsvitere. Den mest nyanserte og konsistente behandling av dette temaet har etter vår oppfatning P. Berger og T. Luckmann (1966) gitt, og deres framstilling skal vi komme tilbake til.
- 2) "Dagligverden" er et av de mest grunnleggende begrepene innenfor fenomenologisk orientert sosiologi. (se for eksempel Douglas 1973). Forenklet kan vi definere dagligverden som den livssituasjon individet opplever som ramme for sin tilværelse.

gjør de mest sentrale. ¹⁾ Sammenheng eller diskontinuitet/dissonans mellom disse delsituasjonene eller feltene vil være av vesentlig betydning for forløpet og utkommet av sosialiseringprosessen, noe som vil bli drøftet på bakgrunn av det foreliggende materialet. Det noe løse begrepet "drøfte" brukes her med vilje for å markere at vi ikke har noen ambisjoner om å komme fram til klare indikasjoner eller mål for et vellykket eventuelt mislykket sosialiseringresultat. Hensikten er snarere å reise en del (etter vår oppfatning) fruktbare problemstillinger ut fra observasjoner hentet fra to kretser og knytte disse til en sosialiseringsteoretisk ramme.

Dermed er noe sagt om datamaterialet i dette arbeidet, som altså i hovedsak er basert på feltarbeid i to av kommunens elleve kretser. De to kretsene representerer på mange måter hvert sitt ytterpunkt hva skole - lokalsamfunnsinteraksjon angår og gir samtidig, som vi skal se, forskjellige sosialiseringsbetingelser for elevene.

Krets A er preget av store konflikter mellom skole og omgivelser, konflikter som også preger lokalsamfunnsfeltet og skolefeltet hver for seg. Det skal straks påpekes at denne kretsen markerer et såpass ekstremt "avvik" at den ikke er representativ, selv om vi finner igjen enkelte tendenser også andre steder i kommunen. Kretsen er etter vår oppfatning en interessant avvikssosiologisk "case-study", der avviket ikke først og fremst befinner seg på individnivået, men på lokalsamfunnsnivået. Og eksempelet gir et godt grunnlag for å følge opp prosjektdiskusjonen om kriteriene for en eventuell nedre grense for størrelsen av 1-9-skoler.

I krets B er interaksjonen forholdsvis omfattende og vellykket, der skolen både i faglige og ikke-faglige sammenhenger spiller en sentral rolle i bygdemiljøet.

Feltarbeidet er utført i sammenheng med lærervikariater i full post ved begge skoler med varighet på nesten fire måneder i krets A og

1) Begrepene "del- og totalsituasjon" er brukt av Jens I. Nergård i avhandlingen "identitet, skole, samfunn" (1977). "Totalsituasjon" kan sies å tilsvare det fenomenologiske "dagligverden".

vel en måned i krets B. Varigheten av feltperiodene og det faktum at så mye tid var bundet til skolefeltet, begrenset til en viss grad tilgangen til lokalsamfunnsdata. Dette til tross ga allikevel kretsenes begrensede omfang og relative oversiktighet muligheter for en del viktige observasjoner, særlig av de konkrete forbindelseslinjene mellom skolen og omgivelsene.

I tillegg til denne mer antropologiske tilnærmingen gjennom deltakende observasjon, har datainnsamlingen bestått av mer systematisk intervjuoppfølging i de to kretsene ved flere kortere opphold over en to-årsperiode. Dette har gitt en viss mulighet til å følge begivenhetene, særlig innenfor og sett fra skolefeltet, over tid.

Selv om materialet fra de to nevnte kretsene utgjør hovedtyngden, vil også dokumenter fra skolekontoret og mer eller mindre formelle samtaler og intervju med lærere, foreldre, elever og andre i kommunen som helhet bli benyttet, særlig i framstillingen av forløpet for og argumentene bak Rødøyprosjektet. Forfatteren gjennomførte blant annet en intervjurunde med samtlige åttende- og niendeklassinger i kommunen våren 1976; der synspunkter på desentraliseringen var et hovedtema. Det samme var tilfelle med en enquête-undersøkelse som ble foretatt blant ungdomsskoleelevenes foreldre samme år.

I drøftingen av fag og integrasjon vil det også bli lagt vekt på dokumenter som er framkommet gjennom den livlige diskusjonen omkring formingsfagets innhold og organisering som har versert i et par års tid i kommunen, særlig uttalelser fra foreldre-, elev-, lærer- og skoleråd. Videre vil selvsagt også statistiske data over blant annet økonomiske og demografiske trekk bli benyttet, og endelig også avisinnlegg omkring skolepolitiske og lokalpolitiske forhold, spesielt i forbindelse med sentraliserings - desentraliseringsforhandlingene.

Etter denne introduksjonsrunden vil vi vende tilbake til den historiske og skolepolitiske rammen for det nærværende arbeidet, og særlig legge vekt på de lokalpolitiske begivenheter.

1. RØDØYPROSJEKTET

1.1 BAKGRUNN OG INSTITUSJONALISERING

Våren 1964 ble det i kommunens kretser, som den gang talte 14, mot 11 i dag, holdt avstemming om skolested og delingsmønster for en kommende ungdomsskole i Rødøy. Imidlertid hadde spørsmålet om lokalisering av den nye skolen allerede vært gjenstand for mye diskusjon og uenighet, noe som tydelig var registrert av skoledirektøren. I en forhåndsuttalelse om ungdomsskolen i Rødøy der avstemmingsresultatet refereres, blir den indre striden nevnt som en stor hindring i forberedelsesarbeidet for skoleutvidelsen. ¹⁾ Elevtallet var så lavt at det i alle tilfelle måtte søkes dispensasjon fra minstekravet om 3 paralleller på hvert trinn. "Det sentrale spørsmål er om Rødøy i det hele tatt vil kunne få sin egen ungdomsskole", poengterer skoledirektøren; selv om alternativet, en interkommunal løsning sammen med Meløy, neppe ble seriøst vurdert. Denne muligheten ble nærmest brukt som en trusel i bestrebelsene på å dempe de lokale gemyttene.

Krangelen om lokaliseringssted for sentralskolen må først og fremst plasseres innenfor en lokalpolitisk referanseramme. En nærmere beskrivelse av den lokalpolitiske situasjonen i et tids- og utviklingsperspektiv faller som nevnt utenfor intensjonene til denne oppgaven. Et riss skal likevel gis fordi det gir både en konkret og en generell innsikt i hva lokalt skoleengasjement dreier seg om i marginale utkantstrøk, og dermed angår vårt interessefelt: Skole - lokalsamfunnsrelasjoner.

Konflikter har preget det lokalpolitiske bildet i Rødøy i lang tid, noe som blant annet kommuneadministrasjonens lokalisering er et uttrykk for. De forskjellige funksjonene er fordelt på fastlandet og to av øyene, og dette peker ut en varig frontlinje i det kommunalpolitiske spillet.

1) Utdrag og avskrift av forhåndsuttalelse fra skoledirektøren om ungdomsskolen i Rødøy, Bodø 19.06.64.

Skillet mellom øy og fastland er og har vært overordnet partipolitiske skillelinjer og har manifestert seg både gjennom ulike bygdelister og ved at tradisjonelle partinavn har hatt en bestemt geografisk tilknytning. Kommunestyreprotokollene bekrefter også at dette interesseskillet har preget mange viktige saker; et godt eksempel er striden omkring kommunesenterplasseringen. I et vedtak i 1970, med øyrepresentantene i én stemmes overvekt, ble Røddøy definert som kommende senter. Etter valget, som ga fastlandet flertallet, ble saken tatt opp på ny; med det utfall at Tjong/kila-området fikk senterstatus. Ved kommunevalget i 1975 ble det påny "maktskifte" med den følge at dette vedtaket ble opphevet til fordel for å bygge på den nåværende, desentraliserte ordningen.

Interessekonflikten mellom øyrike og fastland blir på mange måter rasjonell når den ses i et helhetsperspektiv der demografi, geografi og økologi knyttes til avhengige variabler som økonomi og kommunikasjoner. Befolkningen er spredt både på øyer og fastland med om lag halvparten på hvert område. (Se kart s. 5). Kommunikasjonsforholdene er ekstremt vanskelige, ingen av kretsene har vegforbindelse med hverandre og transportforbindelsene er hovedsakelig sjøverts. Som vi skal komme nærmere inn på i kapittel 2.2, er befolkningstallet i alle kretser med et par unntak nær i klar nedgang, noe som først og fremst skyldes mangel på varierte arbeidsplasser. Med en svak og sårbar næringsstruktur vil en senteretablering utgjøre en viktig trusel mot de øvrige områder da goder som utbygging/utbedring av infrastruktur både gir arbeidsplasser og samtidig øker mulighetene for økonomisk nyetablering. De ekstraordinært vanskelige kommunikasjonsforholdene aksentuerer problemene ytterligere; en senteretablering vil også forrykke balansen i kommunikasjonsnett, noe som vil gjøre de områdene som faller utenom ytterligere marginale. Senteretablering i for eksempel Tjong villr sannsynligvis være et sterkt argument for å kanalisere ressursene innenfor kommunikasjonssektoren til veg- og fergeutbygging på fastlandet på bekostning av øydistriktet. Data-materialet fra foreldre-enquëten tyder også på at kommunikasjonsvanskene er en viktig faktor i folks flyttekalkyler. ¹⁾

1) Mange av dem som oppgir å ha eller ha hatt flytteplaner, oppgir kommunikasjonsproblemene som en viktig årsak. (Eilertsen 1976, upublisert materiale).

Striden omkring organisering og plassering av ungdomsskolen må vurderes ut fra disse forholdene, de samme premissene som lå til grunn også for uroen ved sentralskolen og internatet som ble plassert i Tjongsfjord. Før man kom så langt var det fra øydistriktet foreslått tre forskjellige øykretser som lokaliseringssted, alternativt en egen øyskole. Heller ikke fastlandskretsene sto samlet om ett byggested, da kretsene i sør, Nygård og Øresvik, foretrakk å overføre elevene til Konsvik i nabokommunen Lurøy. Dermed var kretsene splittet både etter dimensjonen øy-fastland og innad i disse kretsene, noe som i stor grad må knyttes til den generelle interessekampen og frykten for at sentralskolen ville gi et økonomisk og kommunikasjonsmessig overtak.

Tjongsfjord pekte seg imidlertid naturlig ut fordi kretsen hadde den største barneskolen og framhaldsskole, og fordi elevgrunnlaget ytterligere kunne styrkes ved å overføre elevene fra Åg krets i Meløy kommune. Øresvik fikk godtatt overføring til Konsvik, mens Nygårds 8. og 9.klassinger fikk sin skolegang i Tjongsfjord.

Også etter at sentralskolen og internatet ble tatt i bruk høsten 1968. var det stadig diskusjon og forhandlinger omkring skolespørsmålet, noe som blant annet førte til at Jektvik fikk tillatelse til å gi undervisning på 8.trinn allerede året etter.

Diskusjonen endret imidlertid karakter ettersom den nye skoleordningen ga grunnlag for kritikk på to hovedpunkter; interneringen og den ukentlige skyssen. Innlosjeringsordningen kom uheldig ut allerede fra starten, ettersom internatet ikke ble ferdig til oppstartingsåret, slik at elevene måtte innkvarteres privat det første året. Da det endelig sto ferdig høsten etter, viste det seg å mangle oppholdsrom og muligheter for organiserte fritidsaktiviteter, samtidig som tilsyn og aktivisering av elevene var mangelfull. Sammen med den negative holdningen de fleste elevene hadde med seg hjemmefra, førte dette til uro og hærverk på internatet og disiplinproblemer og skulk på skolen.

Presset fra misnøyde foreldre førte til at det i første omgang ble gitt dispensasjon til å drive avviksordnet ungdomsskole på Myken, den mest fjerntliggende av alle kretsene, fra høsten 1972. Året etter fikk Rødøy

krets det samme, med overføring av Gjerøys elever; samtidig som Jektvik også fikk tilbakeført hele ungdomstrinnet. Dispensasjonene ble gitt på den betingelse at kommunen nedsatte en komité for å vurdere den framtidige skolestrukturen i Rødøy, basert blant annet på de erfaringene som ble høstet ved disse tre kretsene. Komitéen gikk i sin innstilling inn for full desentralisering med forbehold for en krets med sviktende elevtilgang; og fortsatt interkommunal løsning for Øresvik krets. Komitéen ville imidlertid ikke tilrå en fastlåsing av skolemønsteret for all framtid, men foreslo i stedet å søke om en prøveperiode på fem år. Dette ble innvilget av de sentrale skolemyndighetene som samtidig foreslo å søke kontakt med Nesna lærerskole for faglig støtte og Universitetet i Tromsø for forskningsoppfølging og evaluering.

Dette samarbeidet ble institusjonalisert gjennom etableringen av en prosjektgruppe som i tillegg til representanter fra de to institusjonene besto av pedagogisk konsulent i Rødøy, en lærerrepresentant og to konsulenter; en fra skoledirektørens kontor og en fra Grunnskolerådet.

Høsten 1975 startet forsøksordningen med ungdomstrinnet desentralisert til samtlige elleve kretser, da også Øresvik forlangte å bli stilt likt med de øvrige kretsene.

1.2 ARGUMENTENE

Skissen av forløpet fram mot desentraliseringen viser at prosessen bunnet i en lokalpolitisk interessekamp, en konflikt med lange tradisjoner i kommunen. Denne interessestriden må regnes som en viktig bakgrunnsvariabel også på det tidspunkt da argumentasjonen hovedsakelig dreide seg om skyss og internering. Intensiteten i mobiliseringen og det faktum at Rødøy kom først ut med full desentralisering må sannsynlig tilskrives nettopp dette. Skyssbelastningen var reell nok for ytterkretsene, i særdeleshet Myken, men også for Nordnesøy; mens den antakelig fungerte som et kjærkomment vikarmotiv for mange av de øvrige kretsene. ¹⁾

1) Denne oppfatningen støttes av intervju materialet fra de tilbakeførte elevene der det framgår at de fleste fant reisingen stort sett akseptabel, for enkeltes vedkommende til og med artig. Nordnesøy-elevne skilte seg ut ved at alle (3) betegnet den som plagsom og fæl. (Eilertsen 1976, upublisert materiale). (Myken fikk som nevnt tilbakeføring på et tidligere tidspunkt på grunn av de innlysende skyssvanskene; elevene måtte reise til langt på natt fredag for å komme hjem og starte tilbakereisen søndag formiddag).

Rødøy er en kommune der den økonomiske tilpasningen i fortid og nåtid har vært knyttet til fiske og sjøfart. For guttenes vedkommende tilhører åttende- og niendeklassingene en aldersgruppe som ofte tidligere startet sin karriere i fiskebåten. Kommunikasjon og samferdsel er og har vært basert nærmest utelukkende på sjøverts transport, slik at sjøliv i både uvær og stille er et vesentlig innslag i oppvekst og sosialisering. ¹⁾

Derimot var internattilværelsen og fraværet fra hjemmet et felles problem for alle kretsene som antakelig langt overskygget helgereiseproblemet. Mangelen på oversikt over og kontroll med ungenes tilværelse, særlig på fritida voldte de største bekymringene, noe som ble ytterligere forsterket av mangelen på aktivisering og tilsyn med internat-elevne. Foreldrene fryktet særlig at den store ansamlingen av ungdom av begge kjønn under samme tak kunne føre til "vidløftigheter" og uakseptabel adferd.

Dermed var den onde sirkelen sluttet: Elevene hadde i utgangspunktet en negativ innstilling til internatet og sentralskolen, motivert av foreldrene med bakgrunn i den lokale interessestriden. Denne holdningen førte til uro og disiplinproblemer, som igjen ga grunnlag for ytterligere kritikk og negativitet fra foreldrehold. I sin tur førte dette til at elevenes problemadferd ble ytterligere forsterket.

Bak den situasjonsbestemte kritikken lå en mer almenn innvending mot å ta ungene bort fra hjemmet og foreldrenes oversikt og tilsyn. Dette argumentet, som i debatten var langt mindre framtrødende enn skyss- og interneringsmomentene, var antakelig det viktigste fra foreldrehold. ²⁾

- 1) Fiske alene eller sammen med far, slektninger eller naboer er en vanlig beskjeftigelse for gutter mellom tolv og sytten år i Rødøy. (Jfr. kap. 2.6.3).
- 2) At dette sannsynligvis var det viktigste argumentet for desentraliseringen tyder også enquête-materialet på, der kontroll- og tilsyns-aspektet blir krysset av som svært viktig oftere enn reise og internering. (Eilertsen, upublisert materiale 1976).

Ved siden av og underordnet bekymringene omkring hjemmefraværet, ble også fraværet fra bygda sett som et generelt problem; først og fremst fordi det gjorde lokalmiljøet mindre allsidig. I de fleste tilfeller var dette miljøet allerede redusert på grunn av manglende betingelser for å rekruttere ungdom over skolepliktig alder, særlig jenter. Det var også en viss frykt for at oppholdet på et større sted med mange jevnaldrende ville gjøre heimbygda enda mindre attraktiv og øke flyttemotivasjonen. ¹⁾

Mot disse bekymringene, som først og fremst var knyttet til ungen som hel person, ble det fra skoleadministrativt hold først og fremst argumentert ut fra ungen som elev. Hovedargumentet herfra var selvsagt gjeldende lovverk og at avvik fra dette automatisk ville medføre en redusert faglig standard. Det ble hevdet at foreldrene i svært liten grad hadde forståelse for dette problemet, noe den daværende skole sjefen uttrykte slik:

"Hva avviksordnede skoler innebar og hvilket undervisnings-tilbud de representerte og hvilket elevgrunnlag og klasse-skipnader de tok utgangspunkt i, var for foreldrene uklart og tilsynelatende mer eller mindre likegyldig, hovedpoenget syntes å være at barnet fikk være hjemme gjennom grunn-skoletiden." (Urtegård 1974).

Som vi skal diskutere mer inngående senere, var denne uvitenheten både rimelig og forståelig, ikke bare fordi den nye, niårige skolen både organisatorisk og innholdsmessig var fremmed med fenomener som

- 1) Intervjudata fra elevene bekrefter også at denne engstelsen ikke var ubegrunnet, selv om man skal være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner av et så lite utvalg (N=27). Imidlertid kunne langt færre av de som hadde vært på sentralskole tenke seg å slå seg ned på hjemstedet om det fantes arbeid enn de som ikke hadde vært internert. De førstnevnte var også klart mer negative til fritidsmulighetene og ungdomsmiljøet i hjembygda enn de øvrige. (Eilertsen, upublisert materiale 1976).

kursplandifferensiering, valgfag, o-fag, tysk osv. ¹⁾ Også barne-
trinnet hadde gradvis endret seg til å framstå som fjernt og ufor-
ståelig i forhold til foreldrenes egen skolegang. I tillegg og ikke
minst viktig kommer den generelle, kulturelle avstanden mellom skole og
omgivelser i primærnæringsdominerte utkantområder. ²⁾

I den grad man fra foreldrenes side gikk inn på disse argumentene,
var det i form av en akseptering av "ekspertenes" definisjon, dog med
en viss sosialt og trivselsmessig begrunnet motvekt. Derfor skriver
foreldrene for åttendeklassingene fra Myken i en henvendelse til skole-
sjefen:

"Vi er underforstått med at normalt undervisningsopplegg
i lov om plan for ungdomsskolen ikke kan oppnås fullt ut
for våre elever. Da spesielt på grunn av manglende lærer-
dekning, valgfag, differensiering, spesialrom og utstyr
for skoleåret 72/73 ved 8.årskull. Men vi mener at disse
ting vil bli oppveiet av økt trivsel hos elever, såvel
som lærer. Ved å få undervisningen i en mindre klasse,
slik at læreren kan få bedre tid til å ta seg av hver
enkelt elev i undervisningen.
Vi er således underforstått med de begrensninger et tilbud
for 8.skoleår (årskull) vil innebære." ³⁾

Vi oppdager her en forsiktig protest mot skolebyråkratiets ensidige og
negative definisjon av de små enheter, en protest som etter hvert
hadde fått tilslutning fra andre utkantområder som opplevde konsekvens-

- 1) Forfatteren deltok i en intervjuundersøkelse i en liknende
kommune, Loppa i Finnmark, der det blant annet ble stilt spørs-
mål om hva skolens innhold var og burde være. Det framgikk av
svarene at skolens innhold var en fremmed verden som folk defi-
nerte totalt utenfor sitt kompetanseområde.
(Eilertsen, Mikalsen og Nilsen 1974).
- 2) Et forhold som hos oss særlig har vært poengtert ut fra skole-
historiske analyser (Solstad 1978), men som hittil ikke har
vært dokumentert verken gjennom innholdsanalyser eller ved
konkrete "case"-studier.
- 3) Skriv til skolesjefen i Rødøy fra foreldrene for 8.årskull
19.02.72.

ene av den hardhendte skolesentraliseringen i femti- og sekstiårene. ¹⁾
Fra først på syttitallet begynte også troen på de store enhetenes
fortrinn å vakle, både ut fra de negative erfaringene som etter hvert
var høstet ved store skoler og ut fra forskningsresultater som ikke på-
viste forskjeller i faglig framgang mellom små, fådelte og store, full-
delte skoler. (Sunde og Vestby 1969).

Parallelt med en generell politisk oppvurdering av et desentralisert
bosettingsmønster ²⁾ ble oppmerksomheten innenfor skolesektoren etter
hvert rettet mot de fortrinn små skoler, integrerte i nærmiljøet hadde,
til forskjell fra de store, fremmedgjørende sentralskolene. Integrer-
ingsbestrebelsene fikk dermed etter hvert også en innholdsmessig side,
ettersom den geografiske desentraliseringen ble satt i sammenheng med
et undervisningsinnhold som i større grad tematiserte lokale forhold
og problemstillinger.

Korrespondansen mellom den geografiske desentraliseringen og innholds-
siden ble derfor lansert utenfra, først og fremst i forhold til mobi-
liserings hovedaktører, foreldrene, men også de lokale skolemyndig-
hetene og lærerne. ³⁾ Disse ideene ble formidlet gjennom kontakten
med de sentrale skolemyndighetene, først og fremst Grunnskolerådet,
noe følgende sitat fra den daværende skolesjefen dokumenterer:

1) For en grundig analyse av sentraliseringen se Solstad (1978).

2) Ved siste stortingsvalg gikk f.eks. alle politiske partier inn
for å bevare den spredtbygde bosettingen i Norge i sine parti-
programmer.

3) Lærergruppen i Rødøy var og er fremdeles preget av store årvisse
utskiftninger og høyt innslag av studenter, og dette er noe av
forklaringen på at slike tanker var relativt fremmede også for
lærerkollegiet i prosjektets etableringsfase.

Skolestyre og kommunestyre støttet i all hovedsak foreldrenes
syn, mens skolesjefen naturlig nok forsøkte å formidle de faglige
og lovfestede ankepunkter slik de var definert av fylkeskommunale
og sentrale skolemyndigheter.

"Rødøy kommune vil etter foreliggende uttalelser ved møte med Grunnskolerådet 21.08.74, bli en utgangskommune for utprøving av lokale skoleinitiativ, basert på nærmiljøets krefter og særpreg."
(Urtegård 1974).

Kursendringen innenfor den nasjonale, almenne skoledebatten medførte dermed en tilnærming til foreldrenes helhetsorienterte argumentasjon, men en helhetsorientering primært basert på faglige, innholdsmessige argumenter, noe som var fremmed både for foreldrene og tildels også lærere og skoleadministrasjon. Integrasjons- og relevansbestrebelsene kan betraktes som noe man "fant seg i" for å oppnå sitt hovedønske; å beholde ungene hjemme og i bygda. Det er derfor rimelig å konkludere med at prosjektet, som var lokalt initiert, fikk sitt innhold (og sin form) fra instanser utenfor det lokale skolepolitiske feltet.

"Skolebyråkratiets" definisjon av prosjektets innhold kom naturlig nok til å prege forsøksplanen som ble framsatt av de kommunale myndigheter, men som ble utarbeidet av daværende pedagogiske konsulent i Rødøy sammen med en av skoledirektørens konsulenter. (Rødøyprosjektet: Rapport nr. 1, 1976). Vi skal i det følgende ta for oss noen sider ved denne planen for å gi et nærmere innblikk i innholdsformuleringen og knytte denne til problemstillinger og perspektiv i det nærværende arbeidet.

1.3 FORSØKSPLANEN

I avsnitt 2, "forventninger og målsetting for forsøket", er det naturlig nok den skolebyråkratiske innholdsdefinisjonen som preger momentene og rangeringen av dem, til tross for at det innledningsvis hevdes at det er i Rødøy kommune en har de nevnte forventninger for prosjektet. ¹⁾

- 1) Innholdet i de lokale overveielserne framgår bl.a. av den kommunalt nedsatte utredningskomiteens innstilling, som hovedsaklig konsentrerer seg om organisatoriske problemer og mulighetene for å oppnå et likeverdig skoletilbud etter tradisjonelle, faglige mål. (Skoleutredningskomiteens innstilling 18.12.74).

Punkt A er i sin helhet viet integrasjons- og relevansaspektene:

"A. Positive virkninger for skolesamfunnet ved:

1. å oppnå en bedre kontakt mellom skolen og det lokalsamfunnet den er en del av.
2. å oppnå en større positiv interesse for skolen fra hjemmene. I større grad å få hjemmene som støttepillere i løsninger av skolens oppgaver.
3. at kretsskolen ved å beholde elevene også på ungdomstrinnet, bedre kan fungere som en kulturfaktor i bygdesamfunnet.
4. å oppnå større trivsel for elevene ved at de får være i sitt hjemmemiljø, unngår store transport- og interneringsproblemer og blir pålagt et større ansvar i skolesituasjonen.
5. også på ungdomstrinnet å kunne nyttiggjøre seg faglige og kulturelle ressurser i lokalsamfunnet."

(Forsøksplanen, s.3).

Punkt B følger opp ved særlig å betone relevanssiden, der en lokalorientert undervisning og kontakt med det lokale næringsliv framheves som en måte å oppnå et mer meningsfullt innhold i skolen på.

Under C og D nevnes mer tradisjonelle, fådelmetodiske og organisatoriske sider ved forsøket og krav til differensieringsformer og arbeidsmåter. Det siste punktet som omhandler elevvurdering skal omtales nærmere fordi det har spesiell tilknytning til denne oppgavens interesseområde. En mer helhetlig vurdering av eleven forventes for det første fordi læreren vil kjenne eleven både i hjemmemiljøet og det totale skolemiljøet. Deretter heter det i punkt E 3:

"at eleven i større grad enn i store, fulldelte skoler, vil kunne få informasjon om seg selv, ikke bare ved karakterer, men ved reaksjoner i daglig samvær med lærerne og med elever på ulike årstrinn."

Før vi diskuterer disse forventningene nærmere i sammenheng med vårt problemfelt, skal nevnes forsøksplanens målsetting og skisse av evalueringsoverråder. Målsettingen formuleres i to punkter:

- "1. om en med en slik ordning kan gi et tilnærmet like godt undervisningstilbud ved kretsskolene som ved sentralskolen, målt i læringsresultater og deres overføringsverdi, og i elevens trivsel i og utenom skolen.

2. om en slik ordning har positive virkninger for lokalmiljøet i skolekretsene som helhet."

(Forsøksplanen, s.4).

I forslaget til hva som bør gjøres til gjenstand for evaluering og oppfølging listes følgende momenter:

- "a. Elevens trivsel i og utenom skolen.
 - b. Elevenes personlige utvikling.
 - c. Læringsresultater: Kunnskaper, ferdigheter, arbeidsmåter og holdninger.
 - d. Undervisningsforløpet, sett fra lærernes synspunkt.
 - e. Lærernes trivsel.
 - f. Organisasjonsmønsterets innvirkning på punktene 1-4.
 - g. Skolens rolle i - og i forhold til lokalsamfunnet."
- (Forsøksplanen, s.10).

Denne framstillingen av forsøksplanens forventninger, målsettinger og evalueringsforslag viser at innholdsformuleringene fra skoleadministrativt hold i tillegg til å inkludere de lokale oppfatninger av desentraliseringen, framhevet ideene om et sterkere samspill mellom skole og omgivelser, både faglig, sosialt og kulturelt. Knytter vi dette til den før nevnte evalueringsmodellen, vil de lokale synspunktene hovedsaklig falle inn under fagnivået, mens forsøksplanen legger hovedvekten på problemstillinger innenfor skole - (lokal)samfunnsnivået. (Se appendiks).

Trivsel er en fellesnevner både for de lokale og de "eksterne" overveielser i sammenheng med desentraliseringen, og i forsøksplanen framhevet som et viktig evalueringsområde. Begrepet trivsel har vært forsøkt operasjonalisert på ulike måter i forskjellige norske og utenlandske undersøkelser, med vekslende hell. Årsaken til at det har vist seg vanskelig å komme fram til klare trivsels - mistrivselsindikasjoner, er problemene med å klargjøre begrepet og dermed også avgrense området en test skulle hentes fra, og å finne passende oppgaver eller operasjoner. (Solstad 1978, s.41). De undersøkelser som har vært gjort har hovedsaklig definert trivsel ensidig som en subjektiv kategori, holdninger og innstillinger, og forsøkt å fange inn disse gjennom spørreskjema og holdningsskalaer.

I tråd med den innledningsvise presentasjonen av problemstillinger og perspektiv vil imidlertid elevtrivsel og personlig utvikling både i og utenfor skolen i vår sammenheng bli betraktet som sider av samme sak. Ut fra vår oppfatning kan en subjektiv trivselsopplevelse best gi mening gjennom å se den i sammenheng med sosio-materielle og kulturelle forhold. Som nevnt utgjør disse variablene de sentrale rammene for sosialisering og identitetsutvikling. Dermed vil trivselsbegrepet ikke bare bli knyttet til affektive sider ved personligheten slik det vanligvis er gjort, men avledes av den teoretiske og empiriske sosialiseringdrøftingen. Istedenfor å snakke om trivsel - mistrivselsopplevelse vil vi derfor heller benytte kategorier som mening og sammenheng når det er snakk om den fenomenologiske, opplevde siden av sosialiseringbegrepet.

I den forbindelse peker forsøksplanens punkt E 3 på et viktig poeng: Nødvendigheten og viktigheten av at eleven får informasjon om seg selv i samhandlingen med lærere og andre elever. Vi vil imidlertid ikke begrense dette til å gjelde bare i skolesituasjonen, men også i familie lokalsamfunn og andre viktige sosiale felt. Ettersom sosialiseringprosessen som nevnt innledningsvis består av summen av erfaringer i alle disse signifikante felt eller delsituasjoner, er det viktig at det er en grunnleggende kontinuitet i de kategorier, verdier og koder ungen møter i alle disse situasjonene. Bare når en slik sammenheng er tilstede er det grunnlag for en integrert, meningsfull identitetsopplevelse.

Skolens grad av kontakt og samspill med omgivelsene, faglig og utenomfaglig, vil dermed ha konsekvenser for elevens totalsituasjon, og det er i dette perspektivet forsøksplanens integrasjons- og relevansforventninger (punkt A og B) vil bli betraktet.

Små, fådelte skoler er ikke noe nytt fenomen i det norske skoleverket, men tidligere har dette hovedsakelig bare omfattet barnetrinnet. Forsøksplanen for Rødøy-prosjektet har som utgangspunkt primært å prøve ut og evaluere små, udelte ungdomstrinn. Det er rimelig å anta at vurderingsbidrag innenfor skole - (lokal)samfunnsområdet, som dette arbeidet er ment å være, i større grad enn innenfor det pedagogisk-organisatoriske området vil si noe om små skoler i marginale småsamfunn generelt; ikke bare om udelte ungdomstrinn. Hvis vi knytter de sosia-

liseringsteoretiske betraktningene til en utviklingspsykologisk referanseramme vil imidlertid graden av sammenheng mellom de ulike feltene være av særlig betydning i ungdomsskolealder og pubertet. Det er i denne perioden voksen- og yrkesroller i ungdommens næromgivelser blir ekstra betydningsfulle, sammen med den selv-bekreftelse og identitetsopplevelse som den unge oppnår i samhandling med andre innenfor samme alderskategori. (Erikson 1974).

Når vi vurderer forutsetningene for små, fådelte 1-9-skoler i et slikt perspektiv, vil det derfor først og fremst angå ungdomsskoleelevens situasjon.

Diskusjonen om hvor små enheter som kan forsvares har hovedsaklig tatt utgangspunkt i pedagogisk-organisatoriske og geografiske kriterier både før og etter prosjekt-etableringen.¹⁾ Fra lærerhold har riktignok ungdomsskoleelevens trivsel og sosiale relasjoner i små, isolerte kretser vært framhevet som et sentralt problemområde i forsøket.²⁾

Utviklingen innenfor den ene av de to kretsene som vil bli beskrevet har gitt de skole-eksterne kriteriene aktualitet også i en annen sammenheng. Problemene i skolen som har sitt utgangspunkt i forhold utenfor skolefeltet, har framtvunget inngrep både fra lærerlagshold og fra kommunale og fylkeskommunale myndigheter. Ettersom skolestyret har fattet vedtak om å ned-

- 1) Skolekomiteen sier for eksempel om Myken krets at selv om elevgrunnlaget er svakt, setter de geografiske forhold til side alle andre momenter. (Skolekomiteens innstilling 1974). I de pedagogiske overveielserne har et for lavt elevtall vært betraktet som en begrensning for et gunstig sosialt og faglig miljø i skolen, men ungdomstrinnet har ikke vært vurdert ut fra kriterier forskjellige fra barnetrinnet.
- 2) Det framgår av årsrapporten for første skoleår etter desentraliseringen at lærerne ved særlig to av de minste skolene finner elevtallet for lite og det faglige og sosiale miljøet for begrenset og isolert. (Eilertsen 1976). Spørsmålet om elevenes trivsel og tilpasning ble også framhevet i flere av diskusjonsgruppene ved kontaktmøtet mellom lærerne og prosjektgruppen høsten 1977.

legge ungdomstrinnet i kretsen ved å føre elevene over til en annen skole, er slike kriterier blitt lagt til grunn for et skolebyråkratisk vedtak; noe som antakelig er et enestående tilfelle i norsk skoleforvaltning. Dermed er temaet skole - lokalsamfunnsintegrasjon ikke bare av teoretisk, akademisk interesse, men også relevant i skolepolitiske og byråkratiske avgjørelser. Det blir desto viktigere å klarlegge kriteriene for slike beslutninger gjennom å forsøke å forstå hvilke prosesser som ligger til grunn for de begivenheter som nødvendiggjør så drastiske tiltak.

Det ambisiøse mål i det nærværende arbeidet er blant annet å forsøke å analysere dagens situasjon i denne kretsen gjennom en beskrivelse av den historiske bakgrunnen.

Så langt har vi vært opptatt av å knytte problemstillingene til det konkrete feltet og plassere dette arbeidet i forhold til forsøkets evalueringsramme.

I neste del skal de to nevnte kretsene beskrives nærmere for å gi et empirisk grunnlag for drøftingen av variasjoner i skole - lokalsamfunnsrelasjonene og de ulike betingelser for elevenes situasjon som følger disse.

2. TO LOKALSAMFUNN - TO SKOLER

2.1 REGION OG DISTRIKT

Rødøy ligger lengst i sør av de kommuner som etter innføringen av Bygningsloven i 1965 ble knyttet til Saltenregionen. Dette markerer mer en politisk-administrativ tilhørighet enn en geografisk, økonomisk og kulturell tilknytning. Folk i Rødøy såvel som i nabokommunen i nord, Meløy, betegner seg vanligvis som helgelendinger. Den kulturelle tilhørigheten manifesterer seg ikke minst språklig, der helgelandsmålføret er et av de fire hovedområder de nordnorske dialektene deles inn i. (Mathisen 1977). Dette målområdet strekker seg fra Nord-Trøndelagsgrensa nordover til og med Meløy. Kommunen ligger i skillet mellom Helgeland og Salten trafikkselskaper, og derfor blir de varer og tjenester folk i Rødøy er avhengige av å skaffe seg utenfor kommunen dels hentet i Bodø og dels i Sandnessjøen. (Larsen 1977). I den senere tid har imidlertid regionaliseringen ført til at de sjøvertse kommunikasjonene i Rødøy legger mer til rette for handels- og servicekontakt nordover til Ørnes og Bodø. Den pågående og nært forestående vegutbyggingen i kommunen vil knytte en del av Rødøys fastland til Salten når parsellen Reppen - Jektvik - Telnes fullføres som en del av kystriksvegen. Denne er ment å knytte kystdistriktene i regionens sørlige del og Helgeland til Bodø-området. (Utkast til regionplan for Salten, 1975). Samtidig vil kommunen få vegforbindelse med Rana og E6 fra en av kretsene i sør, Melfjordbotn. Denne vegforbindelsen som gir vel en times kjøretid til Mo i Rana, har direkte sammenheng med den planlagte vannkraftutbyggingen i Saltfjell - Svartisområdet og er allerede forskottsfinansiert av NVE.

Et annet forhold som knytter forbindelseslinjer til Helgeland er det store innslaget av rødøyfjæringer som flyttet til Mo og Mosjøen da henholdsvis jernverket og aluminiumsverket ble etablert på femti-tallet. Arbeidskraften til denne industrien ble hovedsaklig rekruttert fra distriktets utkantkommuner. Tallene for befolkningsutviklingen i Rødøy illustrerer denne sammenhengen ved den drastiske nedgangen i folketallet fra 1950 til 1960. (Se tabell 3, s. 33). Mange rødøyfjæringer har

derfor slektskaps- og nettverksbånd til Mo, Mosjøen og til dels Glomfjord; og vedlikeholder disse ved å kombinere besøk og forretnings- og serviceformål.

På denne bakgrunnen er Rødøys formelle regiontilhørighet ikke uproblematisk, og kommunens marginale status blir ytterligere forsterket ved dens geografiske plassering i forhold til regionens tyngdepunkt, Bodø. ¹⁾

Arbeidsplass-statistikken for Saltenregionen viser ett slående trekk ved utviklingen de siste 10-20 årene. Primærnæringene som i 1960 omfattet 5712 arbeidsplasser hadde i løpet av tiårsperioden fram til 1970 en tilbakegang på 2348 arbeidsplasser. Av dette hadde landbruket en reduksjon på 1097 arbeidsplasser og fiske/fangst 1257. Til gjengjeld har tertiærnæringene eller servicenæringene hatt en økning på 1652 arbeidsplasser og utgjorde den største næringsvegen i regionen med 11450 arbeidsplasser i 1970. Denne næringen er særlig utbredt i by- og tettstedene; strukturendringene har medført økning i Bodø og enkelte tettsteder i regionens ytre kommuner på bekostning av en betydelig nedgang i de primærnæringsdominerte kommunene. (Utkast til regionplan for Salten 1975).

Sekundærnæringene utgjorde 30,5 prosent eller 6488 arbeidsplasser i regionen, en nedgang på 857 fra 1960 fordelt med 90 i industri m.v. og 767 i bygg og anlegg. Imidlertid er industriarbeidsplassene hovedsakelig et by- og tettstedsfenomen, idet Bodø, Meløy og Fauske har 80 prosent av disse.

Tallene viser at det er store forskjeller mellom kommunene i arbeidsplassfordelingen innenfor de ulike næringene, der hovedtendensen er en markert nedgang i arbeidsplasser innenfor primærnæringene og en nesten like markert økning av tertiærnæringene. Setter vi dette i sammenheng med befolkningsutviklingen i Saltenregionen, får vi følgende tall for fordelingen av bosettingen i spredtbygde og by/tettstedsområder:

1) Rødøy vedtok å gå ut av regionplansamarbeidet 16.02.77, noe som mest skyldtes at man som en av regionens marginale kommuner så få fordeler av regionsamarbeidet for egen del. Flere andre utkantkommuner, også i andre regioner i fylket, har fulgt Rødøys eksempel.

ÅRSTALL	1950	1965	1970	1980
By/tettsteder, prosent	28	50	67	72
Spredt bosatt, prosent	72	50	33	28

Tabell 1. Bosettingsutvikling i Salten-regionen.
Prosentvise tall. (Utkast til regionplan for Salten 1975).

Tabellen forteller med all tydelighet at strukturendringene i næringslivet i regionen har hatt store konsekvenser for bosettingsmønsteret, med sterk nedgang i folketallet i de primærnæringsdominerte, industrifattige områder som Rødøy tilhører.

2.2 KOMMUNEN

Som nevnt i innledningen og ytterligere bekreftet i den foregående beskrivelsen av region og distrikt, vil en rangering av kommunene etter marginalitetsgrad sammsynligvis bringe Rødøy helt i tetsjiktet. Ser vi nærmere på ulike mål for marginalitet, kan vi finne belegg for denne påstanden ved å gå til offentlig statistikk og tallfeste noen av disse kriteriene. Andre kriterier kan vi ikke finne i statistikkens aggregatdata, særlig den opplevde siden; så som politisk avmakt, mangel på innflytelse og påvirkning overfor økonomiske og politiske prosesser og ungdommens forventninger om nødvendigheten av å forlate hjemmemiljøet for å oppnå en akseptabel tilpasning. Vi skal i det følgende se litt på begge sider av saken og tar først for oss noen statistiske data for å belyse marginalitetsdefinisjonens punkt 1, økonomiske og geografiske faktorer. (Se fotnote 1, s.2).

Thormodsæter beskriver utkantbygdene slik i sitt arbeide om regionale ulikheter i norsk jordbruk:

De "har et svakt og ensidig næringsgrunnlag med begrensede muligheter både i jordbruket og i andre næringer. Et ugunstig næringsgrunnlag kombinert med avsides beliggenhet hindrer fremgangen."
(Thormodsæter 1960).

Han presiserer denne beskrivelsen nærmere ved å sette opp en del kjennetegn, som høyt innslag av yrkesbefolkningen i jordbruk, skogbruk og fiske; nedgang i folketallet; liten bruksstørrelse i jordbruket; lavt inntektsnivå; ugunstigste skatteøre og tabell; og av-sides beliggenhet.

Hvis vi betrakter noen av disse kriteriene i lys av Rødøys situasjon, finner vi at i 1970 var 54 prosent sysselsatt i jordbruk, skogbruk og fiske mot et fylkessnitt på 20 og et landssnitt på 12 prosent. (Statistisk fylkeshefte Nordland, 1977). I likhet med de øvrige kystkommunene på Helgelandskysten, er det fiske som er den dominerende næringsvegen i Rødøy selv om statistikken viser at fiske/fangst er gått merkbart tilbake fra 1960 til 1970, mens jordbruksnæringen har økt noe:

ARSTALL	1960	1970
Jordbruk/skogbruk	18,7	24,2
Fiske/fangst	45,1	29,0
Industri m.v.	11,3	7,4
Bygge-/anleggsvirksomhet		11,2
Varehandel	3,5	3,7
Samferdsel	11,3	13,0
Tjenesteyting	9,8	11,4

Tabell 2. Inntektstakere, Rødøy, etter viktigste kilde til livsopphold og næring, 1960 og 1970. Relative tall. (SSB, folketelling 1970).

Industriinnslaget i kommunens næringsflora er hovedsakelig knyttet til fiskemottak og fiskeforedling, da Rødøy ikke har annen industri med unntak av noe slipp- og verkstedsvirksomhet i liten skala.

Selv om jordbruksnæringen har økt noe fra 1960 til 1970 samtidig som man ser brakk jord og nedlagte bruk i flere kretser, er det klare økologiske og geografiske grenser for omfanget av jordbruksdrift i

kommunen. I tillegg til at ca. 40 prosent av befolkningen er bosatt på øyer med de begrensninger dette medfører, er både øyer og fastland preget av fjell- og knauslandskap. Jordbruk blir i stor grad drevet i kombinasjon med andre næringer, særlig fiske, og jordbruksstillingen i 1969 viser at 64,7 prosent av de som var beskjeftiget i jordbruksnæringen hadde bruket som ikke-viktigste leveveg. Bare 18 personer, 6,4 prosent, hadde jordbruk som eneste leveveg, og disse tallene, sammen med de topografiske forholdene, skulle kanskje tilsi at bruksmønsteret er preget av små enheter. Tallene fra 1969 viser imidlertid at av i alt 344 bruk var bare 11,9 prosent under 5 dekar, mot 41,6 prosent for fylket som helhet. 33,7 prosent var mellom 5 og 20 dekar (Nordland: 15,6 prosent). Hele 41 prosent var mellom 20 og 50 dekar (24,4 prosent på fylkesnivå), og 11,9 prosent var mellom 50 og 100 dekar (14,1). Jordbruksnæringen i Rødøy er dermed atypisk hva størrelsesorden angår sammenliknet med tilsvarende kystkommuner i fylket. Det er særlig øyene Storselsøy og Gjerøy sammen med de nordlige fastlandskretsene Værangfjorden, Tjong og Sleipnes som framviser de store og mellomstore brukene.

Vurdert relativt bekrefter ikke tallene for jordbrukssektoren marginalitetsstatusen entydig og viser at gårdsdrift i forholdsvis stor skala er fullt mulig i enkelte områder av kommunen. I takt med landbrukspolitikkenes økte omsorg for og støtte til små og mellomstore bruk, har det også skjedd en viss spesialisering i retning av ensidig satsing på jordbruk i enkelte kretser, for eksempel Storselsøy.

Tar vi for oss neste kriterium i listenover marginalitetsindikasjoner, befolkningsutviklingen, bekreftes imidlertid Rødøys marginalitetsstatus til fulle:

Tidspunkt	1900	1920	1946	1950	1956	1961	1964	1967	1970	1974	1978
Folkemengde	2705	2896	3081	3049	2819	2587	2495	2431	2265	2130	1961

Tabell 3. Folkemengden i Rødøy 1900-1978. (Etter statistisk fylkeshefte Nordland, 1977 og oppgaver fra Rødøy folkeregister).

Vi ser at det etter en jevn stigning i første halvdel av dette århundret skjer en brå tilbakegang på femti-tallet, en nedgang som har flatet noe ut i seksti- og syttiårene, men som fortsatt er klar. Vi skal ikke dvele for lenge ved bakgrunnen for denne utviklingen, men bare kortfattet nevne noen av de lokale og nasjonale årsaksfaktorer som i vekselvirkning reduserte folketallet i Rødøy og mange av de øvrige primærnæringsdominerte kystkommunene. På det lokale plan er allerede etableringen av hjørnesteinsbedriftene på indre Helgeland nevnt, en industrireisning som var en direkte frukt av den nasjonale distriktspolitikken; nærmere bestemt Nord-Norgeplanen som ble vedtatt i 1952. Et hovedsikte i denne planen var å stimulere til "strukturelle endringer", det vil si å forsøke å bøte på det som ble oppfattet som hovedproblemet i nord-norsk økonomi: Overrepresentasjon av selvsysselsatte fiskebønder som ga lite rasjonell drift samtidig som det ensidige næringsgrunnlaget gjorde Nord-Norges bidrag til BNP beskjedent, relativt sett.

Ottar Brox har i flere arbeider vist hvordan planens sektortankegang tok sikte på å hjelpe nord-norske næringer, og ikke nord-norske lokalsamfunn. (Brox 1966 og 1971). Resultatet var ulike tiltak som reduserte mulighetene for å opprettholde den tradisjonelle fisker/småbrukertilpasningen, for eksempel ved å redusere små, lokale entreprenører¹⁾ til vanlige hushold. Ofte skjedde dette ved at den femti fots store båten som kunne sysselsette 5-6 ungdommer ble skiftet ut med en ny enmannssjark. (Brox 1970:14). Dermed var en nisje for ungdom og unge familier borte, og alderssammensettingen i Rødøy bekrefter resultatene fra undersøkelser omkring utflytting og demografiske endringer i nord-norske bygdesamfunn: Det er først og fremst de unge som flytter, og i langt mindre grad etablerte hushold. (Brox 1971).

1) Brox benytter begrepet i den antropologiske betydningen av ordet. Mest generelt betegner entreprenør en som tar initiativ til administrering av ressurser og som følger en ekspansiv økonomisk linje.
(Barth 1972).

ALDER	0-6	7-12	13-15	16-19	20-29	30-39	40-49
Rødøy	10,3	10,3	5,3	7,5	12,3	8,8	9,1
Nordland	11,3	10,9	5,0	6,6	14,8	11,3	10,0
Hele landet	10,9	9,8	4,6	6,2	15,4	11,7	10,3

ALDER	50-59	60-66	67-69	70 og over
Rødøy	12,8	9,3	3,3	11,2
Nordland	11,7	7,2	2,7	8,4
Hele landet	12,1	7,4	2,7	9,1

Tabell 4. Folkemengden etter aldersfordeling, relative tall, 1975. (SSB 1977).

I tillegg til disse tallene som viser at Rødøy ligger godt under fylkes- og landsgjennomsnittet for aldersgruppen 20-50 år og over for gruppen fra 50 år og oppover, er det et annet tall som gir et slående uttrykk for rekrutteringsproblemene. Tar vi for oss aldersgruppen 20-29 år og ser på kjønnsfordelingen i absolutte tall, finner vi at av tilsammen 253 personer i 1975 var 150 menn og 103 kvinner. (SSB 1977). Dette indikerer for det første at kommunen har enda mindre å tilby unge, ubefestete kvinner av arbeidsplasser enn deres mannlige jevnaldrende; og for det andre at det begrensede ekteskapsmarkedet gjør en lokal etablering enda mindre attraktiv for mennene.

Intervjumaterialet fra åttende og niendeklassingene viser at deres yrkes- og utdanningsaspirasjoner og forventninger om lokale eller ikke-lokale karriøremuligheter samsvarer godt med det statistiske tallmaterialet. Av de 66 (32 jenter og 34 gutter) som hadde forholdsvis klare oppfatninger om hva de skulle ta til med etter ungdomsskolen, var det 9 jenter som ville forsøke å skaffe seg lønnsarbeid, mot 16 gutter. Av jentene var det bare én som skulle ta arbeid på hjemstedet (i butikk), mens to andre ville forsøke å finne noe i bygda, noe

de trodde ville bli vanskelig. Av de 16 guttene ville 9 ta arbeid på hjemstedet, de fleste på foreldregården, i fiskebåten sammen med far eller slektninger eller i det lokale fiskemottak og tilvirke. Fordi en ikke-lokal eller urban karriere forutsetter utdanning, oppga forholdsvis flere jenter, 23, at de ville fortsette skolegangen, mot 18 gutter. Og fordi utdanning i sin tur forutsetter en urban karriere, grovt sagt, er det bare én av disse guttene som vil forsøke å få arbeid i hjembygda etter endt utdanning, og én pike som betinget vil forsøke det samme. (Eilertsen 1976, upublisert materiale).

Dette materialet indikerer en forholdsvis dystre framtid for kommunen så lenge arbeidsmarkedssituasjonen og mulighetene for ungdomsrekruttering forblir som i dag.

Mulighetene for å endre næringsmønsteret henger også sammen med ett av de øvrige marginalitetskriterier, avsides beliggenhet; en karakteristik som kanskje dekker Rødøy bedre enn de fleste andre utkantkommuner i landet. Innenfor kommunen er bosettingen spredt og fordelt på 8-10 øyer og på fastlandet. (Se kart s.). Pr. i dag har ingen av de elleve skolekretsene vegforbindelse seg i mellom, og innenfor flere av kretsene er man avhengig av sjøverts skolebarnskys. Forbindelsene utad er preget av kommunens kommunikasjonsmessige marginalitet i grenseområdet for to trafikkelskapet. Både i nord og sør er adkomst til Rødøy pr. bil avhengig av ferge. Dette gjør kommunen lite attraktiv som etableringssted for industribedrifter, samtidig som også jordbruksdrift og -produksjon vanskeliggjøres.

Disse forholdene, sammen med kommunens svake økonomiske stilling¹⁾, er en viktig årsak til at lite har vært gjort fra kommunalt hold for å frambringe et mer variert næringsmønster, for eksempel gjennom bevisst satsing på infrastrukturutbygging som kunne gjøre kommunen mer attraktiv for bedriftsetablering. I tillegg kommer de intrakommunale stridigheter og frontlinjer som antakelig har virket lammende

1) I tillegg til dominansen av kombinasjonsdrift innenfor primærnæringene som tradisjonelt gir lite skattegrunnlag, bidrar det store innslaget av uførepensjonister også til den kommunale fattigdom: I 1975 hadde Rødøy 103 uførepensjonister pr. 1000 innbyggere, bare Dønna og Ballangen hadde flere i Nordland. (SSB 1977).

på kommunens handlekraft og evne til næringsøkonomiske initiativ. Blant folk i kommunen ser det ut til å være en forholdsvis utbredt oppfatning at kommunepolitikerne stort sett ser sin oppgave begrenset til å disponere statlige tilskott og skatteutjammingsmidler. Manglende respons fra kommunens side på søknader fra enkeltpersoner om støtte og lånegaranti for båtfinansiering, verkstedsetablering og andre forslag til tiltak blir ofte angitt som begrunnelse for slike synspunkter. ¹⁾ Samtidig er et stadig tilbakevendende poeng når næringsforhold og manglende arbeidsplasser drøftes, at det meste synes å avhenge av initiativrike personer utenfra som kunne "sette i gang noe". Denne tiltroen til den private entreprenøren som det eneste saliggjørende, reduseres samtidig tilliten til at fellesinnsats, for eksempel gjennom kommunens representative organer, utgjør et aktuelt tiltakspotensiale.

Den senere tids distriktspolitiske tendens til å vektlegge det kommunale og fylkeskommunale ansvaret for næringsutvikling har manifestert seg i en kommunalt nedsatt tiltaksnemd og nylig tilsettelse av tiltakskonsulent. I tillegg har Rødøy tegnet aksjer i det nyetablerte fylkeskommunale industriutbyggingsfondet. Dette har som et hovedmål å arbeide for et mer allsidig næringsgrunnlag i fylkets industrifattige, primærnæringsdominerte kommuner.

Denne beskrivelsen av distrikt og kommune gir rammene for utviklingen også på krets nivå, og hensikten er å plassere skoledesentraliseringen og Rødøyprosjektet i en overlokal såvel som en lokal sammenheng. Det er i innledningen argumentert for prosjektets samfunnsrelevans både faglig/inholdsmessig og distriktspolitisk, og dette perspektivet vil forhåpentligvis bli ivaretatt også når vi i det følgende vil konsentrere oss hovedsakelig om skole- og krets/lokalsamfunnsnivået med utgangspunkt i to konkrete eksempler.

1) At de kommunale myndigheter tradisjonelt ikke har sett det som sin oppgave å initiere næringsutvikling har lenge vært en almen oppfatning og ikke et særtrekk for Rødøy. Etter bygningsloven i 1965 fikk som kjent regionene et vesentlig ansvar for slike tiltak; først i de siste 3-4 årene har den distriktspolitiske utviklingen gått mot et større ansvar lagt til kommunene (og fylket); blant annet fordi regionenes manglende beslutningsstatus vanskeliggjorde planlegging og implementering. (Aarsæter 1977).

2.3 KRETS A

Beskrivelsen av den første kretsen baserer seg i hovedsak på et nesten fire måneders langt vikariat i full lærerpost våren 1977. Som antydnet innledningsvis ga lærergjerningen begrenset tid til å studere lokalsamfunnsfeltet. Dessuten medførte den lokale skolehistorien og den aktuelle situasjonen med til dels sterke konflikter mellom skole og deler av omgivelsene, at jeg i lærerrollen fikk en naturlig tilhørighet i forhold til de lokale skillelinjene; og dermed redusert tilgang til visse typer informasjon.

Derimot ga den naturlige skoletilknytningen gode muligheter for å følge begivenhetene innenfor skolefeltet; særlig ut fra min interesse for elevenes situasjon slik den ble formet både av eksterne, lokalsamfunnsbestemte forhold og mer interne, skolekulturelle og gruppespesifikke trekk. Samtidig ga skoletilhørigheten et godt inntak til de aktuelle begivenhetene i lokalsamfunnet fordi skolen var den eneste institusjonen som var gjenstand for felles interesse og samhandling både fra foreldrehold og øvrige lokalsamfunnsinnvånere, og fordi lokale konflikter og sosial misnøye ofte ble utspilt i og kanalisert gjennom skolen.

I tillegg til denne informasjonen som i hovedsak er basert på deltakende observasjon, kommer det datamaterialet som er skaffet til veie gjennom mer eller mindre formelle samtaler med elever, lærere, foreldre og andre personer i kretsen eller med tilknytning til den. Den siste typen data er mer rettet mot faktiske, historiske forhold, særlig hva angår demografiske og økonomiske/næringsmessige utviklingstrekk; og vi skal ta utgangspunkt i dette materialet i den innledningsvise beskrivelsen av krets A.

2.3.1 Demografisk og næringsøkonomisk utvikling

Tallene for befolkningsutviklingen de siste 30 årene viser at tilbakegangen som er dokumentert for kommunen som helhet har rammet krets A sterkest av alle kretsene. I tillegg til den jevnt sterke nedgangen i denne perioden er den senere tids dramatiske tilbakegang særlig iøyenfallende:

ÅRSTALL	1956	1961	1964	1967	1970	1974	1978
Befolkningstall	225	206	193	178	165	139	106
Nedgang, absolutte tall		-19	-13	-15	-13	-26	-33

Tabell 5. Folketall i tidsrommet 1956-1978, krets A.
(Etter oppgaver fra Rødøy folkeregister.)

Det framgår av tabellen at befolkningen er mer enn halvert (52,8%) i løpet av en periode på vel tredivye år, mens kommunen som helhet har en tilbakegang som ligger i underkant av en tredjedel (30,4%).

Selv om fraflyttingsstrømmen har inkludert seks familier etter krigen er det her som ellers mangelen på muligheter og evne til å rekruttere ungdom og unge familier som er hovedårsaken til nedgangen. Dette illustreres av aldersfordelingsoppgavene som viser at 38 personer (35,8%) hørte til aldersgruppen over 60 år. Inkluderer aldersgruppen 40-59 år, blir tallet 65, eller 61,3% av hele befolkningen pr. 01.01.1978. (Folkeregisterets magnetbåndregister 1978). Når vi i tillegg vet at av de 21 som er registrert innenfor aldersgruppen 20-39 år er vel halvparten skoleelever, sjøl-folk og langtidspendlere og dermed fraværende mesteparten av året, noe som også gjelder samtlige fire registrerte i gruppen 16-19 år; må aldersfordelingen sies å avvike sterkt fra det normale.

I overensstemmelse med aldersfordelingen er en stor del av befolkningen alderstrygdet og innslaget av uføretrygdete er også svært høyt. Yrkeskategoriene i kretsen er begrenset både når det gjelder variasjon og antall utøvere. Tre familier og en enslig har jordbruk som hovednæring og ytterligere en familie driver gårdsbruk i kombinasjon med læreryrke for den ene ektefellens vedkommende. Tre driver hjemmefiske kombinert med ulike andre næringer som sauehold, sesongvegarbeide og lofotfiske. En familie bestyrer butikken,

en har postekspedisjon som binæring sammen med trygd og en tredje kombinerer båtekspedisjon og vegbrøyting. Tre mann er i fast arbeid mesteparten av året, fra april til desember, på stedets trebåtslipp. Når vi tar med to voksne menn hvorav den ene arbeider på et industristed i en av nabokommunene og den andre er langtidspendler som snekker og fiskearbeider, er det meste sagt om stedets yrkesaktivitet.

Hvilke prosesser kan spores bak den katastrofale desimeringen av befolkningstallet og dagens næringsfattigdom og trygdedominans? I våre bestrebelser på å betrakte lokalsamfunnet ut fra vekselvirkningen mellom objektive og subjektive kategorier, er en historisk skisse av den næringsøkonomiske utviklingen innenfor de økologisk gitte rammene sentral for å forstå holdninger, verdier og nettverksrelasjoner innenfor lokalsamfunnsfeltet generelt og overfor skolen spesielt.

Kretsens tyngdepunkt er et av de eldre handelsstedene i Rødøy, etablert for om lag hundre år tilbake. Ettersom stedets handelsmann i tillegg til butikk også drev fiskemottak og senere, midt på sekstitallet etablerte rekemottak og -foredling, utgjorde stedet et naturlig senter for den spredte bosettingen i et forholdsvis stort område. I tillegg til de økonomiske funksjonene var stedet også senter for det religiøse livet i området med et kapell bygget først i dette århundret.

Fiskemottaket ga lokale avsetningsmuligheter for fiskerne og de kontantene som var nødvendige for opprettelsen av den tradisjonelle kombinasjonstilpasningen fiske - småbruk, et næringsmønster som var nærmest enerådende helt fram til nedgangstiden begynte etter krigen. I tillegg til hjemmefisket drevet de fleste også sesongvis i Lofoten og "på Finnmarka". Trebåtslippen som ble etablert like etter krigen, sysselsatte på det meste 8-10 mann i en ti-årsperiode og var i denne perioden en betydningsfull arbeidsplass. Bedriften trappet ned fra midt på femti-tallet og har de siste årene bare sysselsatt tre mann.

Kombinasjonsdriften var imidlertid underlagt klare økologiske begrensninger for jordbrukets vedkommende. Fjell, knauslandskap og ulendt terreng ga få muligheter til nybrott for etablering av nye bruk, samtidig som de etablerte var for små til å deles opp og livnære sønner

og døtre. Befolkningsøkningen på slutten av forrige og begynnelsen av dette århundret og store barnetall medførte derfor at de unge, nyetablerte familiene måtte bo sammen med foreldrene. I mange tilfeller bodde fire familier med hvert sitt hushold under samme tak. "Ungdommen gifta seg og fór i lia og slo for ei ku", het det i et lokalt uttrykk som beskrev etableringsfasen til de unge. De nygifte skrapte sammen penger til å investere i ei ku som ble plassert i foreldrenes eller slektingers fjøs, og føret måtte som regel pines sammen ved utslått. Jordressursene, både den dyrkbare og utslått, var dermed et livsviktig knapphetsgode som nødvendiggjorde en svært egalitær lokal organisasjon og fordeling. Under slike forhold var det naturlig at det oppsto konflikter og stridigheter om drifter og beiteområder. ¹⁾ Den utbredte oppfatningen i andre deler av kommunen om en spesiell mentalitet blant folk i dette området, "krangelaktige og vanskelige", kan antakelig for en stor del tilskrives de økologiske variablene. Denne historisk/økologiske referanserammen er viktig også for forståelsen av de aktuelle skole - lokalsamfunnskonfliktene som vi skal komme tilbake til.

Kombinasjonstilpasningen basert på fiske og knappe jordressurser var naturlig nok sårbar overfor dårlige år for fisket og gårdsdriften, i tillegg til konjunktursvingninger som ga avsettingsvansker for fangsten. Midt på femtallet oppsto en krise i fiskerinæringen som blant annet medførte kjøpestopp for tørrfisk, noe som tvang flere til å flytte. Samtidig begynte hjemmefisket å gå tilbake, en utvikling som senere ble ytterligere forsterket ved tråldriften etter reker som også tok mye yngel og småfisk. De effektive nylongarnene som ble introdusert først på 60-tallet bidro sitt til å redusere den nære fiskebestanden.

Den viktigste årsaken til befolkningsnedgangen var imidlertid det faktum at det på femtallet oppsto alternativer til den tradisjonelle

1) Dette ble også påpekt av flere informanter, når dagens konflikter ble satt i et historisk perspektiv.

tilpasningen: Lønnsarbeid som særlig ga ugift ungdom og unge familier som ikke hadde etablert seg, muligheter for et rimelig utkomme. Dessuten reduserte som nevnt, de distriktpolitiske tiltakene ytterligere mulighetene for å opprettholde og rekruttere ungdom til kombinasjonstilpasningen. De nevnte hjørnesteinsbedriftene på Indre Helgeland rekrutterte en del, men en oversikt over utflytternes lokalisering viser at svært mange fra kretsene også reiste sørover. Rekeanlegget som ble opprettet omkring 1965 maktet ikke å motvirke utflyttingen fordi bedriften hovedsakelig var et arbeidstilbud for gifte kvinner; opptil tyve i deler av året. Da rekekonsesjonen ble solgt og virksomheten ble nedlagt for 3-4 år siden, var naturlig nok bitterheten stor fordi rekemottaket representerte et arbeidstilbud for kvinnene som det ikke fantes alternativer til.

Resignasjonen overfor utflyttingen og stagnasjonen har i den senere tid blitt ytterligere forsterket ved at kjøpmannen, som også besørget post- og båt ekspedisjon, avvirket butikkdriften og solgte boligen til feriehus. De tre funksjonene, som bare samlet kunne brødfø en familie, ble dermed splittet opp. Nedleggelse av butikken ville antakelig ha akselerert stagnasjonen ytterligere ved å redusere grunnlaget for en ny fergekai som var planlagt bygd, men butikkproblemet fant omsider en stabil løsning ved at et ektepar fra stedet overtok ansvaret for driften.

En rekke henvendelser til kommunale og fylkeskommunale myndigheter om å skaffe til veie utstyr for vegbrøyting førte ikke fram og resulterte til slutt i skolestreik som siste utveg for å få gehør for brøytekravet (se kap. 2.4.2). Kretsens mangeårige krav om bygging av nytt skolehus har ikke fått respons, og det hersker en almann misnøye med de politiske myndighetene, særlig kommunen, fordi så lite er gjort for å motvirke stagnasjonen. ¹⁾

1) En av kretsinnvånerne uttrykte resignasjonen slik: "Hele dette samfunnet er i oppløsning". For øvrig kom dette hyppig til uttrykk både overfor meg og i hverdagsprat folk i mellom på butikk, veg og kai.

2.3.2 Arbeidsliv og sosialt nettverk

Parallelt med uttappingen av ungdom og storparten av den yrkesaktive delen av befolkningen har det naturlig nok også skjedd en sterk reduksjon av de samhandlingsbånd som tidligere knyttet folk sammen. Disse båndene utgjør samlet det som i antropologisk og sosiologisk språkbruk benevnes sosialt nettverk. Opprinnelig ble dette begrepet benyttet om de mellom-menneskelige tråder som ikke er direkte relatert til det industrielle eller territoriale systemet (Barnes 1954), men i dette tilfellet er det lite fruktbart å skille mellom den formelt og den uformelt organiserte samhandling. Vi velger derfor å slutte oss til Mitchell som hevder at:

"Det sosiale nettverk i fundamental forstand er tenkt ~~som~~ det aktuelle sett av alle slags bånd (links) mellom et antall individer ikke bare bånd som har å gjøre med slektskap, vennskap og naboskap".
(Mitchell 1973).

Overgangen fra et yrkesaktivt til et overveiende tryggedominert lokalsamfunn fjernet ett sentralt grunnlag for samhandling: Arbeidslivet. Det organiserte arbeidshelleskapet utgjør et naturlig grunnlag også for naboskaps- og vennskspsrelasjoner, ikke minst i primærnæringsdominerte samfunn der grensene mellom arbeid og fritid er flytende.

Et yrkesaktivt fellesskap er derfor antakelig en viktig, om ikke tilstrekkelig forutsetning også for den nettverkssamhandling som ikke er knyttet til arbeidslivet. Forenings- og fritidsaktivitetene i kretsen før og nå kan gi et empirisk belegg for denne påstanden. Først på femtitallet ble det bygget et grendehus på dugnad. Dette huset ble tidligere hyppig benyttet av sangkor, idrettslag og annen foreningsvirksomhet. I dag tas det stort sett bare i bruk om somme utflyttet ungdom og slektningen av de fastboende kommer for å tilbringe ferien i kretsen. Foreningslivet består hovedsakelig av en viss religiøs aktivitet som samler et lite mindretall av innvånerne.

Forøvrig er dagens situasjon karakterisert ved en lav samhandlingsfrekvens; selv ikke det sterke innslaget av familie- og slektskapsbånd

gir generelt hyppige kontakter. De eneste unntakene fra dette mønsteret er enkelttilfeller av partielle nettverk basert på slektskap ¹⁾ og, som vi skal komme tilbake til, den aktive samhandling i forbindelse med skolesaker.

Den lave samhandlingsfrekvensen kan historisk føres tilbake til konfliktene om jordressurser, ikke minst fordi den gjenværende befolkningen stort sett består av den generasjonen som opplevde og deltok i disse konfliktene. Fraværet av ungdom som naturlig har en hyppigere og mer omfattende samhandling enn eldre og dermed virker konfliktdempende og samhandlingsfremmende overfor de eldre, er også en viktig årsak til dagens sosiale fortrekk.

Utarming av det sosiale nettverket har også hatt en sosialpolitisk konsekvens som i særlig grad berører skolen. ²⁾ Nettverkets potensielle problemløsende funksjon svekkes i takt med dets almenne forringelse, noe som er et øyenfallende trekk ved lokalsamfunn A. En av mine informanter ga uttrykk for dette på denne måten: "Før ordnet folk opp og ble ferdige med det når det var krangel, nå går man og bærer på det i årevis!" ³⁾

I konfliktsituasjoner mellom elevene der foreldrene er trukket inn og i andre sammenhenger blir det nå ofte stilt krav om at overlokale instanser som lensmann, advokat, skolemyndigheter, etc. må bringes inn for å løse konfliktene. En annen vanlig konfliktstrategi er tilbaketrekning og avskjæring fra videre samhandling. Gjennom den sosiale læringen har

- 1) Med partielle menes klyngedannelser eller opphopninger i det totale nettverket der interaksjonen er mer intens enn ellers. (Barnes 1969).
- 2) Med "sosialpolitikk" menes her den uformelle ikke-profesjonaliserte bearbeidelsen av sosiale problemer i vid forstand, for eksempel nettopp gjennom det sosiale nettverket.
- 3) En vanlig forklaring på konfliktene var at de skyldtes enkelte personer som var og alltid hadde vært kranglete og vanskelige. Jeg vil ikke bestride slike "idiosynkratiske" forklaringer, selv om det var påfallende mange som tilhørte kategorien "vanskelige". Poenget er imidlertid å rette oppmerksomheten mot den sosio-materielle bakgrunnen for reduserte sosiale kontrollmekanismer som gir rom for "vanskelig" opptreden.

elevene også tilegnet seg dette atferdsmønsteret som dermed preger mye av deres interaksjon i skolefeltet, både innbyrdes og overfor lærerne.

Lokalsamfunnets aktuelle formtrekk kjennetegnet først og fremst ved reduksjon og utarming av den økonomiske institusjonen arbeidslivet, det sosiale nettverk og forenings- og fellesaktiviteter; gjør skolen til en sentral arena og et viktig tema for den sosiale samhandlingen. Skolen er den eneste institusjonen som har beholdt sin stilling og til og med ekspandert gjennom tilbakeføring av ungdomsskoletrinnet, og samler derfor stor interesse og aktivitet også blant dem som ikke har barn i skolepliktig alder. Den generelle reduksjonen både av de institusjonelle og de uformelle rammer for samhandling gjør også skolen til en arena der lokale konflikter spilles ut, og til en kanal for den sosiale misnøye overfor overlokale myndigheter, særlig kommunen. Som sådan er skolen den eneste institusjonen som har samlet folk til korporativ innsats som for eksempel mobilisering for ny skole, skolestreik og søknad om disponering av kulturmidler.

Som vi skal se i neste kapittel er imidlertid dette med på å gjøre skolesituasjonen ytterst problematisk både sosialt og faglig.

Siden vår interesse først og fremst retter seg mot elevenes totale livssituasjon er det viktig å fastholde den lokalsamfunnsbestemte delen av deres hverdag også når oppmerksomheten nå rettes mot deres skolesituasjon.

2.4 SKOLE A

Skolen i krets A er den minste av kommunens 1-9 skoler og hadde åtte elever fordelt fra tredje til og med åttende klassetrinn skoleåret 1976/77. Året etter var tallet sunket til seks etter at to familier flyttet fra stedet. Lærerpersonalet besto begge skoleår av to lærere i full post i tillegg til rektor som har tolv timers ukentlig leseplikt. Sett utenfra skulle slike rammer bære bud om paradisiske forhold, pedagogisk sett, med rikelige muligheter både for individualisering og gruppesamarbeid, og et nært forhold såvel mellom elevene innbyrdes som mellom elever og lærere, nødvendiggjort av skoleaktørenes begrensede antall.

I virkeligheten er situasjonen den motsatte, med sosiale og disiplinære problemer av en slik art og et slikt omfang at de førte til skolestyrevedtak om overføring av ungdomstrinnet til en annen skole. Fra skoledirektørens side ble en påfølgende nedleggelse av barnetrinnet stilt i utsikt fordi dispensasjon ikke ville bli gitt under den nåværende situasjonen med disiplinvansker i skolen og de samarbeidsproblemene mellom skole og omgivelser som ligger til grunn for disse vanskene. (Uttalelse fra skoledirektøren 03.02.1978).

Vedtaket om skolenedleggelse og overføring basert på sosiale og disiplinære kriterier som i krets A's tilfelle, er antakelig enestående i norsk skoleforvaltning. Det er et langt og konsekvensrikt sprang fra den trivielle erkjennelsen at sosiale og materielle forhold i lokalsamfunnet påvirker skolen, til å knytte skolepolitiske beslutninger til slike premisser. I sin ytterste konsekvens kan en slik praksis føre til at opprettholdelse eller nedleggelse/sentralisering av en skole blir gjort avhengig av en "diagnose" av skolens næromgivelser, en konsekvens som ligger implisitt i skolebyråkratiets behandling av den aktuelle saken. Selv om en slik beslutningspraksis neppe er aktuell som et generelt prinsipp, peker det på et sentralt tema i prosjektsammenheng som vi såvidt antydte innledningsvis: Kan og bør det settes en nedre grense for 1-9-skoler hva størrelsesorden angår, og hvilke kriterier skal eventuelt ligge til grunn for fastsettelsen av en slik grense? Begivenhetene i krets og skole A gir et empirisk grunnlag for drøfting av dette temaet, som vi skal komme tilbake til etter å ha gått den aktuelle skolesituasjonen litt nærmere etter i sømmene.

2.4.1. Lokal skolehistorie

Skole A ble oppført i 1910, og som et apropos til dagens aktuelle skoleproblemer i Rødøy og andre utkantstrøk skal siteres en passus fra kretsmøtets behandling av skolebyggesaken:

"Kretsen gjør opmerksom paa det nødvendige i, at man ved bygning af Skolehuse lader opføre en liden Lærer bekvemmelighet da det vil bevirke at man får beholde de lærende krefter i lengere tid hvilket er en stor vinding for Børnenes udvikling."
(Referat fra kretsmøte 07.07.1908).

Kretsen omfattet dengang et atskillig større område og skolen ble bygget som internatskole med opp mot 60 elever på det meste. I 1954 ble kretsen delt og elevtallet redusert, men fremdeles fungerte interneringen for elevene fra den nye kretsens ytterområder.

Den tidlige skolehistorien fram mot midten av tyvetallet var antakelig preget av ustabilitet, for en vanlig bemerkning i skoleprotokollen var "lærer tilstede, ingen børn møtte." Det fantes også 13-åringer i kretsen som ikke hadde hatt skolegang i det hele tatt.

I 1924 forandret imidlertid denne situasjonen seg ved at en av bygda menn startet sin førtifireårige lærerkarriere i kretsen etter navigasjonsutdanning, to år som lærer andre steder i kommunen og deretter lærerskole. Den lokale skolehistorie er naturlig nok preget av personstabiliteten, samtidig som skoleintitusjonen har en sentral plass i lokalsamfunnets historie fordi denne personen også ivaretok en rekke institusjonelle oppgaver utenom undervisningen. Ved siden av lærerrollen fungerte han også som klokker, og i perioder uten prest overtok han naturlig tradisjonelle prestefunksjoner som for eksempel tale ved jordfestelser. Han skaffet til veie midler til vedlikehold av kapellet og planla og tegnet utvidelsen av skolebygget. Det var vanlig og naturlig å henvende seg til læreren for hjelp når brev og søknader skulle formuleres, i tillegg til at han var den naturlige talsmann for kretsens krav og henvendelser utad. Hans innsats ble etter initiativ fra folk i kretsen belønnet med kongens fortjenestemedalje etter oppnådd pensjonsalder.

I kretsinnvånerens bevissthet går det derfor et klart skille mellom to epoker i den lokale skolehistorien: Gammellærerens tid på den ene siden og tiårsperioden etter han sluttet på den andre. Skolesituasjonen i den første perioden er kjennetegnet av ro og orden:

"Før sto skolen som et skrin i bygda, og gårdsplassen var som et stuegulv!"

"I den tida var læreren hodet i bygda som alle hadde respekt for, voksne som elever."

"Etter gammellærerens sluttet har det bare vært bråk på skolen. Det var en helt annen atmosfære i bygda på den tida."

Utsagn som disse er representative for den allmenne oppfatningen av denne perioden.

Tiåret etterpå er preget av hyppig, årvisst lærerskifte. I flere tilfeller ikke bare årlig, men også i løpet av skoleåret på grunn av disiplinære og sosiale problemer både blant lærere og elever, militærtjeneste, fødselspermisjoner etc. I tillegg til ustabiliteten i personelldekningen skjer det også noe med skolens organisatoriske og faglige sider. Nye fag trekkes inn, de gamle fagene får et nytt innhold som er fremmed og uforståelig for folk flest og ungdomsskolen innføres med fremmede fag og et nivå som ligger langt over det personer med bare mangelfull folkeskole befinner seg på.

Av særlig betydning er kristendomsfagets reduserte stilling i den "nye" skolen, samtidig som lærernes religiøse funksjoner i bygda faller bort. Lærerrollen blir spesialisert og mister i tillegg til de religiøse oppgavene også en rekke andre funksjoner som gjorde læreren til et midtpunkt og en naturlig leder i bygda. Det stadige personsiftet bidrar ytterligere til å svekke skolens stilling i lokalsamfunnet, også fordi den nye lærergenerasjonen hovedsaklig består av unge artianere uten lærerfaglig bakgrunn og uten den naturlige autoritet og respekt som følger mer moden alder.

De spesielle problemene som de kvinnelige lærerne har møtt i skolesituasjonen må antakelig også ses i sammenheng med skole A's personellsituasjon. I den daglige skolesamhandling tilkjenner eleverne, i første rekke guttene (og siden de har vært i stort flertall de siste to skoleårene har deres definisjoner absolutt gjennomslagskraft), en påfallende sterk motvilje mot kvinnelige lærere. Denne holdningen blir også uttrykt fra foreldre og andre i bygda og kan sannsynligvis et godt stykke på vei forklares ut fra de typifiseringer av hva en lærer "skal være" som er knyttet til den lærerrollen som har preget den tilgjengelige lokale skolehistorie. Det må imidlertid legges til at motstanden mot kvinnelige lærere i tillegg har en situasjonsbestemt, aktuell side som vi skal komme tilbake til.

Før vi forlater de skolehistoriske begivenhetene må disse settes i sammenheng med den generelle utviklingsprosessen i lokalsamfunn A, fordi skoleutvikling og lokalsamfunnsutvikling som nevnt er nøye knyttet sammen. Beskrivelsen av den demografiske og næringsøkonomiske utviklingen viser at den mest drastiske tilbakegangen

i folketallet og avvikling og nedtrapping av rekefabrikk, fiske-mottak og slipp finner sted i den siste tiårsperioden og parallelt med personellomveltninger og faglige/organisatoriske endringer i skolefeltet. Sammen med den økonomisk og demografisk betingete nettverksoppløsningen mister også skolen sitt problem- og konflikt-løsende potensiale i lokalsamfunnet. Når krets A i dag framstår som et "avvikende" lokalsamfunn, et avvik som først og fremst kanaliseres gjennom skolen, kan dette forklares ut fra begivenheter både innenfor lokalsamfunnsfeltet og skolefeltet.

2.4.2. Skolen i dag

Det mest iøyenfallende trekk ved dagens skolesituasjon er selvsagt den sterke disiplinære uroen, og skolemyndighetenes inngripen og vedtak om overføring av ungdomstrinnet til en annen skole som en direkte konsekvens av disse problemene. Den tilspissede situasjonen de siste par årene kan ikke bare ses i sammenheng med den utviklingen vi skisserte i forrige kapittel. Etter desentraliseringen i 1975 ble lærerdekingen mer stabil ved at et ektepar ble ansatt, hun som rektor og han som klasselærer. Rektoren hadde stillingen i tre år, mens mannen gikk over i den videregående skolen i en annen kommune etter to år. Dette førte til at forholdene så ut til å stabilisere seg noe både innad i skolen og i forholdet mellom skolen og omgivelsene. Lærerparet gjorde allerede det første skoleåret en aktiv innsats for å knytte kontakt utad, blant annet ved å ta initiativ til en ukentlig sammenkomst for voksne på skolen med spill, diskusjon, TV-titting og kaffe, et initiativ som fikk god oppslutning. I tillegg var en ettermiddag i uken satt av til barna og de unge, noe som imidlertid fikk mindre oppslutning enn voksen-treffet. Selv om den faglige innsatsen, motivasjon og omgangstone ifølge lærerne er kritikkverdig, er det første året positivt; også fra foreldrenes synspunkt. En medvirkende årsak er at den tredje læreren, en artianer med interesse for fotball og gitarspill får god kontakt med elevene.

Elevgruppen består dette første året av ti elever med to piker på niende klassesetrinn, mens de tre eldste guttene går i 6. og 7. klasse. Dette gir en viss balanse mellom kjønnene og motvirker guttenes mulig-

heter for å få gjennomslag for sine maskuline verdier, koblet med en generell negativ holdning overfor skolen.

Aret etter erstattes artianeren av en kvinnelig lærer med solig faglig og praktisk bakgrunn. Sammen med sin mann kjøper hun et nedlagt gårdsbruk som de driver i kombinasjon med hennes lærerstilling.

I stedet for tilfredshet med å få en utdannet lærer som tydeligvis vil etablere seg i krets A, blir de møtt med sterk misbilligelse, noe som spesielt får sitt uttrykk gjennom elevene i skolesituasjonen. Den negative holdningen ekteparet blir møtt med kan antakelig for en stor del føres tilbake til lokalsamfunnets grunnfestede og økologisk betingede egalitære verdier. Kombinasjonen gårdsdrift og lærerarbeid med høy og sikker kontantinntekt plasserer ekteparet i en helt annen og gunstigere stilling enn folk flest, til tross for at den første etableringsfasen medførte store økonomiske uttellinginger.

Denne tolkningen støttes av andre eksempler der personer som har sats- et ekspansivt innenfor jordbruket er møtt med til dels sterke sanksjoner. I det aktuelle tilfellet er en medvirkende årsak til avvisningen ekteparets utradisjonelle synspunkter på gårdsdrift og kosthold, inspirert av alternative dyrkingsmåter.

Dette skoleåret består skolens åtte elever av to jenter og seks gutter til ungdomstrinnet hører to gutter i åttende og en i syvende klasse. Dermed får guttene i kraft av sitt flertall og status som "de store" en dominerende posisjon i skolesamfunnet. Deres generelt avvisende verdier overfor skolen og lærerne støtter opp under og forsterker de yngre elevenes negative adferd overfor den nye læreren som hovedsaklig underviser på barnetrinnet.

Etter at snøbrøytingen av kretsens bygdevei vinteren før hadde fungert utilfredsstillende, rettet foreldrene en rekke henvendelser til kommune og fylke for å få avklart ansvarsforhold og bevilget midler til brøyting av veien; som er dels kommunalt og dels fylkeskommunalt finansiert. Da det etter foreldrenes oppfatning ikke var funnet en løsning en måned før jul, besluttet de å ta barna ut av skolen. Fra skolemyndighetenes side ble det påpekt at streiken var ulovlig og grunnlag for

offentlig påtale fordi den var rettet mot en sektor som lå utenfor skolesjefens og skolestyrets kompetanseområde. Dessuten ble det poengtert at seks av elevene bodde under en halv kilometer fra skolen og de to resterende ca. 4 kilometer unna. Dermed ble elevene benyttet som middel til å presse fram et krav som først og fremst gjaldt de voksne.

Før streiken ble iverksatt var brøytesaken plassert på sakslisten for formannskapsmøtet 09.12.1976, og resultatet av møtet var kommunal garanti for privat kjøp av traktor til brøyting. I følge skolesjefen visste foreldrene at myndighetene arbeidet med saken før streiken og at vedtakets innhold ville bli positivt. Streiken ble likevel gjennomført fra og med 02.12 til dagen etter formannskapsmøtet, til tross for at enkelte av foreldrene ville avbryte streiken etter at de hadde fått klare signaler om at problemet ville bli løst.

Lærerne inntok skolemyndighetenes standpunkt til streiken, som rimelig var, og aksjonen førte til ytterligere avstand mellom skolen og omgivelsene. Avstanden ble også forsterket ved at en konflikt mellom elevene omkring juletider brakte foreldrene inn og skapte motsetninger innenfor foreldregruppen. Voksentreffene og de unges aktivitetsettermiddager ble ikke lenger avholdt, og spenningsforholdet mellom skolen og flertallet av foreldregruppen økte i vekselvirkning med den disiplinære uroen i skolen, som særlig ble den nye læreren til del.

Utover våren var elevenes adferd såpass problematisk, spesielt overfor denne læreren som nå fungerte som rektor under sistnevntes fødselspermisjon; at skolemyndigheter og lærerlag ble kontaktet. På slutten av skoleåret ble foreldrene etter initiativ fra skolemyndighetene innkalt til et møte for å drøfte situasjonen. Skolestyrets formann, skolesjef, lærerlagets formann og alle lærerne som hadde arbeidet ved skolen dette skoleåret møtte; mens bare to av de seks foreldreparene var representert. Dermed ga møtet naturlig nok lite utbytte, spesielt fordi de foreldrene som unnløt å møte var de som hadde markert sterkest motstand mot skolen, både direkte og gjennom elevene.

Skolen startet samme høsten med et elevtall på seks etter at to familier hadde flyttet fra kretsen i løpet av sommeren. Ingen nye elever begynte,

og de to elevene som forlot kretsen var forrige skoleårs sjuendeklassing og den ene åttendeklassingen. Uroen fra året før ble imidlertid ytterligere forsterket, ikke minst fordi den mannlige læreren var sluttet til fordel for en kvinnelig artianer, slik at det bare var kvinnelige lærere ved skolen. På henstilling fra skolemyndighetene førte lærerne dagbok der elevenes utsagn og adferd ble registrert, og denne dannet grunnlag for en rapport til skolestyret. På bakgrunn av denne og andre opplysninger fant skolestyret 07.12.1977 at de disiplinære forholdene ved skolen umuliggjorde forsvarlig og tilfredsstillende undervisning, spesielt på ungdomstrinnet. Rektor og lærere ble pålagt å legge fram en ny rapport etter jul, og hvis ikke forholdene var normalisert, ville skolestyret foreslå overfor skoledirektøren og Grunnskolerådet at skolen ble trukket ut av Rødøyprosjektet etter at den konsentrerte formingsperioden var avsluttet 20.02.1978. Forut for vedtaket hadde skolestyret mottatt et brev fra Norsk Lærerlag som hadde drøftet saken i komiteen for retts- og tjenesteforhold, med en sterk henstilling om at nødvendige tiltak ble truffet for å bedre arbeids-situasjonen. Lærerlaget kunne ikke akseptere at medlemmer ble tilbudt et slikt arbeidsmiljø.

På grunn av disiplinforholdene søkte den kvinnelige studentlæreren om overflytting til en annen skole i kommunen etter jul, noe som ble innvilget.

En ny rapport fra skolen like etter jul konkluderte med at forholdene var blitt noe bedre den senere tid, men at lærerne fortsatt fant det uforsvarlig at elevene fikk sin skolegang i et slikt miljø. Et enstemmig skolestyre vedtok dermed en innstilling overfor skoledirektøren og Grunnskolerådet der skolen ble foreslått trukket ut av prosjektet fra og med 20.02.1978 med overføring av ungdomstrinnets elever til den tidligere sentralskolen.

I prosjektgruppemøtet 02.02.1978 ble gruppen informert om situasjonen av skolesjefen og ga sin støtte til vedtaket om midlertidig overføring som eneste utveg i den foreliggende situasjonen.

Skoledirektøren innkalte imidlertid personlig til et møte i kretsen 14.02.1978 der representanter for de kommunale skolemyndighetene, lærerlagsformannen og samtlige foreldre (untatt en far som var på fiske) møtte i tillegg til skoledirektøren. Under dette møtet la skoledirek-

tøren fram hvilke konsekvenser som ville følge skolestyrets vedtak: På grunn av svært lavt og usikkert elevgrunnlag måtte en regne med at barneskolen ble nedlagt fra høsten 1978 dersom ungdomstrinnet ble overført til en annen skole. Skoledirektøren ville for sin del ikke innrømme dispensasjon (som er nødvendig når elevtallet er mindre enn seks) når årsaken til overføringen skyldtes motsetningforhold og liten samarbeidsvillighet mellom grupper av foreldre på den ene siden og lærerpersonalet på den andre siden, noe han vurderte som årsaken til "uverdige disiplinære forhold" ved skole A. (Skoledirektørens uttalelse 03.02.1978.

Under møtet gjorde samtlige foreldrerepresentanter det klart at de var opptatt av å beholde skolen og lovte å sette strek over det som hadde vært og å vise en annen holdning og samarbeidsvillighet overfor skolen og lærerne enn tidligere.

Etter dette møtet har forholdene bedret seg betraktelig, noe som antakelig også skyldes lærerdekingen som etter formingsperioden har bestått av to mannlige studenter ved siden av rektor.

Bak disse dramatiske begivenhetene kan det spores en generell konflikt mellom skolekultur og lokalsamfunnskultur. Denne konflikten er mer uttalt i krets A enn i kommunens øvrige kretser, men er likevel et gjennomgående trekk som formes forskjellig ut fra krets til krets. En viktig årsak til denne konflikten er som nevnt skolens innholdsmessige utilgjengelighet og fremmedhet for folk i primærnæringsdominerte strøk sammen med personellutskiftningen som vanskeliggjør en personorientert kontakt mellom skolen og omgivelsene. I den aktuelle kretsen bekreftes dette av lærernes oppfatning om en spesielt manglende forståelse blant foreldre for teoretiske fag.

En annen måte kulturkonflikten kommer til uttrykk på er gjennom typifiseringen av lærere som personer som tjener godt og gjør lite.

I skole A ble dette hyppig formidlet av elevene helt ned til tredje klasse, særlig overfor rektor som hadde tolv timers leseplikt, 90 000 i lønn og som dessuten var kvinne! Dette kan antakelig langt på veg

forklares ut fra kontrasten mellom den livsform læreryrket representerer og fiske/jordbrukets. Den første innebærer kort arbeidstid, lange ferier og fravær av fysiske anstrengelser, mens den andre medfører alle disse faktorene med motsatt fortegn. I lys av den tradisjonelle tilpasningens livsform er det naturlig at fiskernes og småbrukernes arbeidsbegrep vanskelig dekker lærerens yrkesutøvelse. Vi skal drøfte forholdet mellom skolen og dens primærnæringsdominerte omgivelser mer generelt i del 3, derfor skal vi istedet gå over til å se nærmere på elevens situasjon i forhold til de begivenheter som er referert.

2.4.3. Skolen og elevene

Vi var i forrige kapittel såvidt inne på at de sosiale relasjonene i skolen endret seg også etter den kjønns- og aldersmessige fordelingen av elevene. Dette peker på et problem når det er snakk om å beskrive samhandlingsmønstre og elevkultur i en skoleenhet av så liten størrelsesorden. Relasjonene er ustabile og variable både innenfor skoleåret og etter personellvariasjonen fra det ene skoleåret til det andre. Den følgende framstillingen baseres hovedsaklig på observasjoner av elevrelasjoner og kulturtrekk slik de framsto i den aktuelle feltperioden. Gjennom besøk i kretsen skoleåret etter og samtaler med lærerne om skoleåret forut er det imidlertid gjort forsøk på å følge situasjonen over et større tidsrom og samtidig gjøre beskrivelsen mer almann og mindre situasjons- og tidsbestemt.

Framstillingen av skole A så langt stadfester A-skoleelevenes status som problemelever langt utenfor den lokale og kommunale skoleverden. Situasjonen står i grell kontrast til gjengse oppfatninger av den lille idylliske utkantskole, og vi har forsøkt å formidle hvilke lokalsamfunns spesifikke premisser som sammen med skoleinterne forhold har generert denne situasjonen. For å oppnå et mer fullstendig bilde av den er det nødvendig å beskrive hvordan disse formes ut og vedlikeholdes gjennom den daglige samhandlingen i skolen, og hvilke verdier,

kategorier og typifiseringer elevene aktiviserer overfor skole, lærere og undervisning. Når vi benytter betegnelsen "elevkultur" er det dette vi har i tankene, og før vi går videre skal vi stoppe opp ved noen teoretiske betraktninger for å skaffe oss nødvendige redskaper til å begrepsfeste situasjonen i skole A.

Vi betrakter en skole, selv av en så liten størrelsesorden som i vårt eksempel, som en organisasjon. De vanligste begrepene for å beskrive organisasjoner er struktur og kultur. Strukturen er et ordnet, forholdsvis varig arrangement av sosiale relasjoner der ulike aktører samhandler ut fra sine posisjoner eller roller i systemet. Organisasjonens kultur består av den konvensjonelle forståelse som deles av rolleinnhaverne, med andre ord deres verdier, kategorier og typifiseringer. I overensstemmelse med Becker og Geer (1974) blir kulturbegrepet tradisjonelt betraktet som et "svar" på de problemer eller oppgaver en gruppe står overfor:

"Problemet blir av de individuelle gruppemedlemmene betraktet som felles for alle medlemmer; det er et delt (shared) problem for alle. Man kommer fram til en måte å møte problemet på, en handlingsmåte det er enighet om gir den beste eller mest hensiktsmessige løsning. Løsningen fører til, eller impliserer, mer generelle synspunkter og antakelser - de perspektiver og verdier som ligger bak (underlying) kulturen, dens "verdensbilde" ("world view"). Problemløsningens organiserte helhet er gruppens kultur."
(Becker og Geer 1974:56) 1)

Forfatterens hovedpoeng er å løse opp og nyansere kulturbegrepet ved å vise at kultur ikke er et entydig fenomen. Selv om det i en gruppe, organisasjon eller lignende eksisterer et offisielt, alment akseptert "verdensbilde", kan denne kulturen i større eller mindre grad påvirkes og modifiseres av andre kulturer enn den offisielle. Becker og Geer (1974:57) benytter begrepsparet manifest og latent kultur for å skille mellom den offisielle og den (eller de) alternative kultur(er) som i større eller mindre grad gjør seg gjeldende. Poenget er at den latente kulturen ikke vil influere verken individuelle

1) For egen regning vil vi utvide denne definisjonen av kulturbegrepet til å inkludere også oppgavens eller problemløsningens materielle sider, for eksempel arbeidsmåter, redskaper og teknologi.

handlingsmåter i gruppen eller den kollektive atferd medmindre den på en eller annen måte blir mobilisert og aktivisert i gruppemedlemmenes daglige interaksjon.

Vi for vår del finner imidlertid at dette begrepsparet er forbundet med problemer når det skal anvendes analytisk i forbindelse med et konkret, empirisk materiale der den alternative, latente tilhørigheten i større eller mindre grad "manifesteres". Derfor velger i å erstatte Becker og Geers distinksjon med begrepsparet formell - uformell kultur fordi dette ikke på samme måte indikerer at den ene ytringsformen er åpen og "synlig" mens den andre er skjult og "usynlig". Hva som betegnes uformell kultur vil avhenge av situasjonsdefinisjonen, det som i en gitt sosial kontekst benevnes uformell kultur kan også, men ikke nødvendigvis, referere til en kulturytring som i en annen sammenheng tilhører den formelle.

Den uformelle kulturen er ofte knyttet til "bakgrunnsvariabler" som for eksempel sosial klasse eller etnisk tilhørighet. Den trenger ikke nødvendigvis å stå i et motsetningforhold til den offisielle, men kan tvert imot støtte opp under organisasjonens målsettinger. Den formelle kulturen kan imidlertid bli diktert av den uformelle i de tilfeller der sosiale identiteter knyttet til den uformelle kulturen er felles for mange og deres oppfatninger er relatert til disse identitetene. Omvendt kan den formelle kulturen begrense aktiviseringen av den uformelle.

Selv om det er enkeltpersoner som markerer alternativ, uformell identitet, kan en slik atferd ikke kalles individuell når den er basert på subkulturelle premisser. Handlinger som markerer uformell kulturtilhørighet, vil likevel ofte bli betraktet som individuelle; ikke minst fordi denne type atferd har tilknytning til identiteter som betraktes som irrelevante og upassende i den aktuelle situasjonen, og avspeiler holdninger og kulturelle premisser som ofte ikke diskuteres eller tematiseres. Ytterligere komplikasjoner oppstår når gruppen omfatter forskjellige uformelle identiteter og dermed flere uformelle kulturer. Løsningen på slike kulturkonflikter er ofte at undergrupper med sterkere prestisje og makt enn de øvrige får gjennomslag i organisasjonen.

Skolen i sin nasjonale, institusjonelle utforming står overfor problemet å overføre kunnskaper og ferdigheter til de nye generasjoner og bidra til å kanalisere individene inn i de sosialt gitte rollene. I den enkelte skole utgjør statussettet lærer - elev organisasjonens strukturelle tyngdepunkt. Rundt løsningen av denne oppgaven oppstår en kultur som for det første definerer relasjonenes form, (for eksempel et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev der læreren bestemmer både oppgaver og arbeidsmåter og elevenes utenomfaglige atferd i skolen); og for det andre dens innhold (hva som defineres som relevant skolekunnskap og relevante skoleaktiviteter). ¹⁾

Når vi etter denne teorirunden vender tilbake til samhandlingssituasjonen i skole A, kan den generelt karakteriseres som sterkt og vedvarende preget av uformelle, lokalsamfunnsbaserte kulturtrekk både i form og innhold, faglig og utenomfaglig.

På innholdssiden klager lærerne over at elevene blander sammen skole og private forhold i timene fordi miljøet er for lite og ensidig. Dermed blir det problematisk å opprettholde den generelle skoledefinisjonen overfor skole A, ikke minst fordi de uformelle kulturtrekk som oftest står i et motsetningsforhold til den formelle skolekulturen. "Det er en parodi på skole", er en oppfatning som er almann blant lærerne. Elevene gjør ofte lokale og skole-irrelevante kategorier og typifiseringer gjeldende i timene, for eksempel ved å referere til læreres og medelevers hjemmeforhold og privatliv; ikke minst lærernes privilegerte stilling, økonomisk og arbeidsmessig. Den uformelle kulturens gjennomslag i undervisningssituasjonen har ifølge lærerne også en mer generell negativ side: Faglige samtaler og diskusjoner blir ensidige fordi elevenes hjemmemiljø og yrkesbakgrunn er homogen.

Den lokalkulturelle avstand og fremmedhet overfor faginnhold og undervisningsaktiviteter er en viktig bakgrunn for elevenes generelle avvisning av de aktiviteter som klassifiseres som undervisning eller

1) Basil Bernstein har vist hvordan undervisningens form og innhold gjensidig betinger hverandre (Bernstein 1973), og det samme har P. Herbst (1971).

"skole". Avvisningen kom for eksempel til uttrykk i gymnastikktimene som oftest benyttet til fotball når været tillater det. Til tross for at dette var en av de få skoleaktiviteter elevene, og særlig de eldste guttene, likte, nektet de konsekvent å fortsette i friminuttet etter at timen var slutt; selv om flere av de yngre elevene og læreren ville spille videre.

Et vanlig "spill" som spesielt ungdomsskoleguttene, men etterhvert også barneskoleelevene, bedrev var å kutte undervisningstidene i begge ender. Før timen var den vanlige taktikken å somle med å komme inn i gangen, og når læreren til slutt kom for å hente dem inn, "måtte" de på toalettet. I løpet av timen ble det ofte bedrevet kjøpslåing der elevenes gevinst var å få slippe ut før tiden. I de tilfeller da ungdomsskoleguttene var delt, var det en stor triumf for den eller de som kom først ut og tilsvarende forbitrelse hos dem som slapp ut sist. Lærerne måtte derfor operere med nøye synkroniserte klokker og passe på å slippe alle elevene ut til samme tid for å unngå bråk.

Avvisningen av skole og fag ble også forvaltet gjennom gruppesanksjoner overfor tilfeller av enkeltelevers ytelser som var i samsvar med de formelle skolekulturelle verdier. En slik prestasjon ble ofte møtt av de andre med fleipete bemerkninger som "skolelys", "professor" eller lignende. Det hendte også at vedkommende bagatelliserte innsatsen ved å karakterisere den som et resultat av flaks for å være i overensstemmelse med de aksepterte gruppeverdier. I andre tilfeller underkommuniserte elever sin faglige viten eller lot være å besvare spørsmål de kjente svaret til.

Avvisningen av den formelle skolekulturen ble av elevene selv eksplisitt satt i sammenheng med deres lokale, uformelle tilhørighet: Alle skulle bli fiskere og hadde dermed et alternativ til en karriere på skolekulturens premisser. ¹⁾ Derfor rammet den generelle avstands-

1) Dette var mest uttalt blant ungdomsskoleguttene, men barneskoleelevenes besvarelser på stiloppgaven "meg selv om ti år" viste at alle guttene og den ene av de to jentene så sin framtidige karriere knyttet til fiske eller uten-/innenriks sjøfart. I tegnetimene var fiskebåter med detaljert utforming av de teknologiske finessene et stadig tilbakevendende motiv.

taken overfor skolefagene engelskfaget ekstra hardt, fordi det ble betraktet som mest irrelevant i forhold til elevenes lokale identitet. Det var en samstemmig oppfatning, også på barnetrinnet, om at engelsk var det verste av alle fagene; "verre enn å gå til tannlegen", som de uttrykte det.

Det desidert mest populære faget var forming som var lagt til konsentrerte perioder i skoleåret og innholdsmessig dominert av sløypregede og nytteorienterte aktiviteter. Som vi skal komme tilbake til (se kap. 3.2), hadde dette formingsopplegget stor oppslutning og støtte også hos foreldre og folk flest, noe som gjorde elevene ytterligere motiverte for faget. Også andre faginnslag der elevene fikk anledning til å utføre praktiske øvelser og eksperimenter ble godt mottatt, for eksempel fysikk og kjemi.

Sterkere enn overfor fag og undervisningsinnhold preget den uformelle kulturen de sosiale formtrekk; relasjonene mellom lærere og elever og mellom elevene innbyrdes. Den vanlige lokale problemløsningsstrategi som består av tilbaketrekning og avskjæring fra videre samhandling, aktiviseres også av elevene i deres samhandling med hverandre og lærerne. For å illustrere dette skal nevnes et eksempel: Etter at det høsten 1976 var avtalt å møte elevene fra en annen skole til fotballkamp, satte de største guttene i gang trening der de spilte hardt og forlangte hardt spill også av de minste og av jentene. Dette reagerte lærerne på og ba guttene ta hensyn til de minstes fysiske utrustning. De tok imidlertid denne kritikken ille opp, trakk seg tilbake fra videre fotballspill og nektet først å stille opp. De ble likevel med i siste liten, men episoden kom foreldrene for øre, og etter deres påtrykk ble fotballvirksomheten lagt ned.

Lærernes forsøk på å diskutere problemene ble avvist og ungdomsskoleguttene trakk seg tilbake til sitt eget territorium bak et uthus og ute av syne for lærerne og de øvrige elevene. Den territoriale isoleringen ble ytterligere befestet etter den tidligere nevnte konflikten mellom ungdomsskoleguttene og en av barnetrinnets elever (se s.45), og varte ut det inneværende og påfølgende skoleår, til tross for at to av guttene på

ungdomstrinnet flyttet. I deres sted rykket en av barnetrinnets gutter opp i ungdomsskolen og de to gjenværende ble også rekruttert til de stores territorium bak sjåen. Dette ble betraktet som et fredet område av disse elevene, og "overtredelse" av lærere ble sterkt misbilliget. Territorie-tilhørigheten medførte en skarp adskillelse av de to elevgruppene i friminutter og fritimer, selv om fotballspillet ble tatt opp igjen i gymnastikktimene. Området ble også en arena der den uformelle, anti-skole-kulturen ble utvekslet, og rekrutteringen av de yngre guttene medførte at også de overtok denne kulturen. Et vilkår for å bli rekruttert til de store var overkommunisering av den uformelle identiteten og de rekrutteringsaktuelle elevene var i denne fasen ekstra problematiske i undervisningssituasjonen og omgangen med lærerne.

Den lokalkulturelt bestemte samhandlingsformen kontrasterte sterkt til den formelle skolekulturens idealer om samarbeid, elevdemokrati og deltakerstyring. Et forsøk på å gjennomføre disse idealene og samtidig opprette et forum der problemene kunne tematiseres og bearbeides, ble gjort da barneskolens elever og lærere ble enige om å avholde en ukentlig "klassens time" på barnetrinnet våren 1977. Disse intensjonene viste seg å være vanskelig gjennomførbare, fordi de uformelle kommunikasjonsformene med vekselvis emosjonelle utbrudd/anklagelser og tilbaketrekning ga få muligheter for reell problemløsning.

Elevenes (og hovedsaklig guttenes) sterkt kjønnsdifferensierte adferd overfor lærerne medvirket også til at klassens time og øvrige, mer uformelle forsøk på konfliktløsning stort sett mislyktes. Det var ekstra vanskelig å gi konsesjoner og gjøre innrømmelser overfor kvinnelig lærere. Både eksplisitt som i diskusjon i klassens time, og implisitt i store og små episoder i den daglige skolehverdag tilkjennega guttene sin antipati overfor kvinnelige lærere, både skolens aktuelle og i sin alminnelighet. Selv om dette for guttenes vedkommende også bunnet i almenne identitets- og sosialiseringsbehov, hadde disse holdningene et lokalkulturelt utgangspunkt og kunne samtidig spores blant foreldre og andre; selv om man naturlig nok var forsiktig med å uttrykke slike oppfatninger direkte. Som tidligere nevnt spiller lokal økonomi og organisasjon en viktig rolle i den generelle reservasjonen over-

for lærere, og dette slår sterkere ut for kvinnelige lærere i et samfunn der mannen tradisjonelt har hatt ansvar for de kontantinnbringende oppgavene i arbeidsfordelingen.

Til tross for den varige og bastante avvisningen av skolen var det også mange tilfeller der disse verdiene kapitulerte til fordel for skolekulturens. Det skjedde for eksempel flere ganger i klassens time at elevene nøkternt diskuterte konfliktene og gikk inn for å forsøke å løse dem. Et resultat av en slik diskusjon var elevenes uttrykte forståelse for og ønske om klare regler for sin adferd i skolesituasjonen. Det hendte også at elevene godtok skolens premisser for problemløsning og kommunikasjon, og etter slike tilfeller ble konfliktene mellom lærere og elever betydelig dempet for en kortere tid.

Heller ikke var ungdomsskoleelevenes avvisning av fag konsekvent, ofte konkurrerte de seg i mellom om å nå lengst opp på skolekulturens tradisjonell prestasjonskala. Skolekulturens gjennomslag var naturlig nok betinget av den alternative, uformelle kulturens svake stilling. Karriéreoppnåelse uavhengig av skolen ble klart oppfattet som problematisk av elevene fordi fiskeryrket hadde mistet sin sterke posisjon i lokalsamfunnet og ga begrensede muligheter for rekruttering av ungdommer på hjemstedet. Dagens kapitalintensive drift umuliggjorde også etablering for unge gutter uten startgrunnlag. Ingen av foreldrene drev jordbruk eller hadde tilgang til jordressurser for større drift, slik at heller ikke denne næringen bød på alternative måter å oppnå voksenstatus utenom skolen. Ideologisk ble også jordbruks-tilpasning samstemmig avvist: "Jeg orker ikke å grave i jorda resten av livet!"

For ungdomsskolegruppens vedkommende ble det ytterligere vanskelig å opprettholde sin avstandtaken fra skolen basert på lokal identitet fordi to av de tre guttene visste at de skulle flytte, den ene til et mer urbant preget tettsted. Dermed risikerte de både å måtte fungere i en skolesituasjon der den formelle skolekulturen dominerte, og å ty til skolens kompetansekriterier for sin videre skole- eller yrkeskarriére.

Deres oppportunitetssituasjon ¹⁾ plasserer dermed elevene, og i særlig grad ungdomsskoleelevene, i en særegen form for marginalposisjon. Dette begrepet benyttes vanligvis om den konfliktsituasjon et individ kommer i når det skifter miljø og tiltrekkes av et nytt fellesskap med nye normsett; samtidig som det ikke er i stand til eller innstilt på å oppgi sine gamle verdier, knyttet til den første gruppen. (Se for eksempel Rasmussen 1967).

Elevenes hverdag innebærer deltakelse i to sosiale felt som representerer to ulike og til dels kontrasterende verdsett, og elevene befinner seg uvel i begge situasjoner. Deres avvisning av skolen skjer ikke ut fra en stabil og livskraftig lokal identitetstilhørighet, men ut fra tilhørighet til et svekket og utarmet lokalsamfunn som ikke representerer et reelt alternativ til skolen. Et slikt alternativ, for eksempel rekrutteringsmuligheter for 16-17-årige gutter i farens eller slektningers fiskebåt; kunne gjøre avvisningen "rasjonell" og mindre belastende enn i vårt tilfelle.

Elevene (og igjen særlig ungdomsskoleguttene) viste en påfallende nærtakenhet overfor det som lærerne oppfattet som nøytrale og harmløse bemerkninger om hjemmemiljø, faglige og utenomfaglige prestasjoner og adferd. Det var derfor en generell enighet blant lærerne om å være svært varsom med å komme med slike uttalelser overhode overfor elevene. Nærtakenheten kan i all hovedsak tilskrives elevenes marginale stilling og deres vanskeligheter med å mestre konflikten mellom sin formelle og uformelle identitet. Dette dilemmaet kan også forklare de sterkt emosjonelle utbruddene, tilsynelatende irrasjonelle og overdimensjonerte, som elevene til stadighet framviste i skolesituasjonen. ²⁾

- 1) Begrepet er hentet fra antropologien og betegner de muligheter og begrensninger den enkelte aktør er underlagt i sitt strev etter å oppnå det som anses som ettertraktelsesverdig; verdier i vid forstand. (Barth 1971).
- 2) At dette dilemmaet også var foreldrenes framgikk av deres opp-
tattethet av barnas generelle skoleframgang som en forutsetning
for framtidig karriere, samtidig som de avviste den aktuelle,
lokale skolen.

Den lokale, uformelle identitetens svake stilling ble stadfestet gjennom elevenes gjennomførte "ut-orientering": De tilkjennega til stadighet sin avvisning av hjembygda som et aktuelt etableringssted for sin voksne karriere. Symptomatisk var en tredjeklassings utbrudd da en av de øvrige elevene fortalte om en slektning som planla å flytte til stedet for å drive gårdsbruk: "At de orker å slå seg ned her!"

Lokalsamfunnets avviksstatus ble også oppfattet av elevene som ofte ga uttrykk for at "vi er nå engang sånn her i bygda, fæl til å krangle." ¹⁾

Ungdomsskoleguttenes felles standpunkt overfor det nye desentraliserte ungdomsskolemønsteret var negativt. De ønsket alle den gamle ordningen slik at de fikk bo på internat og omgå flere ungdommer. En vanlig bemerkning når lærerne ga uttrykk for problemer i undervisningsgjennomføringen på grunn av mangelfullt utstyr var: "Da må dere sende oss til Tjongsfjorden!"

Også på mange andre måter ga elevene uttrykk for opptatthet av "annesteds", for eksempel ved stadige spørsmål om ungdom og elevs situasjon i og utenfor skolen i byen (Tromsø), og som regel i kontrast til og avvisning av sin egen livssituasjon.

Ungenes dagligverden var således preget av ustabilitet og usikkerhet både i egenskap av lokalsamfunnsmedlemmer og som innehavere av elevrollen, samtidig som disse rollene sto i et innbyrdes konfliktforhold. Elevene var naturlig nok ikke i stand til å tematisere og uttrykke problemene på en saklig måte, derfor kom de til uttrykk gjennom emosjonelle utbrudd og utagerende adferd som ble tolket som disiplinproblemer av lærere og skoleadministrasjon. Disiplin-typifiseringen førte igjen til sanksjoner og tiltak overfor elevene som i sin tur forsterket elevenes dilemma, slik at den spiraleffekten som kulminerte ved skolemyndighetenes direkte inngripen, ble skapt. Det lokalkulturelle kommunikasjonsmønsteret i konfliktsituasjoner var sam-

1) Denne lokalkulturell selvforståelsen ble hyppig formulert også av foreldre og andre voksne personer.

tidig en vesentlig hindring for en fellestematisk av problemene der både lærere, elever, foreldre og andre kunne delta. ¹⁾

Vi skal i de etterfølgende kapitlene drøfte relasjonene mellom skole og lokalsamfunn og elevenes sosialiseringssituasjon på et mer prinsipielt og teoretisk grunnlag. Først skal imidlertid den andre kretsen omtales litt nærmere, ikke fordi den representerer krets A's idylliske motsetning, men fordi de sosiale formtrekk i skole og lokalsamfunn og mellom disse feltene skiller seg betraktelig fra det som hittil er beskrevet. Beskrivelsen vil naturlig nok være mindre omfattende, særlig hva lokalsamfunnet angår, fordi det ikke i samme grad som i tilfelle A er preget av mange og dramatiske begivenheter.

2.5 KRETS B

Hovedtyngden av datamaterialet fra denne kretsen er framkommet gjennom et månedslagt opphold som vikarlærer i full post. Hensikten med den følgende framstillingen er ikke så mye å detaljbeskrive lokalsamfunn B's særegne sosiale formtrekk og interaksjonsmønstre, som å trekke fram en del sider som gjør det representativt for små utkantsamfunn i langt sterkere grad enn det vi allerede har møtt. Dermed kan også beskrivelsen av såvel den konkrete skolens rolle, som de mer prinsipielle synspunkter på skole - lokalsamfunnsrelasjoner antakelig ha en generell relevans; ikke minst fordi krets B ligger mye nærmere det "normale" eller gjennomsnittlige enn krets A hva angår økonomiske og sosiale formtrekk i utkantbygder.

I tillegg til vikaroppholdet er informasjon i sterkere grad enn tilfelle A forsøkt innhentet gjennom mer tradisjonelle, dog løst strukturerte intervju med lærere, elever, foreldre og andre. Dette var mer fruktbart og mindre belastende enn i det førstnevnte eksemplet fordi de sosiale relasjonene, såvel innenfor lokalsamfunnsfeltet som mellom skole og omgivelser, på langt nær hadde det samme preg av spenning og konflikter.

1) De fleste foreldrene unnlot å møte opp på samarbeidsutvalgsmøtene i en lengere periode forut for skoledirektørens besøk, og unnlot også å besvare brev og andre henvendelser fra skolemyndighetene.

Dermed var det mulig å tilkjenne mine forskerinteresser i sterkere grad og benytte en mer aktiv og direkte framgangsmåte både før, under og etter feltperioden. I skolesituasjonen ga dette seg utslag i hyppige samtaler med elevene både enkelt- og gruppevis. Disse samtalene var svært informative fordi elevene på denne skolen ikke befant seg i samme ulykkelig marginalitetsposisjon som A-elevne og var dermed bedre i stand til saklig og avslappet å uttrykke sine synspunkter på skole, fag, yrkes- og utdanningsaspirasjoner osv. Dette skal vi komme tilbake til, først skal vi konsentrere oppmerksomheten om lokalsamfunnet og enkelte karakteristika ved dets økonomiske og sosiale situasjon.

2.5.1. Demografiske, næringsøkonomiske og sosiale trekk

Kretsens tyngdepunkt, der også skolen er plassert, har en lang historie som handelssted og er et av de mest tradisjonsrike av Nordlands handelsentra. (Ytreberg 1941). Denne funksjonen er opprettholdt fram til i dag, til tross for at stedets lokale handelsdistrikt er redusert. Handelsvirksomheten er imidlertid fremdeles vital og dels i ekspansjon ettersom det arbeides med etablering av lakseoppdrett. I tillegg til de vanlige butikkfunksjonene omfatter virksomheten i dag også fiske-mottak og rekefabrikk. På handelsstedet ligger også kretsens postkontor som kombineres med båtekspedisjon, samt en telefonsentral som i tillegg til krets B også dekker to andre kretser.

Kretsen omfatter også to nærliggende øyer hvorav den ene avgir hovedtyngden av elevene for tiden, mens den andre ikke hadde elever ved skolen året 1977/78.

Næringsmønsteret kretsen sett under ett er dominert av fiske, jordbruk eller kombinasjonsdrift; men med fiske som den mest dominerende næringsveg.

Går vi de tre øyene nærmere etter i sømmene, finner vi at den som er sterkest representert ved skolen og som for øvrig har høyeste barnetall totalt, har større antall utøvende fiskere enn de andre øyene. Av de fire familiene som har barn i skolepliktig alder, har to fiske som eneste inntektskilde, mens en tredje kombinerer gårdsdrift og fiske

Den fjerde familien er den eneste som driver jordbruk i en viss størrelsesorden på øya i kombinasjon med sesongvis veganleggsarbeide. Også denne familien har tilknytning til fiskerinæringen ved at to av sønnene driver som helårsfiskere, den yngste rekruttert rett fra ungdomsskolen til sin eldre brors båt.

Øyas øvrige næringsgrunnlag omfatter samferdsel, delvis kombinert med fiske for tre familiers vedkommende, en fisker (enslig), et uføretrygdet eldre ektepar og tre enslige uføre-/alderstrygdede.

Som helhet er øya atypisk hva alderssammensetning angår med 7 av tilsammen 44 innbyggere under og hele 14 i skolepliktig alder. Øya avgir dermed den dominerende delen av skolens 19 elever og vil gjøre det i overskuelig framtid.

I tillegg til aldersfordelingen er det også andre forhold som bekrefter øyas stilling som et vitalt og livskraftig lokalsamfunn. En vegparsell som gir vesentlig bedre kommunikasjons- og fraktmuligheter, ikke minst for gårdbrukerne som også får økt tilgang til utslått; er nylig fullført.

Etter initiativ fra bebyggerne ble det for fire år siden bygget et grendehus på dugnad. En del av innvånerne gikk sammen og kausjonerte for lån, og huset ble oppført med deltakelse av både unge og gamle. Huset er planlagt utvidet med det første fordi romkapasiteten er for liten, særlig om sommeren da fester og arrangementer samler folk fra flere andre kretser.

Grendehuset er et naturlig midtpunkt for en aktiv foreningsvirksomhet med redningselskap, fiskarlag, ungdomslag og kvinneforening som de mest framtrædende. I regi av de forskjellige foreningene arrangeres jevnlig tilstelninger, som dansefester og kaffekvelder. Dansefestene avholdes oftest i sommersesongen og er rettet spesielt mot ungdom og voksne, mens kaffekveldene samler alle aldersgrupper. De sistnevnte begynner som regel om ettermiddagen med loddsalg og aktiviteter for de minste, som tidlig på kvelden blir tatt med hjem til sengelegging (og fjøsstell). Deretter fortsetter arrangementet med sosialt samvær, loddsalg, bingo og dans for ungdommen og de voksne.

Dette organiserte fritidssamværet inkluderer dermed de fleste aldersgrupper og skiller seg markert fra fritidsmønstre i mer urbane strøk som

normalt er sterkt alderssegregert. ¹⁾ Samtidig har byungdommen færre muligheter til å observere og delta i arbeidsliv og produksjon (Dale 1977), og samlet er dette med på å skape egne ungdomskulturer atskilt fra og ofte i opposisjon til den etablerte, "voksne" kulturen.

Vi skal diskutere dette mer inngående når vi i del 4 skal summere opp og drøfte materialet fra de to kretsene mer prinsipielt. Foreløpig nøyer vi oss med å slå fast at den delen av krets B som avgir brorparten av skoleelevene har et fritidstilbud som medfører interaksjon på tvers av aldersgrupperingene, selv om grendehuset også er arena for mer spesifikt ungdomskulturelle aktiviteter som dans og håndarbeide (jentene), bordtennis, courong og andre spill (guttene).

Ut fra de demografiske særtrekk beskrevet ovenfor, er det en naturlig slutning at det er de to øvrige øyene som svarer for kretsens relativt sterke tilbakegang i samlet folketall:

ÅRSTALL	1956	1961	1964	1967	1970	1974	1978	Samlet tilbakegang i perioden 1956-1978
Befolkningstall	203	189	182	175	159	143	124	
Nedgang, absolutte tall		-14	-7	-7	-24	-8	-19	-79

Tabell 6. Folketall i tidsrommet 1956-1978, krets B.
(Etter oppgaver fra Rødøy folkeregister.)

- 1) E. Nilsen har gjennom omfattende litteraturstudier funnet grunnlag for et skille mellom et urbant og et ruralt mønster for bruk av fritida. (Nilsen 1973). Solstad sammenfatter hovedtrekkene i de to på følgende måte:
"Bygdetypisk fritid kunne karakteriserast som 1) heimeorientert (stor kontakt med familie og grannar på ulike alderssteg), 2) eit heller "breidt" aktivitetsmønster (alle med på det meste) og 3) ei "gjer det sjølv"-innstilling (dei fleste må t.d. yte noko til hygge og underhaldning). Dei tilsvarande bytypiske draga var 1) uteorientert fritid (kontakt mest med ungdom på egen alder), 2) spesialisert aktivitetsmønster (utvikling av særinteresser) og 3) forbrukarinnstilling (berre dei flinke kan vere med, dei andre ser på - konsumerer. (Solstad 1978:164-165).

Disse to øyene har også et betraktelig lavere innslag av barn og ungdom enn den første og den øya som ikke hadde noen elever skoleåret 1977/78, har bare én familie med barn under skolepliktig alder. Hovednæringen på denne øya er jordbruk, som regel i kombinasjon med fiske. Ett av brukene er over 100 da og produserer hovedsakelig smør og kjøtt. For øvrig har én familie fiske som enenæring og én kombinerer fiske, jordbruk og båtekspedisjon. To enslige er sysselsatt som henholdsvis styrmann og bryggearbeider på handelsstedet.

Til tross for at fiskerinæringen er den dominerende på den tredje øya, den som lokaliserer kretsens servicefunksjoner iberegnet skolen, er det bare én familie som har fiske som eneste inntektskilde. Kombinasjonen butikk, fiskemottak og rekefabrikk sysselsetter samlet ca. 10 personer, hvorav omtrent halvparten er kvinnelige rekearbeidere, hovedsakelig rekruttert utenfra. En familie har jordbruk som hovednæring. Av de øvrige er fire voksne hel- og deltidsansatt ved telegrafekspedisjonen, én familie besørger båt- og postekspedisjonen og én baserer sitt innteksgrunnlag på kombinasjonen journalist- og pedellyrket. Den resterende yrkesaktive befolkningen består av tre ugifte menn som er sysselsatt henholdsvis som fisker, sjømann og snekker (ukependler). Pensjonerte og uføretrygdete teller tilsammen fem personer.

Sammenligner vi med situasjonen i krets A hva arbeidsliv angår, er forskjellen betydelig både når det gjelder omfang av og variasjon i yrkesaktivitet. Mens uføre- og alderstrygd er den dominerende "kilde til liysopphold" i krets A, gjelder dette bare et mindretall i krets B; til tross for at gjennomsnittsalderen for to av de tre øyene som samlet innehar over halvparten (55%) av kretsens folketall, ligger godt over landsgjennomsnittet.

En viktig årsak til at krets B har vært bedre i stand til å opprettholde bosetting og yrkesaktivitet, er antakelig fiske- og rekemottaket som sparer fiskerne for omveger for levering av fangst og gir mindre avstand til fangstområdene. Dette bekreftes av det faktum at kretsen også i de siste årene har rekruttert en del ungdom til fiskeryrket og antakelig kommer til å fortsette med det i den nærmeste framtid ifølge uttalelser

fra ungdomsskoleguttene.

Men likevel har ikke fiskeryrket sterk og enstemmig oppslutning blant foreldre og unge. De stiller spørsmålstegn ved fiskets framtid, noe som for eksempel medvirket til at flere av foreldrene stilte seg negative til et forslag fra skolen om å sette i gang et valgfagstilbud i fiskerifag. De fleste av guttene som sikter mot fiskeryrket, ser det som en foreløpig løsning i fars eller slektingers båter i påvente av yrkesutdanning og annen tilpasning. Betenkelighetene og reservasjonene bunner i bekymring for ressursgrunlaget i framtiden og de store kapitalinvesteringene båtkjøp og etablering krever.

I tillegg til dette mangler kretsen arbeidsplasser for jentene, som ikke betrakter rekepillering som et akseptabelt tilbud.

Dermed representerer denne kretsen på ingen måte krets A's rendyrkede motsats hva angår rekrutteringsevne og demografiske tendenser. Såvel de rene tall for de senere års befolkningsutvikling som folks (og i særlig grad de unges) oppfatninger av lokale karrièremuligheter, tegner et forholdsvis nedslående framtidig bilde; dog mindre kritisk enn i krets A's tilfelle.

2.6 SKOLE B

2.6.1 Lokal skolehistorie

I likhet med de fleste Rødøyskolene er også B's skolehistorie preget av manglende stabilitet i de senere årene, om enn ikke i samme grad som i skole A's tilfelle. Selv om lærerdekningen hovedsakelig har bestått av studentlærere som har skiftet fra år til år, har styrerstillingen i mindre grad vært gjenstand for utskiftninger. En person fra stedet uten godkjent lærerutdanning fungerte som styrer i 17 år fram mot midten av sekstitallet. I de neste syv årene var stillingen besatt av en lærerutdannet person fra stedet. Han ble etterfulgt av en lærer utenbygds fra som hadde stillingen i to år, før den nåværende rektor overtok. Dette skjedde høsten 1975, samtidig som desentraliseringen ble gjennomført.

Krets B's nyere skolehistorie viser at situasjonen i vårt første eksempel ikke er enestående, selv om det er forskjell på arten og omfanget av konfliktene i de to tilfellene. I motsetning til krets A, der konfliktene mellom skolen og omgivelsene ble manifestert både i og utenfor skolen; har konfliktene her først og fremst fått uttrykk gjennom elevene i skolesituasjonen.

Motviljen mot skolen kom, som i tilfelle A, til uttrykk gjennom hærverk og skjodesløs behandling av skolen utstyr og den samme tendensen til å avgrense undervisningstiden; om enn ikke i samme grad som i skole A. Den generelle negativiteten avspeilte seg i periodevis skulk og giddesløshet overfor fag og undervisningsaktiviteter. I tillegg ble konflikter knyttet til deres lokale tilhørighet innenfor kretsen spilt ut mellom elevene i skolesituasjonen, ofte gjennom direkte, fysiske konfrontasjoner. Dette bunnet for en stor del i motsetningsforholdet mellom den delen av kretsen der skolen befinner seg og den øya som i dag rekrutterer brorparten av elevene. En viktig side av denne konflikten, som i all hovedsak er latent, skyldes ulikheter i livssyn. Brorparten av befolkningen på skoleøya er aktive medlemmer av en dissentermenighet, mens befolkningen på den andre markerer et annet livssyn, blant annet gjennom festlige arrangementer på grendehuset.

På samme måte som i eksempel A, kan vi også for krets B's vedkommende skille ut to faser i den nyere skolehistorien, og på samme måte står personfaktoren sentralt også her. Men skillet opptrer på et senere tidspunkt enn i krets A og faller sammen med desentraliseringen og tilbakeføringen av ungdomstrinnet skoleåret 1975/76. I likhet med vårt første eksempel baserer vi også dette skillet like mye på kretsinnvånerens oppfatninger og vurderinger som på interne begivenheter i skolefeltet.

Når den nye epoken på mange måter kan beskrives med motsatt fortegn sammenliknet med krets A, skyldes dette flere forhold. For det første de sosio-økonomiske ulikhetene og deres forskjelligartede utslag i skolesituasjonen. Dernest var oppslutningen om den nye skoleordningen sterkere i krets B fordi kretsinnvånerne hadde investert mer tid og engasjement i arbeidet for desentralisering. Allerede da

grunnskoleutvidelsen ble forberedt omkring midten av 60-tallet, markerte kretsen sin motstand mot sentralskoleløsningen ved å stemme for en egen ungdomsskole for øykretsene. Spørsmålet om en egen øyskole ble tatt opp på ny et par år etter at sentralskolen var etablert i 1969 ved at foreldrene i krets B i samarbeid med to andre øykretser opprettet en felleskomité, hvis mandat var å arbeide for en felles ungdomsskole for de tre kretsene. Henstillingen fra komité og skolestyre ble i første omgang avvist av skoledirektøren, men var ett av de mobiliseringsframstøt som førte til revurderingen av skolemønsteret i kommunen, ikke minst fordi en av de mest innflytelsesrike skolepolitikere i de senere år var komitéens formann.

Til tross for at kretsens aktive engasjement til fordel for en tilbakeføring av ungdomstrinnet er en viktig variabel i forklaringen av epokeskiftet i krets B, er allikevel hovedårsaken å finne i den faglige og utenomfaglige innsatsen i skole B og dens forhold til sine nære omgivelser.

2.6.2. Skolen i dag

Skolen hadde skoleåret 1977/78 tilsammen 19 elever, fordelt med 11 på ungdomstrinnet og 8 på barnetrinnet. Alle årskull unntatt tredje, var representert og skolens hoveddelingsmønster var tredelt.

Lærerdekningen besto av to lærere i full post og en i redusert post, i tillegg til rektor, som ved alle forsøksskolene uavhengig av størrelse har 12 timers leseplikt.

Vurdert ut fra forsøksplanens intensjoner er skole B uten tvil den av forsøksskolene som har kommet lengst i bestrebelsene på å oppfylle de forventningene som ble knyttet til prosjektet. (Forsøksplanen, s.2-5).

På den faglige siden har særlig ungdomsskolens valgfag vært nyttet til aktiviteter og emner knyttet til næringsvirksomhet og arbeidsliv i krets og kommune. Tilbudene har i løpet av treårsperioden etter desentraliseringen omfattet motorlære med brevkurs og undersøkelse av båtmotorer, navigasjon og båtbygging. Sistnevnte gjennomføres under

ledelse av en erfaren person fra kretsen, og etter tradisjonelt arbeidslagsmønster bygges en pram til hver av elevene.

En vesentlig del av valgfagsressursene har vært nyttet til landbruksrelevante emner. Skolen har anskaffet eget drivhus ved siden av skolehageanlegg, og drevet planting og dyrking i kombinasjon med en rekke brevkurs i landbruksfag og hagedrift. I tillegg er det oppført et hønsehus som lærere, elever og foreldre skal drive i fellesskap. Reisverk og ytterkledning ble utført av en voksen person fra kretsen, mens isolering, innerkledning, innredning og utstyr ble sørget av ungdomsskoleguttene.

I tillegg til disse lokalt orienterte valgfagsaktivitetene har skolen et omfattende tilbud av valgfag som dels er basert på brevkurs, dels på selvstudium og egenaktivitet individuelt og i grupper, og dels som vanlig undervisning: Maskinskrivning frihåndstegning, rosemaling, sjakk, gitar, foto, trafikklære, bokføring, språkfag (tysk og fransk) og husstell.

Skolens rektor var en av initiativtakerne til opprettelsen av et skolekorps i samarbeide med to andre skoler. Elevene øver ved sine respektive skoler, men møtes jevnlig til fellesøvelser og gir konserter både i kretsene og andre steder. Korpsvirksomheten krevde en omfattende medvirkning av foreldre og andre; særlig i etableringsfasen da bingo, loddsalg, festarrangementer og andre aktiviteter var nødvendige for å skaffe midler til instrumenter, uniformer og reisevirksomhet. I tillegg til arbeidet med korpsetableringen har også båtbygging, hønseri, drivhus og de øvrige valgfagstibudene blitt etablert gjennom samarbeidsutvalget, som dermed har mange og omfattende arbeidsoppgaver.

Et annet arrangement i skolens regi som involverer et stort antall kretsinnvånere er de årvisse idrettslekene som samler deltakelse fra omkring halvparten av kommunens skoler. Idrettsdagene krever en stor arrangørstab for matlaging, innlosjering, funksjonær oppgaver, transport og andre gjøremål.

Sentralt i skolens utadrettede aktiviteter står også voksenopplæringsvirksomheten. For å få det riktige bildet av denne virk-

somheten må den ses i forhold til de rammefaktorer og begrensninger den er underlagt. For det første er minstekravet for tildeling av økonomisk støtte, minimum 8 deltakere, vanskelig å fylle i et område med liten og spredtbygde bosetting. I flere tilfelle har dette vært løst ved at myndighetene har innvilget dispensasjon for kurs med deltakelse under dette kravet. En bosetting spredt over flere øyer medfører dessuten et omfattende, kostbart og krevende transportnett. (I parentes kan nevnes at korpsøvelsene ettermiddagstid avhenger av at skyss av elever og voksenopplæringsdeltakere kan kombineres).

For det tredje bidrar også den økonomiske tilpasningen til å begrense folks muligheter for deltakelse i kursvirksomhet på ettermiddags- og kveldstid. Fiskerne er ofte tilbake fra feltet først i syv-åttetiden om kvelden, mens gårdbrukerne er bundet til fjøsstell og melking på samme tidspunkt.

Sist, men ikke minst medfører skolens beskjedne lærerdekning med en stab bestående av hovedsaklig ettårs studentlærere, at ansvaret både for administrasjon og undervisning faller på skolens rektor; samtidig som den faglige spennvidden naturlig nok blir redusert.

Disse begrensningene til tross gjennomfører skolen en forholdsvis omfattende kursvirksomhet, der hovedvekten har vært lagt på ungdomsskolens pensum og fag innenfor den videregående skolens pensum. Et forsøk på å etablere et kurs i handelsfag strandet på grunn av for få deltakere. Derimot har skolen i et forsøk på å gi også voksenopplæringstilbudet et lokalrelevant innslag opprettet et kurs som fører fram til kystskippereksamen klasse II, et tilbud som etter forholdene har samlet stor oppslutning.

Skole B's store kontaktflate til og mange funksjoner i lokalsamfunnet både faglig og utenomfaglig, gjør den til en vital institusjon med et aktivitetsområde som langt overskrider det som vanligvis tillegges den. Skolens initiativ overfor sine omgivelser har ført til en sterk oppslutning fra foreldre og andre og samtidig hatt en integrerende funksjon overfor kretsens interne konfliktlinjer. Dette påvirker i sin tur undervisningssituasjonen og forholdet mellom lærere og elever og elevene innbyrdes.

2.6.3. Skolen og elevene

Også i framstillingen av elevenes situasjon i skole B finner vi det mest fruktbart å ta utgangspunkt i en sammenlikning med vårt første eksempel. Dette skyldes ikke minst at feltarbeidet i skole B i tid fulgte etter oppholdet i krets A, noe som gjorde at mange observasjoner som ellers antakelig ville bli tatt for gitt og forbigått, framsto som viktige trekk nettopp i sin kontrast til situasjonen i skole A.

Et av de mest markante og stabile trekk ved elevenes atferd i skole-situasjonen var fraværet av den avvisende holdningen overfor skole, fag og lærere, som kjennetegnet vårt første eksempel. I undervisnings-hverdagen kom dette til uttrykk på mange måter, både gjennom aktivitetenes innhold og form. Elevenes sterke klassifisering¹⁾ av "fri" og "friminutt" i forhold til "skole" og "undervisning", som i skole A bare ble opphevet i den konsentrerte formingsperioden; var langt svakere i dette tilfellet. I stedet for å benytte ulike strategier for å begrense undervisningstiden og forlenge friminuttene, hendte det forholdsvis ofte at elevene valgte å bruke friminuttene eller deler av disse til faglige formål. Dette skjedde vanligvis i forbindelse med praktiske fag og valgfag, som ungdomsskoleelevene nesten enstemming foretrakk framfor de teoretiske redskapsfagene. Ungdomsskoleguttene benyttet eksempelvis friminutt og fritimer hele høsten og vinteren til arbeidet med å innrede hønsehuset. På samme måte ble fridager på eget initiativ benyttet til båtbygging, i tillegg til at elevene (og lederen) av og til ble enige om å "arbeide overtid" for å holde tempoplanen.

Til tross for at elevene som nevnt plasserte de praktisk betonte valgfagene øverst på sine prioriteringslister og de teoretiske nederst, syntes det heller ikke å være gjennomførte tendenser til begrensingsstrategier i de teoretiske fagene. Dette også til tross for at så og si samtlige av ungdomsskoleelevene var praktisk orientert i yrkes- og utdanningsaspirasjonene. Selv om slike strategier forekom fra tid til

1) Begrepet "klassifisering" er hentet fra B. Bernsteins begrepsapparat som vies større oppmerksomhet i neste kapittel.

annen, var det heller ikke uvanlig at elevene uten å bli presset til det, benyttet friminuttene eller deler av disse til å fullføre arbeidsoppgaver i fag som norsk, matematikk eller engelsk. Dette kan antakelig tilskrives elevenes overveiende positive holdning til skolen som helhet, motivert av dens varierte innhold med innslag knyttet også til elevenes lokale identitet.

Denne holdningen kom for eksempel til uttrykk i diskusjonene omkring sentralskoleordningen versus den desentraliserte løsningen. Mens elevene enstemmig misbilliget tilbakeføringen av ungdomstrinnet på det tidspunkt da desentraliseringen ble forberedt, var åttende- og niendeklassingenes fellesstandpunkt nå mindre kategorisk. Ut fra erkjennelsen av at utdannings- og yrkesvalg ville gjøre det nødvendig å forlate hjemstedet for kortere eller lengre tid, ikke minst for jentenes vedkommende; ble et par års opphold på internatskole sett som en gunstig "aklimatiseringsperiode", fordi en samtidig beholdt en ukentlig kontakt med hjemmet. Dermed ville man unngå en plutselig og brå overgang til en tilværelse på egenhånd i et større miljø.

På den faglige siden var ungdomsskoleelevene samstemmige i sin vurdering av den nåværende skoleordningen: "Vi lærer mer her." Begrunnelsen for dette standpunktet var bedre muligheter for faglig arbeid og konsentrasjon hovedsaklig på grunn av det lave elevtallet, og bedre muligheter for læreren til å gi individuell hjelp. Et mellomstandpunkt elevene forslagsvis satte fram var å gå åttende klasse på sentralskolen for å ivareta aklimatiseringseffekten og niende i kretsskolen for å ivareta den faglige siden.

Ved siden av at elevene verbalt tilkjennega sin trivsel i skolesituasjonen, kom dette også til uttrykk gjennom deres villighet til å være på skolen på ettermiddags- og kveldstid og på fridager i forbindelse med musikkøvelser, idrettsaktiviteter og sketsjøvelser. Et annet uttrykk for denne holdningen var elevenes gruppebestemte, negative sanksjoner overfor enkeltelever som ikke hadde gjort hjemmearbeidet.

Elevenes atferd i skolesituasjonen generelt og i de praktiske fag og valgfagene spesielt, har vært den vesentligste årsaken til at valgfagsundervisningen i inneværende skoleår (1978/79) gjennomføres så og si uten forbruk av lærertimer, den baseres i stedet på selvstendig arbeide og egen- og smågruppeaktivisering. Fra åpen-skole metodikken

har skolen hentet idéene til stasjonsundervisning i språkfag, der elevene veksler mellom forskjellig aktiviteter. Tidssekvensene er forskjellige fra den tradisjonelle 45-minuttersperioden, og denne arbeidsformen er også basert på elevenes evne til selvstendig arbeid individuelt og i grupper.

Vi har såvidt antydnet at en vesentlig årsak til endringen i elevenes holdning overfor skolen i tillegg til kretsens generelle oppslutning om skolen, skyldes dens evne til å ivareta også aspekter av de unges lokale tilhørighet. Ettersom dette berører det sentrale temaet i denne oppgaven skal vi la det oppholde oss en stund ved å se litt nærmere på den delen av elevenes hverdag som ikke er knyttet til skolen.

For guttenes vedkommende er et vesentlig innslag i deres aktiviteter utenom skolen deltakelse i den lokale økonomiske tilpasningen, med oppgaver og gjøremål varierende i forhold til aldersnivå. Særlig ungdomsskoleguttene har mange plikter og gjøremål i tilknytning til fiske og de teknologiske og utstyrsmessige oppgavene knyttet til utøvelsen av fiskerinæringen. Av åttende- og niendeklasseguttene har tre av de fire egne småbåter og driver juksafiske og i mindre målestokk garnfiske i sommerferier og etter skoletid vår og høst. I tillegg deltar guttene helt ned til 10-12-årsalderen leilighetsvis i fiske sammen med far, slektninger eller naboer. Arbeidsoppgaver som klinking av båter, utrusting av båt til fiskesesongene, garnskjøting, motorvedlikehold og lignende hører også med til guttenes vanlige gjøremål utenom skole og leksearbeid.

Til tross for at guttene som tidligere nevnt, er forbeholdne i sin vurdering av mulighetene for en framtidig karriere som fiskere på hjemstedet, er de fleste likevel rettet inn mot en tilpassning innenfor fiske eller sjøfart for en kortere eller lengre periode. Et par av guttene vurderer å tilbringe et år som fiskere sammen med far/slektninger før videre skolegang, henholdsvis yrkesskole (motorlære) og kystskipperskole. Begge er innstilt på å etablere seg på hjemstedet, den førstnevnte som fisker kombinert med verkstedsdrift. Også de øvrige to guttene sikter mot en praktisk yrkesutdanning, den ene innenfor landbrukssektoren og den andre ved å gå yrkesskolens rørriggerlinje.

Jentene har færre alternativer for yrkespregete aktiviteter enn guttene. Deres virksomhet utenfor skolen er hovedsakelig knyttet til aktiviteter i hjemmet, som vasking og strikking, i tillegg til slått- og fjøsarbeid i de tilfeller der foreldre eller slektninger-naboer driver gårdsbruk.

Men også jentene sikter mot en praktisk yrkesutdanning. Alle tre jentene på ungdomstrinnet har yrkesskolen som mål, den ene med gymnas som alternativ. Felles for disse er imidlertid at de med utdanning innenfor handel og kontor, frisør- og servitørlinjer, vurderer mulighetene for en hjemlig tilpasning som små.

I framstillingen av krets B's sosiale formtrekk var vi kortfattet inne på forskjellen mellom fritidsmønstre i bypregete strøk og i områder av Rødøys karakter. Forskjellen framtrer hva formen angår gjennom en sterk alderssegregering i urbane miljøer i motsetning til en større grad av fritidssamkvem på tvers av aldersgrupperingene i rurale miljøer, eksemplifisert ved fritidsaktivitetene i krets B's grendehus. Innholdsmessig er ungdomskulturen i byområdene ofte svært forskjellig fra voksenkulturen og står til dels i et konflikt- og avvisningsforhold til denne.¹⁾ Uten vi her skal ta opp dette omfattende og kompliserte problemområdet, synes årsaken til at bysamfunnets voksne og unge ofte lever i hver sin verden i første rekke bestemt av økonomiske og materielle forhold.

På samme måte finner vi at de økonomiske/materielle rammene i lokalsamfunn B legger forholdene til rette for barns og ungdoms deltakelse

1) Sosialpsykologen Urie Bronfenbrenner oppsummerer resultatene av egen og andres forskning omkring denne problemstillingen med å fastslå at alderssegregasjonen er et gjennomgående trekk ved den vestlige verden. Konsekvensene av en fortsatt segregeringsprosess formulerer han slik:

".... hvis den nåværende tendensen fortsetter, hvis samfunnets institusjoner fortsetter å forhindre foreldre, andre voksne og eldre ungdommer i å ta aktivt del i barnas liv, og hvis det tomrommet som da oppstår blir fylt av en aldersbegrenset jevnaldringsgruppe, kan vi forvente økt fremmedgjøring, likegyldighet, fiendtlighet og vold hos den yngre generasjonen i alle lag i samfunnet vårt - middelklassebarn liksom vel som de mindre heldig stilte." (Bronfenbrenner 1973:96).

i og medansvar overfor det lokale arbeidsliv. Samtidig opptar lokal organisasjon, økonomi, materiell og teknologi en viktig del av de unges eksistensielle virkelighet.¹⁾ Dermed er det grunnlag for å hevde at ungdomskultur og voksenkultur i stor grad overlapper hva materielt innhold angår. At dette sammenfallet også omfatter andre sider enn den materielle, bærer for eksempel fritidsaktivitetene i grendehuset bud om. Som nevnt inkluderer disse de fleste aldersgruppene, og ungdom og voksne sammenfaller til dels i musikkpreferanser, for eksempel trekkspillmusikk og moderat pop-musikk. I tillegg deler voksne og ungdom interessen for folkedans og gammeldans.

På bakgrunn av dette kan vi omarbeide Solstads diagram over forholdet mellom skolekultur og henholdsvis by- og bygdekultur til å inkludere også ungdomskulturen, (Solstad 1978:138):

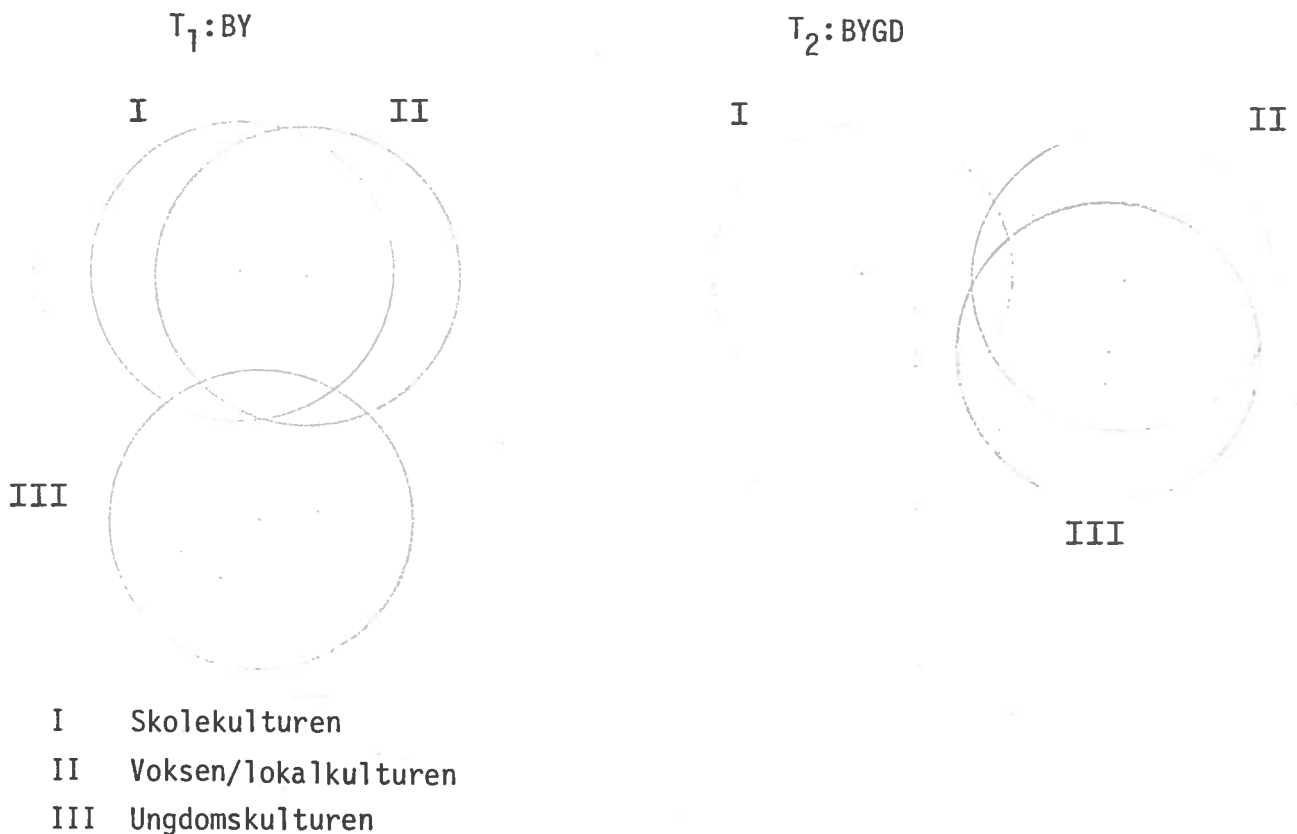


Fig. 1. Illustrasjon av forholdet mellom skolekultur, lokalkultur og ungdomskultur i by og utkantstrøk.

1) Uttrykket "eksistensiell virkelighet" stammer fra fenomenologisk og eksistensialistisk filosofi og refererer til de materielle og kulturelle elementene elevene opplever og forholder seg til som vesentlige i sin dagligverden.

Solstads poeng er at skolen hva innhold angår (standardiserte kunnskaper, ferdigheter og holdninger), befinner seg nærmere bykulturen enn bygde- og utkantkulturen. Han baserer dette på egen skolehistorisk analyse og sosiologiske/antropologiske undersøkelser omkring skolens funksjon i sterkt avvikende delsamfunn, i tillegg til undersøkelser over holdninger til skolen og flytting fra utkantstrøk (se kap. 3.1). (Solstad 1978:138f og 171-175).

Såvel innledningskapitlets beskrivelse av prosjektets bakgrunn som materialet fra de to kretsene bekrefter Solstads tese ved å demonstrere avstanden og fremmedheten overfor skolens innhold i områder forskjellig fra de bypregede. Skjemaets hovedpoeng er imidlertid å illustrere at mens ungdomskulturen i urbane strøk utgjør en egen enklave, distansert både fra skolens kultur og den "voksne" kulturen, er snittet av II og III betraktelig større i utkantområder.¹⁾

Selv om dette framtrer klarest i krets B, fant vi de samme tendensene i vårt første eksempel; til tross for at den sosio-materielle situasjonen medførte usikkerhet og ambivalens for elevene overfor deres lokale identitet.

Når vi med utgangspunkt i disse betraktningene vender tilbake til skole B og elevene, er et vesentlig trekk ved denne skolens innhold at den har maktet å øke snittet av I og II (T_2) ved å inkludere viktige innslag av lokalsamfunnskulturen, særlig dens økonomiske og materielle sider. Fordi dette igjen er et viktig element i den lokale ungdomskulturen, er skolen i stand til å treffe elevene på områder de er eksistensielt interesserte og involverte i.

For å belyse dette nærmere skal vi ta for oss ett av de fagtilbudene som har direkte tilknytning til den lokale livsform: Båtbygging. Elevenes (og foreldrenes) fellesdefinisjon av dette fagets relevans og verdi er ikke først og fremst at det gir ferdigheter i å bygge nye båter. Det mest aktuelle utbyttet er derimot at byggingen gir ferdigheter som er nyttige for vedlikehold og reparasjon av trebåter, arbeidsoppgaver de fleste elevene deltar i som medlemmer av hushold helt eller delvis knyttet til fiskerinæringen. Ferdighetene blir samtidig regnet som verdifulle i

1) Gallups nylig offentliggjorte og mye omtalte intervjuundersøkelse, som konkluderer med at de viktigste innslagene i ungdommens eksistensielle virkelighet er discomusikk, klær og moter, vil i lys av dette gjelde byungdom mer enn utkantungdom. (Dagbladet august 1978).

forhold til elevenes framtidige tilpasning innenfor samme næring dem som sikter mot det; i tillegg til at båter for transport- og tidsformål regnes som et nødvendig og selvfølgelig innslag i den lokale tilpasningen, uansett yrkestilhørighet.

Vi er imidlertid som vanlig ikke bare opptatt av det faglige innholdet, men også av formen eller måten dette formidles på, noe som kanskje er den mest interessante siden ved dette faget. Som nevnt blir byggingen ledet av en person fra kretsen, og arbeidet er organisert etter tradisjonelt byggelagsmønster der alle arbeider sammen med en båt av gangen. Undervisning og læring skjer gjennom selve byggeprosessen og i liten grad ved verbal formidling og instruksjon. Elevenes læringserfaringer blir dermed svært forskjellige fra den de opplever i vanlig klasseromsundervisning, der det meste formidles teoretisk, muntlig eller skriftlig. Dermed vil dette faget også hva formen angår være i overensstemmelse med den måten overføring av kunnskap og læring skjer på i lokalsamfunn preget av den økonomiske tilpasning og teknologi vi her har med å gjøre: Gjennom observasjon av og aktiv deltakelse i konkrete arbeidsoppgaver.¹⁾ "Skal vi arbeide overtid i dag?" var en vanlig bemerkning som uttrykte elevenes klassifisering av aktiviteten som arbeid snarere enn fag.

Dermed har vi presentert hovedtyngden av et datamateriale hvis formål først og fremst har vært å undersøke elevenes situasjon gjennom å demonstrere variasjoner i lokalsamfunns og utkantskolars fortrekk og ulike konsekvenser for forholdet mellom skole og lokalsamfunn.

Vi skal avslutte denne delen med en sammenfattende drøfting der vi på bakgrunn av materialet skal forsøke å komme fram til en forståelse av årsaken til de store forskjellene i sosial "virkelighet" som vi har observert fra én skole til en annen. Hvordan kan det ha seg at lærere og elever opplever skolen så forskjellig, og at disse opplevelsene varierer fra skole til skole?

1) En rekke forskere har levert bidrag som understøtter påstanden om at læring utenom skolen i primær næringsdominerte samfunn i mindre grad enn i bysamfunn er formidlet teoretisk og i større grad overføres gjennom praktiske aktiviteter.

Av bidrag fra norske forhold kan nevnes M. Hollos' studie fra et jord- og skogbruksområde på Østlandet (Hollos 1974) og J.I. Nergårds undersøkelse av en utkantbygd i Troms, dominert av primærnæringene fiske, jordbruk og kombinasjonsdrift. (Nergård 1977).

2.7. SKOLEKULTUR

Kulturbegrepet er tidligere i denne delen definert som de konvensjonelle synspunkter, rutinemessige oppfatninger og typifiseringer, med andre ord det "verdensbilde" som er felles for medlemmene av en sosial gruppe eller organisasjon. Med i definisjonen hører også de materielle objekter i vid forstand som har tilknytning til løsningen av de problemer eller oppgaver gruppen står overfor. Begrepet er benyttet i forbindelse med ulike organisasjoner og grupper; vi har snakket om formell og uformelle kultur, skolekultur, lokalkultur, voksenkultur, ungdomskultur og elevkultur. Distinksjonen formell - uformell kultur kan sies å være analytisk overordnet slik vi i det foregående har lagt fram vårt materiale.

Den formelle kulturen omfatter skolekulturen, mens de øvrige er forskjellige varianter som alle i større eller mindre grad er uformelle. Skolekulturen er formell i den forstand at det eksisterer mer eller mindre detaljerte regler og forskrifter for løsningen av de skole-spesifikke oppgaver og problemer. Disse retningslinjene er nedtegnet i lover og reglement, læreplaner, rundskriv etc. Felles for de uformelle kulturvariantene er at de ikke har formaliserte retningslinjer for hva som er relevante og godtatte kulturytringer og hva som ikke er det. De reguleres derimot av institusjonaliserte mønstre: Rutiner, vaner og oppfatninger som har "avleiret" seg over tid gjennom medlemmenes tilhørighet i samme mikroverden, og av deres gjensidige bekreftelse (konstruksjon) av denne verden gjennom samhandling.

Elevkulturen er den minst uformelle av den sistnevnte kulturkategorien, og har derfor samtidig avgjørende betydning for utformingen av den aktuelle skolekulturen. Elevenes atferd i skolen er for det første regulert både av generelle regler og av det reglement som er utformet ved den enkelte skole. Dernest fastlegger deres tilknytning til status-settet lærer - elev også deres handlingsmuligheter til en viss grad, ettersom lærerens rettigheter og plikter komplementært bestemmer elevenes plikter og rettigheter.

De to eksemplene vi har lagt fram demonstrerer imidlertid at elevenes atferd i skolesituasjonen bare delvis lar seg regulere av det formelle innslaget som deres elevstatus utgjør. De vil i større eller mindre

grad aktivisere andre livstilknytninger i skolesituasjonen. Møtet mellom lærere og elever vil dermed være en kamp eller forhandling om hva "øyeblikket" (undervisningstiden) skal brukes til. (Edvardsen 1977 b). I tilfelle A var denne kampen preget av sterke og vedvarende konfliktlinjer fordi avstanden mellom elevenes formelle og uformelle tilhørighet var stor og fordi elevene aktiviserte sine utenforliggende identiteter i avvisningen av skolen. I tilfelle B var kampen betraktelig mindre uttalt, blant annet fordi kontrasten mellom elevstatus og elevenes lokale statusrepertoar var langt svakere. Eksemplene viser også at skolekulturens lokale representanter, lærerne, også har albuerom innenfor den formelle skolekulturen. Læreren leverer sitt bidrag til skolekulturen ut fra sitt øvrige status- og identitetsrepertoar og ut fra sin definisjon av hva skolekunnskap og undervisningsaktiviteter skal være.

"Skolekulturen" i formell forstand eksisterer derfor bare som idealttype, som fenomen må den enkelte klasse og den enkelte skole alltid betraktes som et særtilfelle; formet ut over tid gjennom møter mellom aktører som i varierende grad aktiviserer sin tilhørighet til ulike del-kulturer i skolesituasjonen. Vi vil ut fra egne erfaringer påstå at det i all hovedsak er det idealtypiske skolebegrepet som formidles i lærerutdanningsinstitusjoner flest. ¹⁾ Det materialet vi har lagt fram viser forhåpentligvis berettigelsen av å betrakte undervisning, læring og de aktiviteter som for øvrig finner sted i skolesituasjonen først og fremst som en kulturell prosess, eller rettere sagt: Kulturelle prosesser.

Dette kapitlet er ment å danne opptakten til neste del, der vi skal gå nærmere inn på forholdet mellom skole og lokalsamfunn på et mer prinsipielt grunnlag ut fra forsøksplanens og prosjektets intensjoner.

1) Lærere snakker ofte om "klasseånd", "atmosfære", "positive og negative klasser" når de skal begrepsfeste variasjoner i skole- eller klassekultur, men betrakter eleven hovedsaklig som elev, og ikke som innehaver av ulike statuser.

3. EN LOKALORIENTERT SKOLE

3.1 BEGREPENE INTEGRASJON OG RELEVANS

Vi har i innledningen latt integrasjon betegne graden og arten av samspill mellom skolen og dens omgivelser, mens relevansbegrepet er rettet mot skolens innhold og fagenes distanse eller aktualitet i forhold til elever og nærmiljø (se s.). Verken integrasjon eller relevans er begreper som har vært hyppig benyttet i norsk skolesosiologi, selv om det er utført undersøkelser som har direkte tilknytning til de problemområdene de betegner, spesielt integrasjonsproblematikken. De mest omfattende av disse er utført av Straand (1972) og Myklebust (1972). Gjennom postenquete, intervju og spørreskjema har de to forsøkt å kartlegge folks synspunkter på skolen og lærerne i utkantstrøk. Straand fant blant annet at folk i bygder med stor lærergjennomtrekk vurderte lærerens posisjon som mindre viktig enn de som bodde i kretser med mer stabil lærerdekning. (Straand 1972:151).

Søkelyset ble også rettet mot skolesentraliseringen og konsekvensene av den for forholdet mellom skole og omgivelser. Både Straand og Myklebust fant at kontaktfrekvensen mellom lærere og bygdefolk var større for kretsskolestedenes vedkommende enn for utkantbygdene. Begge registrerte også i hvor stor grad folk benyttet skolehuset til ulike formål, og fant at foreldre og folk i bygder som hadde mistet skolen fikk mindre skolekontakt ved at frekvensen av skolehusbruk ble redusert.¹⁾

I tillegg til disse og andre forskningsarbeider var skolesentraliseringen og integrasjonsproblemet gjenstand for en omfattende debatt for fem-

1) Verdien av disse og lignende undersøkelser for å belyse fenomenet integrasjon vurderes av Solstad slik:
"Dei kvantifiseringane som er gjort av skole-/lærarkontakt med bygdefolket er stort sett svært grove. Endå vanskelegare er det å seie noko om kvaliteten av kontakten. Det er ut frå desse sosiologiske granskingane vanskeleg å vurdere i kor sterk grad skolen går inn som ein integrert del av lokalsamfunnet."(Solstad 1978:184f).

seks år siden i Norsk Skoleblad og andre tidsskrifter. Hovedtendensen i de fleste innleggene var en kritikk av den skolepolitikk som hadde medført en halvering av antallet skoler fra 1950 til 1970. (Solstad 1978:24). Overskriften til et av de mange debattinnleggene indikerer at integrasjonstanken var en viktig side i denne diskusjonen: "Kan småbygdene få att kultursentra sine?" (H. Sødal i Norsk Skoleblad nr. 24 /1973). I dette og andre innlegg ble det pekt på at skolesentraliseringen rammet utkantbygdene ekstra hardt fordi skolen ofte var den eneste offentlige bygningen i slike strøk. Nedlegging av skolen førte dermed til at bygda ble uten lokale for bibliotek, foreningsvirksomhet, kulturtiltak etc., samtidig som en sentral figur for initiering og ledelse av slike aktiviteter ble borte: Læreren.

Til tross for at selve begrepet har vært lite benyttet både i vitenskapelig sammenheng og i den almenne skoledebatten, kan derfor integrasjon som fenomen likevel skilles ut som et viktig tema både i faglige og "folkelige" bidrag. Den faglige og skolepolitiske tendensen de siste årene i retning av desentralisering både geografisk og innholdsmessig, en utvikling blant annet Rødøyprosjektet og Lofotprosjektet er en direkte konsekvens av; har også rettet oppmerksomheten mot skolens funksjon i lokalsamfunnet utenom de tradisjonelle undervisningsoppgavene.

Denne oppvurderingen av skolens verdi også for ikke-elever har sterke likhetstrekk med "community school"-bevegelsen som vokste fram i U.S.A. omkring 1930, uten at det kan påstås at denne bevegelsen har hatt vesentlig innflytelse her i landet. Hovedingrediensene i denne retningen, som har holdt seg levende fram til i dag og fått avleggere i andre land, f.eks. England (Midwinter 1973); er at skolen skal være et aktivitetssenter for alle alderskategorier. Den skal også være et forum for sosial virksomhet, ikke bare fritidssysler, voksenopplæring og underholdningsinnslag; men problemorienterte tiltak rettet mot endring og forbedring av nærmiljøet. Eksempler på slike tiltak er omsorg for eldre og syke, renovasjon, maling og oppussing etc. Dermed vil den tradisjonelle, sterke klassifiseringen av fag og undervisning i forhold til lokalsamfunnsliv svekkes, også gjennom bestrebelsene på å motvirke atskillelsen av barna og de voksne.

Philip A. Clark (1977) hevder riktignok at en vanlig feiltakelse består i å sette likhetstegn mellom "community school" og "community education". Han reserverer førstnevnte term for skolen som et senter for forskjel-

ligartede undervisningsformål, mens den sistnevnte fokuserer på lokalsamfunnet (community) og alle dets institusjoner, organisasjoner, foreninger og folk som opphav til og senter for undervisning. Skolen blir dermed hovedsaklig et sted der de læringsprosjekter som finner sted i lokalsamfunnet planlegges, rapporteres og evalueres:

"I det læringscentrerte lokalsamfunnet, er undervisningen bare ett aspekt av mange slags livsaktiviteter i motsetning til den lokalsamfunnscentrerte skolen, der undervisningen er en spesialisert aktivitet som finner sted hovedsaklig innenfor utdanningsspesifikke rammer."
(Clark 1977:5).

"Community education"-tilhengerne synes dermed å ha visse fellestrekk med de såkalte avskolerne i sine synspunkter på utdanningens samfunnsmessige rolle, selv om de ikke går så langt som til å betvile eksistensberettigelsen av skoleinstitusjonen. (Se f.eks. Illich 1971, Goodman 1971, Reimer 1971).

Oppfatningene av den integrerte, eller Midwinters aktuelle (actual) skole (Midwinter 1973:54), kan på denne bakgrunnen antakelig plasseres på et kontinuum fra den moderate (og vanlige) varianten der skolen sporadisk er åpen for voksne og ikke-elever for idretts-, kurs- og foreningsaktiviteter; til den totale integrering av liv og læring.

Termen "relevans" har naturlig nok en bakgrunn beslektet med dette, selv om relevansbegrepet normalt benyttes i sammenheng med undervisningens og fagdisiplinenes innhold. Begge begrepene har utgangspunkt i ulike posisjoner eller bevegelser som stiller seg kritisk til og ønsker endringer av det etablerte skolesystemet.

Begrepet "relevans" har antakelig vært funnet mest fruktbart i sammenheng med studier og analyser av undervisningssystemets funksjon i heterogene samfunn der skolens innhold i større eller mindre grad står i kontrast til elevers kulturelle tilhørighet.

Spørsmålet om undervisningens relevans artikuleres særlig i de tilfeller der avstanden mellom skolens kulturtilhørighet og de delkulturer den fungerer i er markert. Som eksempel skal nevnes et studium som benyttes for å illustrere nettopp problemområdet relevans, eller snarer irrelevans, av den fremste norske representanten for avskolerne, Nils Christie (1971).¹⁾

1) Samtidig mener Christie at eksemplet har relevans for kritikken av det norske skolevesen.

Eksemplet er R.V. Dumont Jr., M.L. Wax og R.H. Wax's studie (1964) av en føderal skole for sioux-indianerbarn i Dakota. Elevenes faglige ytelse plasserer dem blant de laveste ti prosent i hele landet, i tillegg til at halvparten faller fra før avsluttende eksamen. Årsaken ligger i følge forfatterne først og fremst i kollisjonen mellom amerikanske lærere, amerikanske pensum og elevenes uformelle kulturtilhørighet. I skolesituasjonen framsto kollisjonen i to faser: På de laveste klassetrinnene bråk, kaos og konflikter mellom barna som følge av sammenbrudd i den lokalt etablerte rangordenen. I syvende og åttende klasse inntrådte fase to; fullstendig taushet til tross for lærernes forskjellige strategier for å presse fram svar. "Alt er bedre enn å svare, kanskje dumme seg ut, sikkert vise samarbeid med ham som egentlig ikke godtar dem." (Christie 1971:24).

Spørsmålet om nasjonalskolens relevans i avvikende delkulturer har også vært gjort til gjenstand for undersøkelser her i landet. Anton Hoëm har i to omfattende arbeider tatt for seg problemfeltet norsk skole i "det samiske kjerneområdet". Jo større avstanden mellom hjemmemiljøet og den norske kulturen, slik den ble formidlet av skolen, var; jo dårligere var elevenes skolerresultat. (Hoëm 1976 a: 275-277). I en oppfølging av denne undersøkelsen har Hoëm gjennom en antropologisk tilnærming sett nærmere på kulturtrekk hos fastboende samer og reindriftssamer i tillegg til deltakende observasjon i den internatskolen der disse barna går. (Hoëm 1976b). Han viser hvordan lærerne (de fleste var norske) overfor flinke elever prøvde å stimulere til videre skolegang:

"I slike situasjoner lot det til at læreren hadde den enkeltes personlige muligheter i relasjon til det norske utdannelsessystem for øye. Hvilke personlige konsekvenser det hadde for eleven i forhold til familien lot til å bli tillagt mindre betydning, likeledes lot det ikke til at man kunne eller var villig til å prioritere hensyn til lokalsamfunnets framtid høyere enn den enkelte elevs framtid."
(Hoëm 1976b:189).

I følge skolens folk ønsket foreldrene at skoletiden skulle være så kort som mulig for at de skulle få muligheter til å gi barna innføring i den samiske livsform, mens lærerne mente den burde være så lang som mulig for å kompensere de samiske elevenes spesielle vansker. (Hoëm 1976b: 218). Relevansproblemet ble riktignok ytterligere poengtert når det

var snakk om å innføre reindriftsfag i skolen. En del av foreldrene gikk inn for dette, mens de øvrige fryktet at reindriftsfag fra fjerde klasse ville gå på bekostning av den generelle kunnskapstilegnelsen, som de mente var nødvendig for at reindriftsnæringens folk skulle hevde seg i konkurransen med andre næringer. (Hoëm 1976 b:170).

Relevansspørsmålet har imidlertid ikke vært aktuelt bare i forbindelse med riksskolens funksjon i etnisk avvikende delkulturer. Kravet om relevans har også vært reist overfor de tradisjonelle fagdisiplinene og deres innhold generelt. I artikkelen "Relevance in Education" karakteriserer E. Bernstein syv amerikanske faglæreres diskusjon av relevansbegrepet i forhold til sine disipliner på følgende måte:

"Disse forfatterne aksepterer ikke den direkte avvisningen av videregående (secondary) utdanning som noen av ropene etter relevans innebærer, men de finner alle noe av den kritikken som ligger i begrepet berettiget." (Bernstein 1971:406).

Faglærernes forslag for å imøtekomme kritikken var for det første å knytte aktuelt stoff til den tradisjonelle lærerplanen, demonstrere den praktiske nytten og vekke forståelse for disiplinens sosiale betydning. Den andre hovedstrategien berørte undervisningsformen: Større grad av elevdeltakelse gjennom medansvar i valg av innhold og arbeidsmåter. Samlet ville dette gi kritisk tenkeevne, styrking av elevenes selvfølelse og selvstendighet og frambringe et erfaringsrepertoar som elevene kunne nyttiggjøre seg som ansvarlige samfunnsmedlemmer. (Bernstein 1971:406).

Variasjoner over disse forslagene kan sies å være viktige elementer i den aktuelle norske skoledebatten omkring relevansproblemet. Vi har såvidt vært inne på denne debatten fordi Rødøyprosjektet er et direkte resultat av den (se kap.1.2). Mens de nevnte faglærerne betoner relevans i forhold til elevene som samfunnsmedlemmer generelt, er det deres medlemskap i et lokalt samfunn som har vært et hovedpoeng hos oss. For en grundig analyse av det norske skoleverket og dokumentasjon av innen- og utenlandske forskningsresultater i tilknytning til dette temaet kan vi atter henvise til Solstad (1978).

Solstads egen historiske analyse av skolens manglende relevans i bygde- og utkantstrøk tar utgangspunkt i tre utviklingstrekk: Utviding, uniformering og urbanisering. Skolen er utvidet både inn-

holdsmessig og i tidsforbruk, samtidig som den i land og by er blitt mer lik i innhold og form. Harmoniseringen ble slutført i 1959 da land og by fikk felles skolelov med byskolen som norm fordi den ble ansett som den "beste". For å innfri kravene til byskolens form, en fulldelt skole, måtte skolen i spredtbygde strøk gjennomgå en drastisk sentraliseringsprosess. Når det gjelder innholdet spør Solstad:

"Er en skole som i vesentleg grad hentar sitt innhald, norm- og verdisystem frå (middelklassen i) bysamfunnet teneleg eller relevant for dei meir utkantprega del-samfunna i landet?".
(Solstad 1978:191f).

Han svarer benektende på spørsmålet, til tross for innrømmelsen at det ikke foreligger ugjendrivelige data til støtte for denne oppfatningen. Av empiri som peker i retning av denne konklusjonen nevner Solstad blant annet studier av det slag vi har nevnt: Nasjonal skole i etniske minoritetssamfunn, faglige vurderinger av samfunnsforskere og skolekritikere og sosiologiske undersøkelser over hvordan folk i utkantstrøk ser på skolen. (Solstad 1978:191).

Solstad har også utført et eget studium som mer direkte tar opp spørsmålet om skolen innholdsmessige relevans, en spørreskjema- og likertskalaundersøkelse rettet mot 9.-klassinger i 55 skoler valgt ut etter ulike skolemiljø. (Størrelse, sentraliseringsgrad, skyss - innlosjering, etc.). Selv om et flertall mener at skolen passer like godt for byungdom og utkantungdom, er det en klar tendens til at skolen blir vurdert som tettsteds- og byorientert, særlig når det er spørsmål om hvilke utdanningsveger og yrkesgrupper skolen sikter mot. (Solstad 1978:152).

I sin bruk av begrepet legger Solstad dermed hovedvekten på skolens grad av relevans for rekruttering (og sosialisering) til karriærer i de ulike delsamfunn. Han kommer ut med den konklusjonen at det uniformerte skoleverket er lite relevant i forhold til oppgaven å ruste utkantungdommen til deltakelse i det lokale arbeidsliv. I denne betydningen vil relevans-spørsmålet ikke bare ha utdanningspolitiske perspektiver, men implisitt føre over til næringsøkonomiske og distriktpolitiske problemstillinger; noe Solstad i liten grad har tatt opp i sine arbeider.

En annen og beslektet versjon av relevansbegrepet finner vi i det før nevnte Lofotprosjektet, et problemorientert gruppeprosjekt motivert for en stor del ut fra den analyse av det norske skoleverket som Solstad gjør seg til talsmann for. (Høgmo og Solstad 1975 og Høgmo 1978). Prosjektets formål har vært å utvikle en grunnskole som hva form og innhold angår reflekterer det lokale samfunn, og arbeidet har hovedsakelig bestått i utvikling av regionalt og lokalt undervisningsmaterieell og av undervisningsformer basert på lokal kunnskap. (Høgmo 1978:17). I relevansbestrebelsene har man blant annet tatt utgangspunkt i undervisningsprosjekt med lokal forankring, skolekunnskap som er anvendbar i en konkret, lokal verden. I denne undervisningen er lokale kategorier sentrale i studier av ulike samfunnsforhold. (Høgmo 1978:18f).

En tredje variant av relevansbegrepet ligger nært opp til vår beskrivelse av forholdet mellom ungdomskultur og skolekultur (se kap. 2.6.3). Edm. Edvardsen (1977 b) ser relevansproblemet ut fra et aktørperspektiv, der elevens ulike måter å demonstrere ubehag i elevrollen på innebærer en motivasjonskrise. Krisen har i følge Edvardsen sin årsak i den store avstanden mellom skolens faglige virkelighet og de unges eksistensielle virkelighet. (Se kap. 4.4)

Felles for alle tre versjonene av relevansspørsmålet er at de poengterer nødvendigheten av at skolen nærmer seg det lokale i større grad enn tilfellet er i dagens norske skoleverk.

I likhet med Lofotprosjektet er også Rødøyprosjektet, som innledningskapitlet viser, organisert som et problemorientert gruppeprosjekt. Det er motivert ut fra de samme innvendinger mot den urbaniserte skolen, i alle fall slik prosjektet er definert av "skolebyråkratiet". Forsøksplanens punkt A (1975:2) tilkjennegir kritikken indirekte ved å legge vekt på å oppnå en bedre kontakt mellom skolen og det lokalsamfunn det er en del av, større interesse og støtte for skolen fra hjemmene og en skole som bedre kan fungere som en kulturfaktor i lokalsamfunnet.

WB

Vår gjennomgang av Forsøksplanen (se kap. 1.3) viser at alle tre måtene å nærme seg relevansproblemet på, kommer til uttrykk mer eller mindre eksplisitt i prosjektets målsettinger. Samtidig uttrykker målformuleringene også forsøkets ambisjoner om å oppnå en bedre integrert skole. Ut fra prosjektintensjonene er det derfor grunnlag for å se integrasjons- og relevansaspektene som to sider av samme sak, fordi målsettinger og forventninger indirekte innebærer en utvidelse av skolebegrepet. Skoleinstitusjonen vil ikke bare ha oppgaver å ivareta overfor barn og ungdom, men også andre alderskategorier; samtidig som de tradisjonelle, sterke grensene mellom skolekunnskap og lokalkunnskap søkes oppmyket.

På bakgrunn av dette skal vi derfor betrakte de ulike sidene ved relevans-/integrasjonsproblemet i en mer helhetlig sammenheng når vi til slutt i denne delen skal drøfte prosjektets ambisiøse program i sammenheng med det framlagte datamaterialet. Før vi kommer så langt skal vi imidlertid utvide materialet ved å ta for oss et konkret eksempel til belysning og belegg når vi diskuterer relevansproblemet både i forhold til elever såvel som ikke-elever. Eksempelet tjener også til å illustrere lærerrollen i utkantstrøk, ikke minst hva angår det viktige aspektet ved rollen som omfatter folks forventninger og typifiseringer. Derfor skal også læreren som en sentral figur for realiserbarheten av prosjektintensjonen vies spesiell oppmerksomhet.

3.2 FAGLIG RELEVANS: EN LOKAL KONFLIKT

Formingsundervisningens organisering i Rødøy er en gjenlevning av en ordning som tidligere var vanlig i norske utkantskoler. Den er lagt til en konsentrert periode på fire uker en gang i skoleåret ved ni av kommunens elleve skoler. Denne ordningen var en løsning som skulle bøte på de problemene små skoler med liten romkapasitet og mangel på utstyr og faglærere strevde med. Den ambulierende formingsundervisningen har i de siste ti årene vært besørget av en mannlig faglærer som med eget verktøy har reist fra skole til skole i sin campingvogn.

Denne løsningen har selvsagt spart kommunen for store utgifter til verktøys- og utstyrsinnkjøp ved hver enkelt skole, samtidig som fraværet av formingsutsyr har lettet romsituasjonen ved flere av skolene, ikke minst etter desentraliseringen. De siste tre årene har kommunen gjennom ekstrabevilgninger også knyttet en lærerpost i tekstilforming til den ambulerende ordningen, de to siste årene på uttrykkelig betingelse av en snarlig omlegging av hele formingsundervisningen slik at den ble lagt til hver enkelt skole og fordelt utover skoleåret.

Den mannlige faglæreren har lagt hovedvekten på sløydpregete aktiviteter og elevenes arbeidsoppgaver har hovedsakelig vært framstilling av bruks- og nyttegjenstander. Denne læreren nyter stor anseelse og popularitet både blant elever, foreldre og andre voksne, og formingsperioden blir av de fleste elevene betraktet som skoleårets høydepunkt. Uttalelser som prosjektgruppen innhentet fra lærere, samarbeidsutvalg, elev- og foreldreråd, viste at foreldrene ved alle skolene gikk inn for å beholde den ambulerende løsningen på ett unntak nær; der flertallet i foreldrerådet gikk inn for omlegging på betingelse av at midler til innkjøp av utstyr ble skaffet til veie.

Ordningen har også bred støtte i skolestyret, som til tross for påtrykk fra sentrale skolemyndigheter, søkte om forlengelse av den ambulerende formingsundervisningen også for skoleåret 1978/79, mot at formingen påfølgende skoleår ble lagt til den enkelte skole.

I debatten omkring organiseringen av formingsundervisningen ble det i et skolestyremøte reist kritikk fra enkelte representanter mot undervisningen i faget ved de to skolene som ikke er inkludert i ambuleringsordningen. Etter at dette ble tatt med i et referat i en lokalavis, gikk lærerne ved disse to skolene til en dags streik i protest mot det de oppfattet som en usaklig kritikk av deres yrkesutøvelse. Misnøyen med formingsundervisningen ved disse to skolene kom også til uttrykk ved at foreldrerådene gikk sammen og henvendte seg til skolemyndighetene med ønske om opprettelse av en egen ambulerende formingslærer for de to skolene.

Etter skolestyrets vedtak om omlegging fra høsten 1979 ble det fra foreldrerådet ved en av de ni øvrige skolene anmodet om at kommunen opprettholdt den nåværende ordningen også utover skoleåret 1978/79:

"Begrunnelsen for dette er at den ordningen vi har nå fungerer svært godt. En er redd for at hvis formingen skal deles opp med enkelttimer gjennom hele skoleåret vil barna miste interessen for dette fag som ansees svært viktig. Det er umulig for hver enkelt skole å holde det utstyr og den fagkunnskap som vi har i formingsundervisningen nå og det blir derfor en senkning av kvaliteten i dette fag."
(Utskrift fra møtebok 07.03.78).

I uttalelsen fra et av de øvrige fire foreldreråd som sluttet seg til denne anmodningen heter det blant annet:

"I tillegg skal nevnes at ved en eventuell ny ordning anser en det som helt klart at et så viktig fag innen faget som tresløyd, vil bli forringet til et minimum, da vi ikke anser en vanlig lærer kvalifisert til å lære elevene skjøtsel og riktig behandling og bruk av de forskjellige verktøy som elevene i dag kommer i kontakt med."
(Utskrift av møteprotokoll 15.03.78).

Spørsmålet om formingsfagets innhold og organisering har vært et kontroversielt tema også utenfor skolens formelle organer. I flere av kretsene har dette ført til en polarisering i relasjonene mellom skole og omgivelser. Også innenfor lærergruppa har spørsmålet vært en konfliktkilde fordi lærerne ved fire av skolene har støttet den ambulerende ordningen. I favør av dette standpunktet framheves manglende romkapasitet og utstyr, lærergjennomtrekk og stort innslag av studentlærere; i tillegg til at konsentrerte perioder i seg selv betraktes som en gunstig organisering av faget.

Argumentene mot ordningen tar først og fremst utgangspunkt i Mønsterplanens målformuleringer for faget, spesielt hensynet til utviklings- og vekstaspektene som er vanskelig å ivareta når formingsvirksomheten er periodekonsentrert. Innholdet i den nåværende formingsundervisningen avviker også fra Mønsterplanens intensjoner ved å gi den sløydpregede delen en uforholdsmessig stor plass. Dessuten vil en spredning gi en bedre balanse mellom praktisk-estetiske og teoretiske fag og gi variasjon i skoleuka, noe som særlig vil kunne komme de teo-

risvake til gode. En tredje innvending som lærere på begge sider er enige i, er de vanskelighetene konsentrert forming skaper timeplan-teknisk og for utregning av lærertimetallet.

Debatten omkring formingsfagets innhold og organisering leverer etter vår oppfatning et viktig empirisk bidrag til diskusjonen om skolens relevans og integrasjon. Foreldrenes mobilisering til fordel for den nåværende formingen kan på mange måter betraktes som en kamp for å beholde et faglig innhold som vurderes som umiddelbart nyttig og viktig, og en organisering som gjør det mulig å realisere denne nytteverdien. Det er samtidig en kamp for å beholde oversikt og kontroll over en av de få gjenværende sider av skolens innhold som folk fremdeles definerer innenfor sitt kompetanseområde. Personfaktoren har stor betydning også i denne sammenhengen; ikke bare har vedkommende formingslærer vært et fast punkt i en periode med stor ustabilitet i den lokale skoleverden, i folks øyne betraktes han også mer som håndverker enn som lærer og besitter dermed verdifulle ferdigheter og kunnskaper som en vanlig lærer ikke er i stand til å bibringe elevene, ikke minst hva angår bruk og skjøtsel av verktøy. En far ga uttrykk for denne generelle oppfatningen slik:

"Her ute må man være både snekker og mekaniker sjøl, vi har ingen fagfolk og verksteder å gå til når noe må gjøres!"

Formingsinnslag av mer "ekspressiv" karakter og aktiviteter som ikke baseres på verktøybruk betraktes som mer malplassert jo eldre elevene er. Dette er forståelig når vi tar i betraktning de oppgaver og plikter ungdomsskoleelevene er pålagt innenfor husholdet, som nettopp krever redskapsferdigheter. (Se kap. 2.6.3.). Mer alment er 15-16-åringer antakelig i sterkere grad definert som voksne i primærnæringsdominerte områder enn i urbane strøk, noe som i tillegg til arbeidsfordelingen i husholdet også skyldes at relativt flere unge blir yrkesaktive etter

endt grunnskole. 1) En forming som vektlegger sløydaktiviteter og redskapsbruk har derfor også en yrkesforberedende funksjon i Rødøy, noe foreldrene er bevisst.

For elevenes vedkommende tilhører den sløyd- og tekstilpregete formingen de mest populære av skolens aktiviteter, og elevrådene ved syv av de ni skolene gikk inn for den eksisterende ordningen. En viktig årsak til denne formingsundervisningens popularitet, er den sterke posisjonen teknikk, teknologi og redskapsbruk har også i det vi i kap. 2.6.3. betegnet som "ungdomskulturen". I tilfelle B fant vi også at ungdomsskoleelevene med få unntak foretrakk de praktiske fagene framfor de teoretiske, samtidig som de også siktet mot praktiske og håndverkspregete yrker. I eksempel A var klassifiseringen av praktiske fag i forhold til teoretiske atskillig sterkere, noe som i tillegg til den generelle motviljen mot skolen skyldtes at elevene sjelden hadde innslag av praktiske aktiviteter utenom formingsperioden slik tilfelle var i skole B. Derfor ble formingen sett fram til som et paradisiske innslag i skoleåret og gjenstand for entusiastisk oppslutning fra elevenes side med virksomhet ofte til langt på kveld.

På denne bakgrunnen er debatten omkring formingsfaget i vesentlig grad også en debatt om relevans. Vår hensikt er ikke å ta stilling til den organisatoriske siden av formingsfaget, men å klarlegge premisene for foreldrenes og elevenes bestrebelser for å beholde et faglig innslag som betraktes som viktig nettopp fordi det er relevant, ikke minst i forhold til lokal økonomi og tilpasning. Spørsmålet om relevans vil alltid være et spørsmål om prioritering innenfor skolens gitte tidsrammer. Derfor vil antakelig forsøksplanens målsettinger innebære at den sløyd- og tekstilpregete formingen og opplæring i verktøybruk får en relativt større plass i Rødøyskolene enn vanlig er, uansett hvordan formingsfaget tilrettelegges organisatorisk.

1) Det faktum at rekrutteringsfrekvensen til videregående skoler i utkantstrøk er langt lavere enn i bystrøk er dokumentert i mange undersøkelser, se f.eks. Dahl 1968 og Lindbekk 1968.

Lærerrollen har, omenn indirekte, vært berørt i denne framstillingen av en lokal meningsbryting, en ekskurs som etter vår oppfatning leverer et viktig bidrag til prosjektdiskusjonen om skolens relevans. I det følgende skal vi mer inngående ta for oss læreren og hans rolleutforming, noe som har stor betydning for kontakten mellom skole og lokalsamfunn.

3.3 LÆRERROLLEN

Mangelen på stabile og kvalifiserte lærere har vært et dominerende trekk ved utkantenes skolesituasjon i etterkrigstiden, slik også i Rødøy. De marginale områdene ble sterkt rammet av nedskjæringen av opptaket til lærerskolene som ble iverksatt etter at det først på 20-tallet var en viss overproduksjon av lærere. (Solstad 1978:179). Endringer i klassedeling og rammetimetall som økte behovet for lærere, bidro sitt til utkantområdenes lærermangel.¹⁾

Lærermangelen har hovedsakelig vært avhjulpet ved studentlærere, for det meste artianere som tar et mellomår som lærervikar i påvente av videre utdanning eller for å samle poeng til å komme inn på lærerskole. I Rødøy var 18 av 43 lærere i full post og 10 av 11 timelærere uten godkjent utdanning skoleåret 1978/79. (Opplysninger fra Rødøy skolekontor). Selv om antallet studentlærere ligger noe høyere for dette skoleåret enn tilfellet var for prosjektets tre første, illustrerer tallene situasjonen ganske godt.

Rektorene utgjør hovedtyngden av den delen av lærerstaben som har godkjent utdanning, og er samtidig det mest stabile innslaget i lærergruppen. De siste årene har derfor skolesituasjonen i kommunen vært preget av en to-delning i lærerpersonalet; et forholdsvis stabilt element (rektor) og en tilnærmet total utskifting av den øvrige lærerstaben, hovedsakelig studentlærere, fra år til år.

1) At de materielle forhold hadde sin del av skylden for den sviktende lærerdekningen i utkantstrøk, tyder resultater fra en undersøkelse utført av Nordland fylkesskolestyre i 1950 på. Det fantes lærerboliger bare for ca. 20% av lærerne, og bare om lag 40% av skolene hadde vann, kloakk og elektrisk lys innlagt.
(Melding fra skoledirektøren 1968:25).

I kraft av sin størrelse utgjør studentlærerkategorien et viktig innslag i den lokale skoleverden og har stor betydning for kvantiteten og kvaliteten av relasjonene mellom skolen og dens nære omgivelser. Midlertidighetsperspektivet som den gjengse studentlærer har på oppholdet gjør at han allerede i utgangspunktet er lite motivert for å etablere sosiale kontakter. Mange utruuster seg rikelig med litteratur og betrakter året som utbytterikt først og fremst økonomisk og litterært. Ettersom en stor del kommer fra strøk som er forholdsvis forskjellig fra Rødøy både økonomisk og kulturelt, føler de seg ofte fremmed i sine nye omgivelser; noe som ytterligere reduserer motivasjonen for å investere i sosial deltakelse.¹⁾

Mangelen på personer innenfor samme alderskategori gjør at det er få sosiale tilknytningspunkter som kunne introdusere studentlæreren i lokalmiljøet. Derfor benytter denne lærerkategorien ferier og helger til hjemreise eller byturer. Studentlæreren har slik reduserte muligheter for å skaffe seg oversikt over og informasjon om for eksempel sommersesongens aktiviteter; gjøremål som jo i stor grad involverer elevene.²⁾

Studentlærerrollen innebærer alt i alt forholdsvis store begrensninger for mulighetene for tilegnelse av lokalkunnskap i vid betydning, noe som er en av forutsetningene for å nærme seg intensjonene om en mer relevant og bedre integrert skole. Manglende undervisningserfaring gir stor avhengighet av læreboka, og usikkerheten vil antakelig være desto større hvis det forventes at den skal legges bort for eksempel til fordel for lokalt orientert undervisningsstoff. Derfor står sannsynligvis studentlæreren enda dårligere utrustet enn utdannede lærere til å gjøre lokalkunnskap til skolekunnskap.

1) En pike fra Østlandet fortalte om sitt forsøk på å "bryte isen" ved å besøke en familie i kretsen. Hun fant imidlertid at det var mer pinlig enn hyggelig for begge parter, fordi:
"Vi hadde ikke noe å snakke om".

2) Dette gjelder i mange tilfeller også utdannede lærere.

På bakgrunn av dette vil desto mer avhenge av lærergruppens andre hovedkategori, rektorene, både når det gjelder den interne, faglige kontinuiteten og skolens funksjon og relasjoner utad. Rektorene har som nevnt utgjort majoriteten av lærerpersonalets stabile del og er dermed bedre i stand til å lære lokalsamfunnet å kjenne.¹⁾ Dette er antakelig en nødvendig forutsetning både for å innarbeide lokalsamfunnskunnskap i undervisningen og å bygge ut skolens aktivitetstilbud også for ikke-elever. Dessuten er som nevnt rektorenes leseplikt i de ti forsøksskolene på 12 uketimer uavhengig av skolens størrelse, og til tross for de administrative oppgavene gir dette rektorene flere frihetsgrader enn en vanlig lærer for slik virksomhet. I den grad rektorene vil utnytte disse mulighetene innebærer mangelen på kvalifiserte og stabile medspillere at ansvaret for såvel organisering som gjennomføring av for eksempel voksenopplæringstiltak, i hovedsak faller på rektorene. Selv om studentlærerne er villige til å påta seg slike undervisningsoppgaver, er slike tiltak sjansebetonte fordi neste års studentlærer kanskje ikke er det, eller ikke har kvalifikasjoner til å følge opp. Erfaringene viser i overensstemmelse med dette at i de kretsene der voksenopplæring og andre utadrettete tiltak har vært iverksatt, har skolens rektor i all hovedsak vært ansvarlig både for initiering og gjennomføring.

I likhet med andre sosiale statusposisjoner²⁾ vil også læreren være gjenstand for visse typifiseringer, basert på de erfaringer folk lagrer opp over tid gjennom samhandling med forskjellig rolleinnehavere. Når den typiske lærer med få unntak viser en atferd som

- 1) Regelen om at tre års tjenestetid i administrativ stilling gir høyeste ansiennitetstrinn ved overgang til vanlig lærerstilling kan nok forklare noe av denne stabiliteten i prosjektets tre første år.
- 2) Det refereres her til Linton's skille mellom status og rolle. (Linton 1936).

Den vi omtalte i beskrivelsen av studentlæreren, vil det naturlig nok danne seg rutiniserte, korresponderende atferdsmønstre overfor ham. Når brorparten av lærerne ikke tar initiativ til sosial kontakt og reiser bort når muligheten byr seg, vil dette etter hvert bli betraktet som typisk læreratferd. Følgelig vil læreren i dobbelt forstand bli oppfattet som en fremmed, både som person og som rolle-innehaver; folk vil følgelig i liten grad selv ta initiativ til samhandling. ¹⁾ Lærere som forsøker å bryte den typiske rolleatferd vil sannsynligvis feilaktig tolke de "svar" som blir gitt som fiendtlighet eller mistenksomhet. I tillegg til å vise kulturforskjeller demonstrerer antakelig østlandsjentas opplevelse også dette fenomenet når hun brøt med vanlig "skikk og bruk". (Se fotnote 1, side 96).

Kulturbegrepet er nyttig når en annen side av lærertypifiseringen skal beskrives, en oppfatning som inkluderer alle lærerkategorier. Lærere betraktes først og fremst som innehavere av teoretisk kunnskap og som utøvere av teoretisk arbeid. Som vi var inne på i kapittel 2.4.2. vil den typen arbeid være marginal i forhold til det lokale arbeidsbegrepet. ²⁾ Hvis vi benytter kulturbegrepet slik det er definert tidligere (s. 55) er det rimelig å hevde at det er en forholdsvis sterk kontrast mellom lærer/skolekulturen og lokalkulturen, både hva angår perspektiver og verdier såvel som de materielle rammene. "Fremmedgjøringsprosessen" overfor skolens innhold og aktiviteter som har funnet sted de siste 10-15 årene har markert denne kontrasten ytterligere. Samtidig som debatten omkring formingsundervisningens innhold og form tjener til å illustrere denne kulturforskjellen, har den også bidratt til en manifestering av kontrasten mellom skolekulturen og lokalkulturen.

- 1) Problemene i krets A skyldes som nevnt også kontrasten mellom den gamle og den nye lærerrollen, ikke minst kan dette delvis forklare den sterke differensieringen i atferden overfor mannlige i forhold til kvinnelige lærere.
- 2) Denne oppfatningen ble særlig klart tilkjennegitt av elevene i krets A, ofte gjennom harsellerende bemerkninger om lærerarbeidet, lærernes manglende praktiske ferdigheter etc. Årsaken var sannsynligvis elevenes spesielle behov for å markere og framheve sin lokale, uformelle identitet.

I tillegg til folks typifiseringer vil lærerens egen rolleoppfatning ha konsekvenser for relasjonene til det lokalsamfunn skolen tilhører. Solstad (1978) beskriver hvordan innslaget av bygdeungdom, som tidligere dominerte rekrutteringen til læreryrket, stadig har gått tilbake i dette århundret. Det tradisjonelle karrièremønsteret som omfattet folkehøyskole og tre-årig seminarutdanning, gjerne etter yrkeserfaring, gjorde bygdelæreren til en integrert del av bygdesamfunnet som ofte hadde lederfunksjoner i bygda. Den lokale skolehistorie i krets A illustrerer godt både den klassiske bygdelærerrollen og overgangen til en ny lærerrolle. Den "nye" læreren, spesielt han som har en profesjonalisert oppfatning av sitt yrke, tar ofte avstand fra de forventinger folk ut fra erfaring med den tradisjonelle lærerrollen stiller til ham. Dagens lærer betrakter seg som en fagperson som har klart avgrensede funksjoner både når det gjelder oppgaver og tidsbruk. En (utdannet) lærer uttrykte dette slik under en diskusjon om lærerrollen i utkantstrøk på en av kurs- og planleggingsdagene i Rødøy: "Det må bli slutt på at folk forlanger at lærerne skal ordne med 17.mai- og juletilstelninger, ungdomslag og alt mulig annet!" På lærersiden avhenger graden og arten av integrasjon derfor ikke bare av ustabilitet og høy studentlærerfrekvens, men også av den profesjonaliserte lærers rollefortolkning.

3.4 OPPSUMMERING OG DISKUSJON

Innledningsvis i denne oppsummerings- og diskusjonsrunden skal vi ta for oss begrepet "klassifisering" som vi allerede har benyttet ved et par anledninger (s. 74 og 94), og kortfattet plassere det innenfor den teorien begrepet er hentet fra. Hensikten er å skaffe oss et teoretisk rammeverk for å diskutere relevans- og integrasjonsproblemet i en mer prinsipiell sammenheng.

Bernstein (1971) anretter et kunnskapssosiologisk perspektiv på den formidlingen som foregår i utdanningssystemer. Han er opptatt av måten kunnskap velges ut og struktureres på, relasjonene mellom aktørene i systemet og sammenhengen mellom kunnskapsorganisering og samhandling. Bernsteins ambisiøse mål er å utvikle en modell for å analysere rela-

NB!

sjonene mellom arbeidsdelingen (makt- og klasseforhold), den sosialt kontrollerte kunnskaps- og symbolformidling som finner sted i skoleverket og de kommunikasjons- og bevissthetsformer som vedlikeholder eller endrer makrosystemet. (Bernstein 1978a). Vi skal imidlertid begrense oss til visse sider av teorien som i originalartikkelen "Om klassifisering og innramming av undervisningskunnskap" (1971) hovedsaklig konsentrerer seg om kunnskapsorganisering og samhandling innenfor utdanningsystemet. Etter publiseringen har Bernstein (1978a) utvidet begrepenes betydningsinnhold, en justering vi skal ta med fordi den er nyttig for vårt aktuelle problemområde.

Klassifisering (classification) refererte opprinnelig til avgrensning mellom innhold eller fag; klassifiseringen er sterk når disiplinene undervises isolert fra hverandre og svak når undervisningen er basert på tverrfaglige og integrerte opplegg. Mens klassifiseringsbegrepet refererer til pensum, undervisningens hva, refererer innramming (framing) til pedagogikk, undervisningens hvordan: Lærere og elevs grad av kontroll over utvelgelse og organisering av den kunnskap som formidles og formidlingens sekvensinndeling og tempo. Sterk innramming kan eksemplifiseres ved programmert læring, svak innramming finner vi i en klassesituasjon der elevene forholdsvis fritt kan velge arbeidsoppgaver, hvordan de skal løse dem og hvor lang tid de vil bruke. ¹⁾

Mens klassifiseringsbegrepet i originalartikkelen viste til pensum og forholdet mellom disipliner, har begrepet senere blitt utvidet til å omfatte forholdet mellom kategorier; fordi teorien har vist seg anvendelig til analyse også av andre sosiale institusjoner. (Bernstein 1978a).

- 1) Innenfor PANG-prosjektet, et svensk forsøk med sammenholdte klasser på ungsomstrinnet i små utkantskoler, har man utviklet et integrert o-fagsopplegg som kan tjene som illustrasjon av en undervisningssituasjon preget av relativt svak ramme (og klassifisering). Ved begynnelsen av hver termin får elevene presentert en rekke emner, obligatoriske og valgfrie. Elevene velger selv i hvilken rekkefølge de vil arbeide med oppgavene, tidsbruk, medarbeidere, hjelpemidler og arbeidsrom. Videre kunne elevene velge om de ville ha lekse eller ikke og tidspunkt for prøver. (Rapport nr.6/1975)

Sterk eller svak klassifisering kan eksempelvis benyttes når det er snakk om kategoriene kjønn eller alder innenfor familieinstitusjonen i et gitt samfunn. På samme måte dekker rammebegrepet, som først bare refererte til elevers og læreres frihetsgrader i undervisningssituasjonen, også andre institusjonelle sammenhenger der symbolformidling finner sted mellom en sender (transmitter) og en mottaker (acquirer). (Bernstein 1978b). Som eksempel kan nevnes kommunikasjonforløpet mellom lege-pasient, advokat-klient etc.

Vi har i del 1 vist hvordan Rødøy-prosjektet kan betraktes som et resultat av en forhandlingsprosess mellom aktører tilhørende skolekretser og kommunale, fylkeskommunale og sentrale beslutningsinstanser. På samme måte kan det som skjer på mikro-nivået, i den enkelte skole og den enkelte klasse, ikke vurderes isolert fra det makrosystem det er knyttet til. Bernsteins begrepsapparat er etter vår oppfatning nyttig nettopp fordi det forsøker å ivareta begge nivåer og både et aktør- og et systemperspektiv.

Prosjektets intensjoner om en mer relevant og bedre integrert skole kan betraktes som et forsøk på å oppnå svakere klassifisering og innramming på et mikronivå innenfor skolesystemet. Når klassifiseringsbegrepet ikke bare betegner grensestyrken mellom disiplinene innenfor undervisningen, men også mellom det som er innenfor og det som er utenfor, er relevansbestrebelsene et forsøk på å minske grensene mellom skolekunnskap og lokalkunnskap. Samtidig innebærer dette en svekket ramme fordi målet er å øke lærere og elevers kontroll over kunnskapsutvalg gjennom å inkludere og bearbeide den hverdags- og lokalkunnskap som tidligere ble definert som irrelevant i skolesituasjonen. Når vi skal diskutere mulighetene for å realisere dette programmet må vi i tillegg til selve undervisningssystemet, dets utvalg og organisering av kunnskap, aktører og relasjonene mellom dem, også inkludere lokalsamfunnet: Lokal kunnskap, lokalt arbeidsliv, sosiale og kulturelle formtrekk. På bakgrunn av det materialet vi hittil har presentert, både eget og andres, kan vi ved hjelp av Bernsteins begreper drøfte realiserbarheten av denne siden av prosjektets ambisjoner.

Solstads (1978) historiske analyse av utviklingen innenfor den norske grunnskolen viser utviklingen mot en sterk klassifisering av skolekunn-

skap i forhold til den lokalkunnskap som eksisterer i delkulturer forskjellig fra den urbane. De kunnskapskoder ¹⁾ som definerer skolekunnskap som skarpt atskilt fra dagligdagskunnskap har derfor er sterk posisjon i vår grunnskole. Samtidig som lokalkunnskap tradisjonelt ekskluderes fra skolens kunnskapsrepertoar, er lærere og elever underlagt sterke rammer på grunn av pensumkravene som både reduserer kontrollen over kunnskapsutvalg, arbeidsmåter og tidsbruk. Til tross for at Mønsterplanens intensjoner representerer et skritt mot svakere klassifisering og innramming, er de tradisjonelle kunnskapskodene fremdeles langt på vei dominerende. ²⁾ For Rødøyskolenes vedkommende innebærer de små enhetene potensielt svekket klassifisering og innramming i forhold til de store, fulldelte skolene. Dette til tross, det beskjedne materialet om undervisningsorganiseringen (Eilertsen 1976) sammen med egen undervisningserfaring og samtaler med lærere tyder på at det i all hovedsak er de tradisjonelle kunnskapskodene som råder grunnen. I den grad viten hentet fra det lokale kunnskapsrepertoar har vunnet innpass, har den hovedsaklig vært organisert (av rektor) innenfor valgfagstilbudet og dermed ikke brutt inn i de øvrige disiplinenes klassifisering.

I tillegg til at mange lærere har vanskeligheter med å frigjøre seg fra de tradisjonelle kodene (Tiller 1976), bidrar antakelig det store innslaget av studentlærere til en ytterligere konsolidering av disse kodene. Manglende undervisningserfaring medfører stor avhengighet av lærebøkene, og dermed sterke rammer i undervisningssituasjonen. Mid-

- 1) Kode er i følge Bernstein det prinsipp som regulerer aktørens faktiske atferd og samhandling innenfor et gitt system, for eksempel skoleverket. Klassifisering og ramme er følgelig systembetingelser som danner grunnlaget for ulike koder som igjen definerer hva som er relevant kunnskap og relevant atferd i undervisningssituasjonen.
- 2) Erfaringene fra Lofotprosjektet dokumenterer dette til fulle. Til tross for at intensjonene i utgangspunktet la vekt på svak klassifisering og innramming: Emnearbeid, gruppeundervisning og og elevselystendig arbeide, endte det med tradisjonell klasseundervisning for de fleste læreres vedkommende. Forsøket på å endre kunnskapskodene kolliderte med systemets sterke klassifisering og rammer. (Tiller 1976).

lertidighetsperspektivet gir få muligheter og liten motivasjon for lokalkunnskapstilegnelse, og bidrar til å opprettholde den sterke avgrensingen av skolekunnskap i forhold til lokalkunnskap. ¹⁾

Vi har i innledningen vist at integrasjons- og relevansintensjonene slik de er formulert i forsøksplanen var definert av aktører utenfor den lokale skolescenen, og var følgelig fremmed for de sentrale aktørene på lokalplanet: Lærerne. Mangelen på gjensidige avtaler og forpliktelser i utgangspunktet er en vesentlig årsak til at tiltak i tråd med disse intensjonene har vist seg vanskelig realiserbare, fordi de i så stor grad er oppfattet som tilhørende "andre", i hovedsak prosjektgruppen. Ustabilitet og høy studentlærerfrekvens virker ytterligere svekkende for mulighetene til å etablere en "prosjektideologi", fordi ideologiopprustning og initiering av konkrete tiltak krever et visst minimum av tid og stabilitet.

Så langt har integrasjon og relevans vært betraktet fra skolesystemet og dets lokale utforming. Vi har imidlertid lagt fram materiale til en diskusjon også av den andre siden av saken: Sosiale og kulturelle formtrekk i lokalsamfunnet og deres innflytelse i skolesituasjonen. Fra et lokalt perspektiv eksisterer det et korresponderende skarpt skille mellom teoretisk og praktisk arbeid, mellom arbeid i skolen og arbeid utenfor skolen. På den måten kan arbeidsbegrepet sies å være sterkt klassifisert, samtidig som lærerkategorien både i kraft av sitt arbeid og sin ustabilitet og manglende lokale tilhørighet er gjenstand for sterk klassifisering. For skole A's vedkommende representerer formingsperioden stort sett det eneste innslaget av lokalt relevant arbeid i skolesituasjonen. Dette forklarer langt på veg elevenes entusiastiske oppslutning om faget, i sterk kontrast til deres atferd i skolesituasjonen for øvrig, som er dominert

1) Paradoksalt nok synes sterk innramming å være den eneste måten å inkorporere lokalstoff i undervisningen på i den nåværende situasjonen. Under et kontaktmøte mellom prosjektgruppa og rektorene (22.09.78) var lærerdekningen et viktig argument får å utarbeide forholdsvis detaljerte årsplaner for O-faget på ungdomstrinnet, der det lokale stofftilfanget ble innarbeidet.

av teorifagene. Det forklarer også den omfattende og almenne mobiliseringen fra foreldrenes side til fordel for dets nåværende innhold og organisering.

Eksempel B viser at valgfagstimene er benyttet som en institusjonell ramme for aktiviteter hentet fra den lokale arbeidsverden i tillegg til formingen. Dermed er den tradisjonelt sterke grensen mellom skolearbeid og arbeid utenfor skolen myket opp, og B-elevers enstemmige praktiske orientering understreker berettigelsen av disse løsningene.

Den interne, historiske utviklingen i skole B (se kap. 2.6.1) og elevenes holdning til og atferd i skolesituasjonen kan antakelig delvis tilskrives skolens inkorporering av lokale kunnskaps- og aktivitetsformer; ikke minst fordi disse er viktige innslag i ungdomskulturen. Ved å inkludere slik kunnskap blir også sider ved skolens innhold synlig for folk utenfor, samtidig som denne kunnskapen i forhold til skolens etablerte kunnskapsrepertoar oppjusteres i verdi.

Når vi ut fra dette kan slå fast at skole B står nærmere relevansidealet enn skole A, skyldes det at avgrensningen mellom skolekultur, ungdomskultur og lokalkultur er svak, mens klassifiseringen for skole A's vedkommende er sterk.

Intensjonene om en mer lokalorientert skole blir imidlertid problematisk vurdert i lys av eksempel A. En stor del av lærernes strabaser i undervisningssituasjonen gikk nettopp ut på å ekskludere elevenes lokale tilhørighet, fordi deres lokale referanser ble benyttet som et grunnlag for avvising av skolen. Det er vanskelig å framlegge noen enkelt patenløsning på dette dilemmaet, fordi konflikten som vi har vist dels henger sammen med en komplisert sosial desintegrasjonsprosess og dels begivenheter innenfor skolearenaen. Et tilnærmet desimert arbeidsliv ville dessuten gjøre kravet om økt lokalorientering ytterligere problematisk: Hva skal denne undervisningen orienteres mot? I en mindre tilspisset situasjon kunne imidlertid et lokalt perspektiv antakelig forsvares som en måte å tematisere den prosessen som ligger til grunn for at utviklingen har ført kretsen dit den er i dag på. En slik tematisering ville, til tross for sin politiske følsom-

het, antakelig kunne fungere som en anskueliggjøring av mange sider ved samfunnsliv generelt og sammenhengen mellom storsamfunn og småsamfunn spesielt. ¹⁾

På bakgrunn av denne diskusjonen omkring idealer og realiteter ved den lokalorienterte skole er det rimelig å fastslå at det er en komplisert og to-sidig prosess. Vi har demonstrert at en integrert og relevant skole ikke bare avhenger av skolen og læreren, men også av egenskaper ved lokalsamfunnet. Vi har sett eksempel på at en sterkt integrert skole samtidig kan være en lite relevant skole. Problemet i tilfelle A består i at skolen er integrert mer eller mindre mot sin vilje på grunn av lokalsamfunnets spesielle formtrekk. Fra skolesiden avhenger mye av lærerrollens utforming, som for det første generelt er underlagt sterke rammer gjennom tilknytningen til det nasjonale skolesystemet. Mer spesifikt synes det sterke innslaget av studentlærere i Rødøy å begrense mulighetene for å utnytte de små 1-9-skolenes potensielt svake klassifisering og rammer.

1) Opptakten til et slikt prosjekt ble faktisk også gjort før konflikten nådde høydepunktet ved at elever og lærere registrerte inn- og utflytting og intervjuet personer som hadde flyttet fra kretsen de siste årene.

4. ELEVEN I SKOLE OG LOKALSAMFUNN

4.1 INNLEDNING

Vi har i del 3 oppholdt oss ved den ene hovedsiden av evalueringsskjemaets nivå eller problemområde 2, skole - (lokal)samfunnsnivået (se appendiks), og diskutert relasjonene mellom skolen og dens omgivelser i lys av forøksplanens intensjoner om en mer relevant og bedre integrert skole. Temaet i denne delen skal omhandle den andre sentrale siden av det samme problemområdet: Elevenes trivsel i og utenom skolen. På samme måte som temaet i del 3 er dette også definert som et viktig aspekt ved prosjektets målsettings- og oppfølgingsintensjoner. (Forøksplanen side 3, 4 og 10). Fra skolemyndighetenes side, representert ved skoledirektøren, ble trivselsaspektet til og med framhevet som den viktigste siden ved prosjektet, overordnet de faglige. (Intervju med skoledirektøren 19.04.78).

Vi har tidligere hevdet at spørsmålet om relevans og integrasjon er av vesentlig betydning også når det er snakk om elevenes situasjon (se kap. 1.4). Derfor vil momenter fra del 3 veie tungt i den følgende framstilling der vi skal diskutere dette temaet både prinsipielt og ut fra det materialet vi allerede har presentert.

Først skal vi ta for oss "trivsel" som begrep og fenomen og forsøke å utvikle en fruktbar teoretisk ramme for denne diskusjonen.

4.2 OM Å MALE TRIVSEL

Fordi begrepet "trivsel" benyttes i forsøksplanen for å betegne det problemområdet vi her behandler, og fordi det har en utstrakt anvendelse både i dagligtale og i faglige sammenhenger, skal det vies en viss oppmerksomhet. Hensikten er å finne ut hvilken analytisk verdi det har for vårt formål, og hvorvidt det er behov for å anvende andre begreper for å fange inn dette problemområdet på en fruktbar måte.

Innenfor norsk pedagogisk forskning har skoleelevers trivsel vært gjenstand for atskillige undersøkelser de siste årene. Best kjent er antakelig Sandvens materiale fra en undersøkelse av over 3000 niendeklassinger. Elevene ble bedt om å svare på spørsmålet om hvordan de trivdes på skolen og fikk anledning til å gradere svarene fra "trives alltid godt på skolen" til "trives sjelden på skolen". (Sandven 1970). Stikk i strid med vanlig oppfatning fant Sandven at elevene ved de større skolene oftere ga uttrykk for trivsel enn elevene fra de små. (Sandven 1970:16).

Mer raffinerte måter for å fange inn ulike sider ved elevenes tilpasning og trivsel i skoler av ulik størrelsesorden har vært forsøkt benyttet i flere undersøkelser innenfor det såkalte "Grissgrendtprosjektet". (Se Solstad 1978:81). I tillegg til Sandvens direkte spørsmål bleen rekke instrument av Likert-typen benyttet for å kartlegge blant annet holdninger til skole, skolekamerater og lærere, akseptering av og integrering i skolemiljøet og elevenes selvbilde. Ingen av disse indikatorene viste noen forskjell på elevenes trivselsopplevelse i store og små skoler. (Solstad 1978:81).

Solstad konkluderer i sin vurdering av disse og andre trivselsundersøkelser slik:

"Det er neppe for sterkt å seie at resultatene frå granskningane over trivsel og tilpasning anten er så motstridande eller så inkjeseiande at dei ikkje kan vere til noko hjelp for skolepolitiske avgjerder." (Solstad 1974:41).

Arsaken til slike undersøkelsers manglende suksess kan antakelig for en stor del tilskrives vanskene med å lage instrument for måling av affektive og subjektive kategorier som trivsel og tilpasning. (Solstad 1978:85). Spørreskjemaundersøkelser av dette slaget avhenger i ganske stor grad av at elevene har gjort seg opp et standpunkt om saken og at spørsmålene "treffer" disse standpunktene. Som regel gjør elevene i liten grad sin situasjon til gjenstand for tematisering, og skolehverdagen tas for gitt fordi man ikke har noe alternativ.

I de tilfeller elevene har gjort seg opp en mening, er dessuten mulighetene for at de svarer strategisk til stede, noe vi snart skal komme tilbake til.

I tillegg til de metodiske vanskene er slike undersøkelser "fattige" fordi de i så liten grad evner å få med de sosio-materielle forholdene bak den subjektive trivselsopplevelsen. Ikke minst som grunnlag for konkrete tiltak har slike undersøkelser dermed begrenset verdi. Sist, men ikke minst, spørreskjema er heller ikke i stand til å fange inn elevenes irrasjonelle og utematiserte måter å gi uttrykk for sin tilpasning på, slike som vi fant hyppige forekomster av i vårt første eksempel.

4.3. EN ALTERNATIV TILNÆRMING

I en kommentar til trivselsundersøkelser av nevnte type peker psykologen Blichfeldt (1973) i retning av det vi for egen del betrakter som en fruktbar tilnærming til dette problemområdet. Han ønsket for det første å få et inntrykk av hvordan elevene likte seg på skolen gjennom et spørreskjema der svaralternativene liker, vet ikke, liker ikke skulle avkrysses for følgende spørsmål:

- 1) Hva synes du om å gå på skolen?
- 2) Hva synes du om lærerne?
- 3) Hva synes du om elevrådet?
- 4) Hva synes du om lærebøkene?
- 5) Hva synes du om ordensreglene?
- 6) Hva synes du om lekser?

Kommentarens hovedpoeng var imidlertid knyttet til undersøkelsens andre hovedsikte; å få en pekepinn om denne undersøkelsestypens reelle informasjonsverdi. På grunnlag av elevutvalget (N= 392), ble det satt opp tre grupper som var ganske sammenlignbare med hensyn til kjønnsfordeling, kursplanvalg, sosio-økonomisk bakgrunn og skoletilhørighet. Spørreskjemaene i de to første gruppene ble delt ut og samlet inn av lærere, mens dette for den tredje gruppens vedkommende ble besørget av en for elevene fremmed student. Svarene fra denne gruppen, særlig på spørsmål 1), avvok betydelig fra de to første gruppene ved at færre krysset av for liker (51 mot 73 og 69), og flere krysset av for vet ikke (37 mot 19 og 23).

På bakgrunn av disse resultatene betviler Blichfeldt verdien av denne undersøkelsestypens informasjoner, og går utenfor pedagogenes og psyko-

logenes rekke for å forklare svarforskjellene. Han tar utgangspunkt i sosialantropologen Barth's modell og betrakter elevenes avkryssninger som valg kanalisert av begrensninger og insentiver. (Bart 1971). Ut fra materielle, kognitive og situasjonsbetingete begrensninger velger elevene visse strategier for å oppnå bestemte verdier. I skolesituasjonen er verdien for de fleste elevene gode resultater fordi vellykket skolegang er nøkkelsen til en videre karriere. Fordi skolen, personifisert ved læreren, avgjør hvilke prestasjoner som er vellykkede eller ikke, vil hans definisjon av hva som er "riktige" prestasjoner få stor betydning for elevenes atferd. En spørreskjemaundersøkelse administrert av læreren, vil i liten grad bryte med normal situasjonsdefinisjon ("prøve"), og elevene vil mer eller mindre bevisst velge ifølge vanlig strategi. Studenten bryter til en viss grad med den tradisjonelle situasjonsdefinisjonen, selv om det er få holdepunkter for å anta at andre verdier er relevante i den nye situasjonen. Usikkerheten gir seg imidlertid utslag i at flere unngår valg på spørsmål 1 ved å krysse av for "vet ikke", mens flere (14 mot 4 og 7) har dristet seg til å krysse av for "liker ikke" på spørsmål 2.

Blichfeldts eget materiale tilfredsstillende ikke de validitets- og reliabilitetskrav som vanligvis settes til seriøse undersøkelser av dette slaget. Vi er likevel enige i at man med utgangspunkt i Barths modell kan stille et spørsmålstegn ved logikken bak slike trivselsundersøkelser. En analyse av elevenes strategivalg kanalisert og regulert av ulike begrensninger synes å være en tilnæringsmåte som er i stand til å gi en mer helhetlig forståelse av elevenes situasjon. Den er dessuten bare mulig å anvende gjennom mer omfattende studier av handlingsforløp over tid, et krav som en viss grad er forsøkt oppfylt i vårt eget materiale. I motsetning til spørreskjemaundersøkelser vil slike studier av tidsmessige hensyn nødvendigvis måtte konsentreres om et begrenset utvalg, og det kan stilles et spørsmålstegn ved slike undersøkelsers representativitet. Vi vil imidlertid betrakte våre to eksempler både som "objekt og sample" (Arensberg 1961), og med utgangspunkt i det konkrete materialet diskutere mer generelle sider ved dette problemfeltet.

Vi har i overensstemmelse med Blichfeldt tilstrebet en mer helhetlig forståelse av elevenes situasjon gjennom å konsentrere oppmerksomheten ikke bare om deres subjektive opplevelser, men også om de sosio-materielle og kulturelle rammene elevene treffer sine valg innenfor. I beskrivelsen av elevenes atferd i skole A benyttet vi termen "opportunitets-situasjon" (se side 62), en term som er hentet fra det samme antropologiske begrepsapparatet som Blichfeldt tar utgangspunkt i. Vi er imidlertid ikke bare opptatt av elevenes situasjon i skolen, men også i lokalsamfunnet, og av sammenhengen mellom disse to sentrale arenaer for tilegnelsen av sosiale erfaringer. Derfor er det nødvendig å utvide perspektivet til å inkludere noen generelle synspunkter på denne tilegnelsen, som mer generelt benevnes "sosialisering".

4.3.1. Sosialisering og identitetsutvikling

Sosialisering betegner på det mest generelle planet den prosessen som ligger til grunn når individet lærer å bli et medlem av samfunnet. Ettersom dette problemområdet omfatter individet og samfunnet og samspillet mellom disse, kan det betraktes både ut fra et individperspektiv og fra et kollektivperspektiv (enten dette omfatter "storsamfunnet" eller en mer avgrenset gruppe). Området har følgelig vært viet oppmerksomhet både fra psykologisk og sosiologisk/antropologisk hold.

Perspektivet fram mot midten av seksti-tallet var hovedsaklig begrenset til psykologisk behaviorisme som betraktet barnet som en slags ukomplisert organisme som utviklet seg i forskjellige retninger betinget av forskjellige stimuli. (Dreitzel 1973). I den senere tid har det skjedd en "sosiologisering" av begrepet i retning av å betrakte sosialiseringen som en interaksjonsprosess som involverer barnet og den unge som aktive partnere, istand til å manipulere og endre omgivelsene. (Dreitzel 1973: 5).

En viktig årsak til dette skiftet har vært en revitalisering av den tilnæringsmåten som betegnes "symbolsk interaksjonisme". Denne teorien ble av opphavsmannen G.H. Mead (1934) definert som sosialpsykologi, men

har i stor utstrekning vunnet innpass også blant sosiologer; ikke bare som en teori om sosialisering, men som en generell sosiologisk tilnæringsmåte. Meads teori betoner identitetens sosiale forankring og gir samtidig et godt inntak til de samfunnsmessige betingelsene for identitetsutviklingen, som vi er mest opptatt av. Vi skal derfor konsentrere oss om Mead, men vil knytte hans teori til en kunnskapssosiologisk referanseramme (Berger og Luckmann 1976) for et mer helhetlig perspektiv på sosialiseringsprosessen.

For å starte med det siste: I følge en kunnskapssosiologisk definisjon er sosialisering den prosessen som gjør den ytre objektive verden, det vil si sosiale objekter, normer, verdier og institusjoner, subjektivt virkelig for individet. På den måten er sosialiseringen en variant av det gjennomgripende samspillet mellom den psykologiske ¹⁾, "opplevde" virkeligheten og den sosiale strukturen, en prosess som pågår på ethvert tidspunkt i individets biografi. Ethvert samfunn består av et gitt repertoar av identiteter eller roller som eksisterer forut for individet og som er en del av samfunnsmedlemmenes "objektive" kunnskap. (Berger 1971:108). Det er for eksempel en selvfølge at det finnes kvinner og menn som har ulike psykologiske egenskaper og ulike psykologiske reaksjonsmåter. Når individet sosialiseres, betyr det at disse identitetene blir internalisert, det vil si de er ikke lenger bare en del av den ytre realiteten, men også en del av individets bevissthet.

Det som i følge Mead (1934) gjør denne internaliseringen mulig, er at individet er i besittelse av et selv. Selvet vokser fram gjennom individets møte med de samfunnsmessige omgivelsene, og er derfor et samfunnsmessig produkt. ²⁾ Selvet har en reflektiv karakter, det er den delen av personligheten som kan være objekt for seg selv (Mead 1934:136).

1) "Psykologisk" refererer her ikke til vitenskapelige antakelser om psykologiske fenomen, men den måten individet oppfatter seg selv og sine relasjoner med omverdenen på.

2) I Meads formulering: Selvets sosiale opprinnelse. ("The social genesis of the self").

Individet er i stand til å gjøre sitt eget selv til et tema, og utviklingen av denne egenskapen skjer i tre faser.

I den første fasen imiterer barnet bruddstykker av andres handlinger på en mekanisk måte. I den neste begynner barnet gjennom lek og rollespill å rette handlingene mot seg selv ved å ta rollen til andre personer. Etter hvert lærer barnet ikke bare å oppfatte en bestemt holdning hos andre og forstå hva den betyr, men overtar den samme holdningen selv. Barnet leker for eksempel mor ved å bebreide seg selv (ofte i 3.person) for brudd på reglene for toalett-treningen, av og til ved å imitere hele sekvenser av morens forutgående verbale og ikke-verbale bebreidelser. Til slutt er det ikke lenger nødvendig å gå igjennom hele dette ritualet, morens holdning har festnet seg i barnets bevissthet. På samme måten lærer barnet å ta den andres rolle; ikke bare forskjellige holdninger moren framviser, men et samlet atferdsmønster som kan kalles morsrollen. Lek er en viktig del av denne læringsprosessen, der hensikten ikke først og fremst er å bli mor, far eller politi, men å lære å spille roller. (Berger og Berger 1972).

For atter å knytte tråden til et sentralt kunnskapssosiologisk poeng: Læringsprosessen som ligger til grunn for rollespillet bidrar også til å kommunisere de sosialt konstruerte og "sanne" oppfatninger. Berger og Berger (1972:66) illustrerer dette ved å vise hvordan måten politimannen spilles avhenger av hvilken betydning denne rollen har i barnas miljø. For et barn fra den hvite middelklassen vil politimannen være en figur forbundet med autoritet og trygghet, mens den samme rollen vil innebære fiendtlighet og fare for en negergutt fra Harlem. ¹⁾

Sosialiseringprosessen foregår på denne måten i kontinuerlig interaksjon med andre personer. Noen av samhandlingspartnerne er imidlertid av større betydning for forløpet av denne prosessen enn andre, disse be-

1) En studie av barneoppdragelsen i U.S.A. og Sovjet, som vi tidligere har henvist til, viser hvordan forskjellige stor-samfunn frambringer forskjellige identitetstyper. (Bronfenbrenner 1973).

nevner Mead signifikante andre. Dette er personer som barnet har hyppigere kontakt med enn andre og som det er emosjonelt knyttet til, for eksempel foreldre, søsken, besteforeldre og andre slektninger. De holdninger og roller som barnet tar i sosialiseringens tidlige fase, tas fra disse signifikante andre. Etter hvert som sosialiseringprosessen skrider fram, begynner barnet å forstå at disse spesielle holdningene og rollene refererer til en mer generell virkelighet. Barnet begynner for eksempel å forstå at det ikke bare er mor som blir sint når det tisser seg ut, men alle andre signifikante voksne og den voksne verdenen i sin alminnelighet. Det er denne utviklingen som kjennetegner den tredje fasen i selv-utviklingen: Barnet forholder seg ikke lenger bare til spesielle signifikante andre, men i følge Mead til den generaliserte andre. De spesielle rollene og holdningene er blitt generelle:

"Det organiserte lokalsamfunnet (community) eller den sosiale gruppen som gir individet dets enhetlige selv (unity of self), kan kalles den generaliserte andre."
(Mead 1934:154).

Selv om dette skulle tyde på at sosialiseringen er en formingsprosess der samfunnet skaper individet i sitt bilde, er det bare en side av saken. Barnet er ikke et passivt offer for sosialiseringprosessen, men har alltid frihetsgrader til å velge å motsette seg samfunnets påtrykk eller handle på andre måter enn de sosialt foreskrevne.¹⁾ Dessuten er de situasjonsbetingete forventningene ofte motstridende eller tvetydige, slik at det er nødvendig for individet å treffe valg under forskjellige former for begrensninger. (Barth 1971).

Identiteten utvikles dermed gjennom en to-sidig prosess som finner sted innenfor en spesifikk, lokalt avgrenset og sosialt skapt virkelighet. Sagt på en annen måte: Individet identifiserer seg selv samtidig som

1) På den måten bidrar individet til å skape samfunn, eller i Berger og Luckmanns terminologi: "Konstruere virkelighet", både ved å handle i overensstemmelse med samfunnets påtrykk og dermed vedlikeholde det, eller å handle alternativt, og dermed forandre det. (Berger og Luckmann 1976).

det blir identifisert av andre ved at de er lokalisert i en felles verden. (Berger 1971:109). Den generaliserte andre sørger for å strukturere og ordne individets erfaringer, og bare innenfor denne sosialt ordnede verden kan det utvikles en kollektiv bevissthet, eller det vi i forbindelse med kulturbegrepet betegnet "verdensbilde" (se s.49). Dette sosialt strukturerte verdensbildet beskytter individet mot anomi, et gresk ord som i norsk oversettelse betyr uorden eller normløshet. Det benyttes i sosiologien om en samfunnsmessig tilstand der folk ikke har viktige sosiale bånd til hverandre og eksisterer i en verden som de verken forstår eller er i stand til å kontrollere. (Durkheim 1978). Anomi er en følge av motsigelser eller manglende kontinuitet i de erfaringer individet høster i møtet med ulike representanter for den generaliserte andre.

Ethvert samfunn er slik i besittelse av et repertoar av identiteter som er en del av samfunnsmedlemmenes "objektive" kunnskap. Gjennom utviklingen av selv'et internaliseres disse identitetene i barnets egen bevissthet, og det blir i stand til å reflektere over sin egen plassering innenfor det gitte identitetsrepertoar, forutsatt at dette er stabilt og konsistent. Identiteten er med andre ord et resultat av samspillet mellom identifisering og selv-identifisering.

Etter disse sosialiseringsteoretiske betraktningene vender vi igjen tilbake til vårt materiale i håp om å stå bedre rustet til å vurdere elevenes situasjon i skole og lokalsamfunn.

4.4 LOKALSAMFUNNET, SKOLEN OG ELEVEN

Vi har hittil benyttet lokalsamfunnsbegrepet uten en nærmere definisjon eller begrepsavklaring. I den samfunnsvitenskapelige litteraturen finnes det et utall av definisjoner av lokalsamfunns- eller communitybegrepet, og vi skal ikke forsøke å rekapitulere diskusjonen om hva et lokalsamfunn er.¹⁾ Innholdet i lokalsamfunnsbegrepet vil blant annet

1) Bare innenfor sosiologien finner Hillary 94 definisjoner av communitybegrepet. (Bell og Newby 1971).

varierte alt etter hvilken analytisk oppgave forskeren setter seg. I vår sammenheng lar vi, på samme måte som Mead, lokalsamfunnet betegne det sosiale og geografiske territoriet som barnet og den unge er knyttet til i sitt hverdagsliv, og som inneholder og formidler det lokalt gitte "verdensbilde": Identiteter, verdier, kunnskaper og materiell.¹⁾ I vårt tilfelle er avgrensningsspørsmålet forholdsvis uproblematisk fordi lokalsamfunnet i begge våre konkrete eksempler har en naturlig geografisk avgrensning som faller sammen med skolekretsen.

Når vi i det følgende skal diskutere det problemområdet som i forsøksplanen defineres som "elevenes trivsel i og utenfor skolen", vil vi legge hovedvekten på eksempel A, som på mange måter representerer en problemfylt sosialiseringssituasjon. Grunnen til at vi velger å bruke tilfelle A som eksempel er at det antakelig er lettere å beskrive hvordan sosialiseringsbetingelsene ikke bør være enn det motsatte. I beskrivelsen av den negative varianten vil forhåpentligvis konturene av den positive kunne skimtes.

Krets A, slik vi har beskrevet den i del 2, framstår som et desintegret lokalsamfunn; et resultat av en historisk prosess som først og fremst er preget av arbeidslivets forfall og uttappingen av den yrkes- og samhandlingsaktive delen av befolkningen. Det sosiale nettverket kjennetegnes ved lav interaksjonsfrekvens og varige konfliktkonstellasjoner, noe som i tillegg til den generelle utviklingen har sin bakgrunn i tidligere stridigheter om økologiske knapphetsressurser. Desintegrasjonen har også sammenheng med utviklingen innenfor skolefeltet og den religiøse institusjonen. Disse to institusjonene var nært sammenknyttet gjennom en langvarig periode ved en lærerrolle som inkluderte kirkelige oppgaver. I tillegg til at kirken gjennom sin lokale representant, læreren, ivaretok sosiale kontroll- og konfliktdempende funksjoner, ble disse kontrolloppgavene også utøvet gjennom skolen. Samtidig var skolens sterke sosi-

1) Mead poengterer at også materielle objekter, for eksempel redskaper er et element av den generaliserte andre. (Mead 1934:154, fotnote 7).

ale posisjon ytterligere befestet ved at læreren var en integrert del av lokalsamfunnet med mange og viktige funksjoner både internt og som representant og talsmann for bygda utad.

I epoken som fulgte mistet skolen mesteparten av disse funksjonene, og den sosiale desintegrasjonen henger først og fremst sammen med de to viktige prosessene som løp parallelt: Reduksjonen av arbeidsliv og arbeidsfellesskap og reduksjonen av de sosiale kontrollmekanismene kanalisert gjennom kirke og skole. Skoleinstitusjonens tradisjonelt sterke posisjon ble svekket ikke bare ved endringen i personellsituasjonen. Parallelt med overgangen til en ustabil og desintegrert lærerstab, endret også skolens innhold karakter i en retning som gjorde den fjern og fremmed for folk flest. Forholdet til skolen er for en stor del av foreldrenes vedkommende preget av ambivalens. De er opptatt av barnas skoleframgang som en garanti for en vellykket framtidig tilpasning, ikke minst fordi lokale tilpasningsmuligheter uavhengige av skolen knapt eksisterer. Samtidig avviser de den aktuelle lokale skolen og dens personale.

Et viktig symptom på den sosiale desintegrasjonen er det sosiale nettverkets manglende problemløsningsevne, erstattet av tilbaketrekning og avskjæring av samhandling som den viktigste konfliktstrategi.

Vi har sett at identitetsutvikling og sosialisering langt på vei er resultatet av sosiale prosesser der individets selv vokser fram gjennom sosial interaksjon i en lokal kontekst. Gjennom den sosiale læringen tilegnes ikke bare et lokalt kunnskaps- og ferdighetsrepertoar. Sosial læring skjer som tilegnelse av en felles, lokal- eller gruppespesifikk stil og en kognitiv ordning av verden, og ikke først og fremst som innøving av enkeltstående kunnskapsbrokker og regler. (Parsons 1955).¹⁾ Det lokale samhandlingsmønster og den lokale konfliktstrategi er følgelig overtatt av elevene og setter sitt preg på relasjonene mellom elever og lærere og mellom elevene innbyrdes.

1) En slik definisjon av sosial læring utgjør fundamentet også i Basil Bernsteins sosio-lingvistiske kodeteori. Ved hjelp av denne teorien viser han blant annet hvordan begrepsbruk og kognitiv strukturering av verden varierer i forhold til sosial klasses tilhørighet. (Bernstein 1974).
En annen framstående samfunnsforsker, Gregory Bateson (1972) betegner denne læringsformen "deutero-læring", i motsetning til "proto-læring".

Lokalsamfunn A synes på bakgrunn av dette å være i besittelse av anomiske trekk i den Durkheim'ske definisjonen av begrepet som vi beskrev i forrige kapittel (s. 102). Det er preget av svak solidaritet og få sosiale bånd, som i sin tur medfører manglende sosiale kontrollmekanismer. Fra elevenes synspunkt er den lokal-kulturelle ambivalensen overfor skolen særlig utslagsgivende fordi det lokale identitetsrepertoar, ikke minst hva yrkesroller angår, er svært begrenset. Elevene er derfor i desto større grad avhengige av å hente sosiale erfaringer og sosialiseringmodeller gjennom skolen. I det daglige liv er det først og fremst elevenes oppgave å forholde seg til denne ambivalensen, en oppgave som i et sosialiseringsperspektiv er problemfylt. Forsøkene på å mestre denne situasjonen gir seg utslag i pendlingen mellom skolekulturen og den lokale kulturen; og disiplinproblemenes omfang, slik de er definert av lærere og skoleadministrasjon, viser lokalkulturens relative dominans. De disiplinære vanskene bærer også bud om at elevene befinner seg i en belastende situasjon, særlig fordi den lokale tilhørigheten som deres avvisning av skolen er basert på, er vaklende.

Elevenes opportunitetssituasjon gjør dermed den utagerende atferden som framvises i skolen til en viss grad "rasjonell" og forståelig, selv om den ut fra de sosialiseringsteoretiske betraktningene er lite gunstig for utviklingen av et konsistent selv. Elevenes påfallende nærtagenhet overfor sin sosiale tilhørighet og prestasjoner i og utenfor skolen er et symptom på deres problematiske sosialiseringssituasjon. Deres generelle usikkerhet og nedvurdering av sin faglige kompetanse kan i Meads terminologi betegnes som er form for selv-devaluering¹⁾, forårsaket av de motstridende forventningene som er rettet mot den unge som elev og som lokalsamfunns- og familiemedlem, og den ambivalensen som eksisterer i tilknytning til deres lokale tilhørighet.

Som vi har nevnt tidligere kommer elevenes mistilpasning som oftest til uttrykk på en utematisert måte, gjennom emosjonelle utbrudd og tilsynelatende irrasjonell og destruktiv atferd. Det er rimelig at elevene

1) Selv-devaluering som resultat av vanskelige og motsetningsfylte sosialiseringsbetingelser er drøftet av Smith (1968) i en artikkel om sosialisering og kompetanse.

i liten grad er i stand til å verbalisere sin ubehagelige situasjon på det intellektuelle og emosjonelle utviklingsnivå de befinner seg. I tillegg fungerer den lokalkulturelle konfliktstrategien som en barriere mot lærernes forsøk på å tematisere situasjonen, både sammen med elevene i skolesituasjonen og overfor foreldrene.

Edwardsen (1977a) er opptatt av betingelsene for moralsk sosialisering, først og fremst ut fra en praktisk-pedagogisk referanseramme. Han vier elevatferd av den utematiserte typen som vi her beskriver, ganske stor oppmerksomhet, atferd som ofte klassifiseres som disiplinbrudd. Slik elevatferd defineres som et disiplin-problem fordi den betraktes isolert innenfor skolesituasjonen og løsrevet fra den total- eller oppportunitetssituasjon som gjør handlingen forståelig. Edwardsen tar utgangspunkt i begrepet "rolle-distansering", lansert av Goffmann (1961) og utvikler det i en sosialiseringsteoretisk og pedagogisk sammenheng.

Begrepet om rolle-distanse ble opprinnelig tatt i bruk for å myke opp det tradisjonelle rollebegrepet og vise at individet ikke er fastlåst som rolleinnhaver. Rollen er i følge Goffman den fundamentale sosialiseringsenhet, fordi det er gjennom rollene at individene internaliserer samfunnets verdier og normer samtidig som de gjennom rollene tildeles sin sosiale identitet, sitt selv. Gjennom konkrete analyser av rolleatferd er Goffman i stand til å vise at aktøren i visse situasjoner finner det opportunt å distansere seg fra den forventede rollen og nekter i noen grad å identifisere seg ved det "selv" som følger rollen, for eksempel ved å aktivisere andre av sine livstilknytninger.

Elevatferd som til vanlig oppfattes som disiplinbrudd betegner Edwardsen rolle-distansering, eleven(e) nekter å akseptere det handlingsmønster som er forventet i følge elev-rollen. Årsakene kan være flere, men en nøkkel for å forstå all rolle-distansering er å betrakte elevens totale livssituasjon, og ikke bare det segmentet av personen som innbefattes i elevrollen.

I følge Goffman synes rolle-distanseringen alltid å være bevisst og overveid. I vår skole A finner vi det mest gjennomførte og stabile eksemplet på slik bevisst rolle-distansering i elevenes generelle av-

visning av skolen og forskjellige strategier for å begrense det som defineres som "skole" til fordel for "fri" eller "friminutt". Edvardsen hevder imidlertid at brorparten av rolle-distanseringen i skolesituasjonen er utematisert og uoverveid, fordi elevene (og som oftest også lærerne) ikke er i stand til å begrepsfeste og analysere situasjonen. Denne formen for rolle-distansering opptrer hyppig i form av det vi overfor betegnet som irrasjonelle og overdimensjonerte emosjonelle utbrudd. I den grad distanseringen forsøkes legitimert av elevene, skjer det med referanse til sin lokale tilhørighet, en tilhørighet som er vaklende.

Elevenes utagerende rolledistansering kan betraktes som et resultat av at den lokale tilknytningen ikke gir grunnlag for et solid og integrert selv. Elevene befinner seg i en slag identitetskrise forårsaket av den inkonsistens og oppsplitting som preger deres sosiale og materielle omgivelser. Edvardsen karakteriserer A-elevenes situasjon godt når han hevder at:

"Rolle-distansering kan ses som handlinger fra personer som enten er på leting etter en identitet/mening eller fellesskap, eller rolle-distanseringen kan også skyldes at personer forsvarer sin identitet."
(Edvardsen 1977a:51).

Ut fra vårt kjennskap til sosialiseringprosessen generelt og skole/lokalsamfunn-A spesielt, er det nærliggende å anta at elevene strever med begge disse oppgavene samtidig.

Vi har hittil betraktet A-elevenes situasjon hovedsakelig i sosialpsykologiske termer ut fra den generelle beskrivelsen av sosialiseringprosessen. På samme måte som vi der knyttet forbindelsen til kunnskapssosiologien, skal vi også kombinere sosialpsykologien med et kunnskapssosiologisk perspektiv på tilfelle A.

Elevenes rolle-distansering var som beskrevet i kap. 2.4.3. mest markert overfor de teoretiske fagene og engelsk i særdeleshet, mens den ambulerende formingen representerte "unntakstilstand" fordi den mer ble definert som arbeid eller håndverk enn skole. Identifiseringen med denne formen for virksomhet kom også tydelig fram da skolens ukentlige formingstime

utenom den konsentrerte perioden (hovedsakelig brukt til tegnepreget forming), ble benyttet til å lage fuglekasser, en oppgave elevene gjennomførte med frenetisk iver. Praktiske øvelser i fysikk og kjemi utgjorde en annen enklave i skolehverdagen der rolle-distanseringen uteble, og ungdomsskoleguttene etterlyste til stadighet mer utstyr til å eksperimentere med radiobygging, elektromotorer og vanlige motorer. I likhet med B-skoleelevene var også elevene i skole A praktisk orientert i sine aspirasjoner, noe som blant annet hyppig ble tilkjennegitt i kontrast til lærerens ensidige teoretiske kunnskaper og ferdigheter.

På bakgrunn av dette er det rimelig å hevde at skolen på den ene siden og elevenes sosiale miljø med de yrkes- og utdanningsinsentiver det tross sin svekkede stilling representerer, på den andre, framstår som to atskilte meningsverdener.¹⁾ Skolens ensidige prioritering av teoretiske og for elevene irrelevante fag innebærer antakelig at de står overfor to konkurrerende meningssystemer, noe som av elevene kan oppleves som meningsløst. Det er rimelig å anta at rolle-distanseringen som symptom på elevenes mistilpassethet også kan skyldes kollisjonen mellom to forskjellige meningsverdener.

Vi tar den før omtalte "pendling" mellom skolekulturen og den lokale, uformelle kulturen, sistnevnte benyttet som basis for avvisning av den førstnevnte til inntekt for denne tolkningen. Selv om vi skal passe oss vel for å trekke forenklete konklusjoner vi vi anta at rolle-distanseringens begrensede omfang i skole B for en del kan tilskrives det faktum at skolen i langt sterkere grad har inkorporert elementer fra elevenes lokale identitet og eksistensielle interesseområder. Dermed er kontrasten mellom skolens meningsverden og den lokale meningsverden mindre skarp og står i mindre grad i et konkurranseforhold.²⁾

- 1) "Meningsverden" er lansert av Berger og Luckmann (1976), en omskriving av Schutz' "finite meningsprovinser". (Schutz 1975). Grovt sagt refererer begge til det vi tidligere har betegnet som en gruppes eller et lokalsamfunns "verdensbilde".
- 2) En av pedagogikkens klassikere, John Dewey (1972) gir sin tilslutning til et slikt syn gjennom å framholde nødvendigheten av "kontinuitet i erfaring."

Vi skal runde av denne drøftingen av elevenes sosialiseringssituasjon med et bidrag fra utviklingspsykologien som samtidig kan fungere som en syntese av de sosialpsykologiske og kunnskapssosiologiske tilnæringsmåtene vi hittil har anvendt.

Erik H. Erikson er et av de mest innflytelsesrike navn innenfor psykoanalyse og utviklingspsykologi, betegnet som neo-freudianer, men har i sin forskning omkring identitetsutviklingen i ulike kulturer orientert seg også i antropologisk og sosiologisk retning. (Erikson 1968 og 1974). Erikson betrakter identiteten som en struktur som består av en integrasjon av identifikasjoner, behov, evner og roller, og hovedtyngden av denne integrasjonsprosessen finner sted i barne- og ungdomsalderen. Utviklingen foregår etter en grunnplan, der individet må igjennom kritiske faser, som er avhengige av hverandre: "... typiske vendepunkter, der en står overfor muligheten av progresjon eller regresjon, integrasjon eller retardasjon." (Erikson 1974:238). I hver fase avhenger den psykososiale tilpasningen av løsningen på et dilemma, karakterisert av en negativ og en positiv pol.

I skolealderen dreier det varige utkommet av denne løsningen seg om en følelse av kompetanse eller arbeidsevne: "Å bringe en produktiv situasjon til sin avslutning blir et mål som etter hvert overtar for innfallene og ønskene i leken." (Erikson 1974:227). Erikson påpeker at denne fasen sosialt er høyst avgjørende, fordi det er i denne fasen samfunnet blir viktig med hensyn til måtene det er i stand til å formidle en forståelse av de meningsfylte rollene i samfunnets teknologi og økonomi på.

"Derfor må samfunnets kulturtrekk og rådende teknologi vinne innpass i skolehverdagen på en meningsfylt måte og bibringe hvert barn en følelse av kompetanse - det vil si en fri utfoldelse av dyktighet (dexterity) og intelligens i fullførelsen av viktige oppgaver, usvekket av en infantil følelse av mindreverd. Dette er det varige grunnlaget for samarbeidende deltakelse i produktivt voksenliv." (Erikson 1968:126).

Det negative utkommet av denne fasen er dermed en følelse av mindreverd eller utilstrekkelighet (selv-devaluering), forårsaket blant annet av samfunnets/skolens manglende evne til å sørge for slike meningsfulle oppgaver.

Overført til våre to eksempler kan vi for tilfelle B's vedkommende hevde at skolen til en viss grad har oppfylt Eriksons krav om å inkludere viktige elementer fra den lokale meningsverden i undervisningssituasjonen. På bakgrunn av disse sosialiseringsteoretiske utlegningene skulle vi anta at lokalsamfunn A's sosiale og materielle utarming skulle markere behovet for en slik orientering desto sterkere i skole A. Fra elevenes synspunkt kunne dette antakelig bidra til å styrke deres vaklende, lokale identitet og dermed minske grunnlaget for selv-devaluering og rolle-distansering.

Dermed har vi sagt det meste av det vi ut fra prosjektets bakgrunn, intervju, deltakelse og observasjon i kommune og kretser har funnet ut om forholdet mellom små skoler og små lokalsamfunn. Det som gjenstår er å sammenfatte det som hittil er sagt og betrakte det i lys av oppgavens status som "evalueringsbidrag" i prosjektsammenheng, slik den er plassert i vår evalueringsmodell (se appendiks).

5. SAMMENFATNING OG DRØFTING

5.1 OPPSUMMERING

Temaet, eller rettere sagt temaene i dette arbeidet har hovedsakelig tilknytning til problemområdet skole - lokalsamfunn. Utgangspunktet har først og fremst vært forsøksplanens betoning av relevans-/integrasjonsaspektene og elevenes "trivsel" i og utenfor skolen som viktige sider ved utviklings- og evalueringsarbeidet. Analysen av prosjektets bakgrunn og institusjonalisering (del 1) tjener i tillegg til å legitimere oppgavens temavalg også andre siktemål.

For det første gir prosessen bak prosjektetableringen generell informasjon om forholdet mellom skolen og omgivelsene i marginale utkantområder. I forhandlingene mellom de lokale aktørene og representanter fra skolemyndighetene på ulike nivå dreide de offisielle argumentene fra lokalt hold seg hovedsakelig om utenomfaglige forhold som manglende kontroll og oversikt over elevenes gjøremål, sosial tilpasning og skyssproblemer. Fra skolemyndighetenes side ble de lokale kravene i første omgang imøtegått ut fra pedagogiske og organisatoriske vurderinger, argumenter som i liten eller ingen grad ble tatt opp og imøtegått fra den andre siden. Dette gir oss den første indikasjonen på det i og for seg trivielle, men like fullt konsekvensrike forhold, at skolens innhold generelt og begrepene om dens aktiviteter og arbeidsorganisering spesielt, er fremmed meningsverden for folk i primærnæringsdominerte utkantstrøk. Dette poenget har vi forfulgt og belyst nærmere gjennom deltakende observasjon i to av kretsene og konklusjonene fra dette materialet skal vi komme tilbake til.

Prosjektets utgangspunkt leverer dessuten viktige premisser for realiserbarheten av intensjonene om en mer lokalorientert skole. I forhandlingene som førte fram til desentraliseringen ble denne siden av prosjektet definert av aktører utenfor den lokale skolearenaen og stilltiende akseptert som en konsesjon for å oppnå målet: En tilbakeføring av ungdomstrinnet. Under denne forhandlingsprosessen befant lærerne seg i all hovedsak på sidelinja, og intensjonene om en lokalorientert skole var like fremmed for lærergruppen som for de lokale protagonister.

ene. Lærernes manglende tilslutning til og identifisering med prosjektet og dets målsettinger har utgjort en viktig hindring i integrasjons- og relevansbestrebelsene. Den høye utskiftningfrekvensen både under og etter prosjektetableringen har ytterligere bidratt til å redusere prosjektets stilling blant lærerne. Konsekvensen har vært at prosjektet også fra lærerhold i stor grad er definert som tilhørende interesser utenfor den lokale skoleverden.

I tillegg til å vurdere betingelsene for å innfri målsettingen om økt tilnærming mellom skolen og dens næromgivelsen ut fra Rødøyprosjektets tilblivelse, har vi tatt utgangspunkt i to kretser for en nærmere analyse av denne problemstillingen. Vi fant to svært forskjelligartete skoler både med hensyn til interne formtrekk og relasjoner til omgivelsene. For å forklare disse forskjellene måtte vi vurdere begivenheter både i lokalsamfunnsfeltet og i skolefeltet og hvordan disse gjensidig påvirket hverandre.

I tilfelle A er forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet preget av sterke konflikter, noe som i hovedsak kunne tilskrives den uformelle lokalkulturens gjennomslag i skolesituasjonen. Årsaken til at dette var konfliktskapende kan først og fremst forklares ut fra krets A's desintegreerte og anomiske formtrekk, forårsaket av utarming av det lokale arbeidsfellesskapet og samtidig det sosiale nettverket. I tillegg er kirkens og skolens sosiale kontrollfunksjon redusert, for det første på grunn av endringer i lærerrollens lokale utforming. Fra å være en representant for begge disse institusjonene og dessuten ansvarlig for en rekke andre funksjoner i lokalsamfunnet, skjer det et hamskifte der lærerrollen knyttes til stadig nye ansikter, studenter og artianere; vanligvis med minimale motivasjoner og forutsetninger for annet enn å "overleve" i skolesituasjonen. Parallelt med dette skjer det også endringer i skolens innhold som befester den avstand mellom skole og nærmiljø som den nye lærerrollen bringer med seg. Ved siden av dette fungerer skolen, den eneste gjenværende institusjonen som medfører kollektiv virksomhet, både som en kanal og et redskap for å markere den sosiale misnøyen utad.

Elevene i skole A er hovedsaklig praktisk orientert i sine interesser og aspirasjoner, og markerer ofte og på ulike måter sin avstandstaken fra den teoretisk dominerte skolen. Fra elevenes side opptrer en periode med unntakstilstand hvert skoleår under den konsentrerte formingsperioden, da skolens innhold og arbeidsmåter korresponderer med elevenes uformelle, lokale tilhørighet. Den generelle debatten omkring formingsfagets innhold og form har vi knyttet til spørsmålet om faglig relevans og funnet at foreldrenes og lokalinvånernes mobilisering til fordel for den konsentrerte formingsorganiseringen og vektleggingen av redskapsopp-læring og sløydpregede aktiviteter, er en kamp for å beholde et for dem relevant innslag i skolen. Avstanden mellom de lokale argumentene og skolekulturens illustrerer etter vår oppfatning også kontrasten mellom skolens meningsverden og den lokale meningsverden.

Til tross for nedgang i folketallet har krets B vært i stand til å opprettholde sitt arbeidsliv, hovedsaklig basert på fiske og fiskeforedling. Samtidig har kretsen, særlig den delen som rekrutterer flertallet av elevene, også utstrakte nettverksrelasjoner som blant annet manifesterer seg gjennom byggingen og anvendelsen av grendehuset, med deltakelse av de fleste alderskategorier.

For skole B's vedkommende fant vi i et historisk perspektiv tendenser til den elevatferd som vi i skole A betegnet rolle-distansering; skulk, disiplinproblemer og manglende skolemotivasjon. Dagens skolesituasjon står imidlertid i sterk kontrast til den vi opplevde i tilfelle A. I tillegg til de to lokalsamfunns sosio-materielle forskjeller, kan årsaken til dette antakelig i hovedsak tilskrives to forhold, begge knyttet til skolefeltet.

For det første ivaretar skolen viktige oppgaver også overfor ikke-elever og har dermed både en integrerende og en aktiviserende funksjon i krets B. For det andre omfatter skolens fagrepertoar forholdsvis sterke innslag av emner og aktiviteter hentet fra lokalt arbeidsliv; teknologi, redskapsbruk og arbeidsmåter. Ettersom dette ikke bare er viktige innslag i "voksenkulturen", men også tilhører de unges eksistensielle interesseområder; er kontrasten mellom skolens meningsverden (skolekulturen) og den lokale meningsverden (inkludert ungdomskulturen) langt mindre markert i dette tilfellet.

Spørsmålet om skolens relevans, det vil si grensestyrken mellom skolekunnskap og lokalkunnskap, mellom skolearbeid og annet arbeid, er samtidig også et spørsmål om sosialiseringbetingelser, et begrep vi fant mer fruktbart en trivselsbegrepet når elevenes situasjon i og utenfor skolen skulle undersøkes. Fra elevenes synspunkt representerer de to kretsene med sine skoler to markert forskjelligartete sosialiseringsmiljø. I tilfelle A framviste elevene en utbredt og vedvarende rolle-distanseringsatferd, motivert dels av den uformelle lokalkulturens avvisning av skolen og dels skolens generelle avstand fra den meningsverden de forøvrig befinner seg i. Rolle-distanseringens drastiske utslag i skole A kan tilskrives det faktum at elevenes lokale tilhørighet er vaklende og preget av ambivalens. Elevene og foreldrene innser avhengigheten av skolen for de unges framtidige tilpasning fordi lokale, skole-uavhengige karriøremuligheter ikke representerer reelle alternativer. I et sosialiseringsperspektiv innebærer dette at den for eleven generaliserte andre, skolen og lokalsamfunnet, innehar anonyme trekk som medfører negative konsekvenser for identitetsutviklingen. Rolle-distanseringen, elevenes usikkerhet og selv-devaluering kan derfor betraktes som et symptom på deres problematiske sosialiseringssituasjon.

I kontrast til eksempel A representerer krets B en gunstigere sosio-materiell ramme for elevenes sosialisering og identitetsutvikling fordi den besitter et relativt vitalt arbeidsliv og et funksjonsdyktig sosialt nettverk. Samtidig er elevenes sosialiseringserfaringer i den lokale meningsverden og i skolens i langt sterkere grad preget av sammenheng og kontinuitet enn i krets A. Vi tolker det relativt lave innslaget av rolle-distansering i dagens B-skole sammenlignet med skole A hovedsakelig som et resultat av B-elevenes gunstigere totale sosialiseringssituasjon.

5.2. MATERIALET SOM EVALUERINGSBIDRAG

Vi skal avslutte dette arbeidet med å vende tilbake til det som var utgangspunktet: Dets plassering innenfor et konkret skolepolitisk forhandlingsfelt. Oppgaven er et innlegg i en diskusjon om endring, modi-

fisering eller vedlikehold av det skolemønsteret som i første omgang er underlagt et midlertidighetsperspektiv. I følge evalueringsplanen (se appendiks) vil det nærværende innlegget naturlig måtte suppleres med et som omhandler de mer spesifikt faglige forhold knyttet til denne organisatoriske varianten. Vi vil i tilslutning til skoledirektøren allikevel hevde at det evaluingsområdet vi har tatt for oss i det foreliggende arbeidet er overordnet spørsmålet om for eksempel elevenes faglige prestasjoner sammenlignet med elever i "normalvarianten". For det første er elevenes sosialiseringsmiljø og skolens rolle innenfor dette en betydningsfull bakgrunnsvariabel også når det er snakk om fagresultater målt i eksamenskarakterer. Det sentrale poenget er imidlertid at kvaliteten av det samlede oppvekstmiljøet har mer vidtrekkende konsekvenser enn den formelle kvaliteten av den del-situasjon som skolen utgjør.

Som vi allerede har vært inne på (se s.9), vil evalueringsbidrag som omhandler oppvekstmiljø, et stort problemfelt med viktige samfunnsmessige implikasjoner, være underlagt andre forskningspolitiske rammer enn for eksempel evaluering av et konkret fagtiltak. I sistnevnte tilfelle vil anvendelsen av forskningsmaterialet som grunnlag for beslutninger som regel være forholdsvis uproblematisk, mens anvendelsesaspektet fortoner seg atskillig mer innfløkt når barn og ungdoms oppvekst-situasjon står på programmet. Fagbeslutninger er vanligvis avgrenset til skolen og dens forvaltningsorganer og avgjørelser blir stort sett truffet i overensstemmelse med institusjonaliserte rutiner. Oppvekstbetingelsene er et resultat av kompliserte sosio-materielle prosesser; vi har for eksempel påpekt sammenhengen mellom nasjonal distriktpolitikk og krets A's desimerte arbeidsliv og tryggedominans. Dette problemområdet berøres dermed av distriktpolitikk, sosialpolitikk, helsepolitikk og kulturpolitikk i tillegg til skolepolitikk, mens det ikke eksisterer en politikk for barns og unges oppvekstmiljø.

Dette var også bakgrunnen for det offentlig oppnevnte Ungdomsutvalgets forslag om å opprette egne organ i stat, fylke og kommune med ansvar for det samlede oppvekstmiljøet og initiativ til nødvendige samordnings-tiltak. (NOU 6/1977). Et slikt organ eksisterer ikke på det nåværende tidspunkt og vi skal ikke begi oss inn på en vurdering av forslaget

realiserbarhet. Hensikten er bare å illustrere at det problemområdet vi har behandlet i dette arbeidet bare i liten grad kan påvirkes via skolepolitiske beslutninger og at skolens inflytelse er relativt beskjedent når det gjelder utformingen av de unges totale oppvekstsituasjon.

Når vi allikevel skal vurdere skolens bidrag til sosialiseringssituasjonen, kan et av de mest sentrale poeng i drøftingen av skolens rolle i den nevnte utredningen fra Ungdomsutvalget, tjene til å understreke også våre konklusjoner:

"Den tradisjonelle pedagogikken gir lite rom for læring ut fra dei miljøføresetnadene mange elevar har. Mange elevar opplever at verdiar i deira eige miljø, språk og kunnskap har liten plass i undervisninga."
(NOU 6 / 1977:31).

Som et botemiddel for dette hevder utvalget blant annet at arbeidsoppgaver og opplæring utenfor skolen også bør trekkes inn som en naturlig del av opplæringen, særlig på ungdomstrinnet. Begge våre eksempler viser berettigelsen av slike tiltak, og nødvendigheten av skolepolitiske tiltak som legger til rette for dette understrekes av det faktum at det er skole A som representerer normalvarianten og skole B "avviket" hva innhold angår.

På bakgrunn av det materialet vi har presentert er vi også enige i at innslag fra den lokale meningsverden, spesielt slike som har tilknytning til arbeidsliv og teknologi, i særlig grad bør vinne innpass på ungdomstrinnet. Eksempel B viser at valgfagstimene med hell kan benyttes som en organisatorisk ramme for slike tiltak. Forholdene ligger sannsynligvis bedre til rette for inkorporering av lokalt rettede opplegg i de små 1-9 skolene, sammenlignet med vanlige, fulldelte skoler.

Gitt skoleaktørenes begrensede frihetsgrader når det gjelder mulighetene for påvirkning av elevenes totale sosialiseringssituasjon, hvordan skal vi i prosjektsammenheng forholde oss til spørsmålet om desentraliseringen bør opprettholdes som et absolutt prinsipp? Begivenhetene i krets A og skolemyndighetenes og lærerlagets inngripen demonstrerer som tidligere nevnt at dette spørsmålet har fått kritisk aktualitet i løpet av den tilbakelagte delen av prosjektperioden.

De offisielle argumentene fra de organer som var menings- og vedtaksberettiget i skole A-saken konsentrerte seg i hovedsak om disiplinforholdene i skolen, til tross for at problemene uoffisielt ble satt i sammenheng med "miljøet" i bygda. Dette har selvsagt bakgrunn i det nevnte faktum at det skolepolitiske kompetanseområdet ikke omfatter det felt der problemene hadde sin opprinnelse. Sakens problematiske karakter er nettopp knyttet til dette dilemmaet: Kan vedtak om en skoles eller del av en skoles eksistens baseres på "utenforliggende" argumenter? Konsekvensene av å gjøre saken til et ensidig skole-/disiplinproblem vil i første rekke slå ut i elevenes disfavør, og de fleste som hadde berøring med saken innså i større eller mindre grad at elevenes skoleatferd bare var et symptom på et større problemkompleks. Dette innebærer, noe som vår analyse av situasjonen også til fulle bekrefter, at det som er hovedspørsmålet i prosjektet, total desentralisering eller ikke, nødvendigvis må besvares ut fra en helhetlig vurdering. Fra et byråkratisk bekvemlighetssynspunkt vil det naturligvis være enklest å håndtere spørsmålet ut fra enkle kriterier som for eksempel elevtall, men dette vil etter vår oppfatning være en framgangsmåte som kan ramme små kretser der skolen er en naturlig del av et funksjonsdyktig lokalsamfunn.

Vi finner det problemområdet som her har vært behandlet, så komplisert både substansielt og i forvaltningssammenheng, at det er uråd å legge fram et konkret handlingsprogram. Vår oppgave oppfatter vi å være en presentasjon av et empirisk materiale som kan danne utgangspunkt for de vedtak som skal treffes av de ulike myndighetsorganer. Vi har tidligere insistert på at prosjektets mandat ikke er å presentere konkrete framlegg i tilknytning til valget av skolemønster, en mandatfortolkning som er ekstra aktuell i det nærværende bidraget.

Avslutningsvis skal det likevel antydes at det foreliggende materialet synes å vise at total desentralisering med ungdomstrinn lagt til alle barneskolekretser, antakelig ikke bør gjennomføres som et generelt prinsipp; selv om det empiriske bidraget vi baserer denne slutningen på kan sies å være ekstremt og lite representativt. Også i tilfeller der elevenes sosialiseringsbetingelser er mindre belastende enn i vårt eksem-

pel A, kan det tenkes at elevene på ungdomstrinnet kan være best tjent med å få sin skolegang ved en annen skole. Det kan for eksempel være situasjoner der eleven(e) mangler samarbeidspartnere som befinner seg i nærheten av deres eget klasse- og modningstrinn. En samlet vurdering av situasjonen, der skyssmuligheter, valgfagsønsker og -tilbud, lærerkrefter osv. tas i betraktning, kan i unntakstilfeller tilsi at eleven(e) får sin ungdomsskoleundervisning (eller deler av denne) ved en annen skole. Dette bør imidlertid være en avgjørelse som alle berørte parter er med på å treffe, både elever, foreldre, lærere og lokale skolemyndigheter.

Appendiks

OM EVALUERING

1. Bakgrunn og formål

Dette notatet er først og fremst ment som et diskusjonsgrunnlag for prosjektgruppa og for personer og institusjoner som innenfor prosjektet vil foreta utvikling, utprøving og evaluering av ulike fagtiltak. De mange sidene ved evalueringsarbeidet har bare sporadisk og lite systematisk vært tatt opp i gruppa, sist ved møtet i Bodø 24.6.77, der det på vegne av engasjerte personer ved Nesna lærerskole ble etterlyst en nærmere konkretisering av viktige sider ved evalueringen. Dette var den direkte foranledningen til dette notatet, og det vil etter min oppfatning være sentralt å komme fram til en avklaring på disse spørsmålene når prosjektet nå går inn i den fasen da utarbeidelse og presentasjon av "empiri" i vid forstand skal prioriteres. I tillegg til spørsmålet om vektlegging i evalueringen vil det også være nødvendig å avklare hvordan prosjektets begrensede evalueringsressurser skal benyttet og hvordan arbeidsfordelingen bør være.

Hovedmålet for prosjektarbeidet vil naturlig være å si noe vesentlig om fådelt 1-9 skole etter forsøksperioden, både med tanke på det framtidige skolemønsteret i Rødøy og generaliserbarheten av en slik skoleløsning for andre grisgrendtstrøk. En slik sammenfattende vurdering bør bl.a. baseres på den evaluering som skjer innenfor ulike fagtiltak og delprosjekter. Samtidig vil slike devalueringer levere materiale til et annet sikte ved prosjektet, å høste erfaringer med et institusjonalsert samarbeide mellom ulike nivåer i skolesystemet, universitet,

lærerskole og andre institusjoner.

I det følgende skal jeg forsøke å antyde en mulig måte å strukturere det mangesidige og kaotiske feltet som "Rødøyprosjektet" utgjør for å avgrense noen vesentlige evalueringsområder. Dette må gjøres ut fra den erkjennelse at evaluering er like mye et spørsmål om hva som hvordan, og at disse dimensjonene gjensidig avhenger av hverandre. Det vil også bli foreslått en fordeling av oppgavene og hva som bør vektlegges innenfor de forskjellige områdene.

Til slutt vil jeg kortfattet komme inn på noen evalueringsteoretiske betraktninger og framheve den strategien som implisitt har vært utgangspunktet for prosjektet slik det er beskrevet i bevilgningssøknader og informasjonsnotater. Det kan nevnes at denne strategien har ligget til grunn for arbeidet innenfor "Lofotprosjektet" (se f.eks. Tiller 1976), slik at vi også har verdifulle praktiske erfaringer med den.

2. Et forslag til systematisering og avgrensning av feltet

For å ordne de ulike sidene ved prosjektet ut fra et evalueringsformål, har jeg valgt å operere med en inndeling i tre nivåer. Disse må ikke betraktes som klart adskilte; for det første vil de til en viss grad overlappe i fokus, og for det andre vil de "overordnede" nivåene til dels inkludere de "underordnede".

2.1 Nivå 1: Fagnivået

Dette nivået omfatter pedagogiske og organisatoriske løsninger innenfor de ulike fag og fagområder. Innenfor dette vil de fagtiltak som er igang plassere seg: Musikk, o-fag, kroppsøving, brevskole og forming. I tillegg til den evalueringen som de engasjerte personene foretar innenfor de nevnte fagene, bør selvsagt også redskapsfagene inkluderes for å oppnå en bredest mulig dekning av dette nivået. Vurdert mot prosjektets ressurser kan dette muligens best gjøres ved informasjonsinnhenting via lærerne og i særlig grad de med lengst erfaring fra prosjekt-

perioden i tillegg til praksis i fulldelte skoleslag som sammenligningsgrunnlag.

Evalueringen innenfor fagnivået må rettes mot de rammefaktorene som er særegne for dette skoleslaget, og jeg skal nevne noen av de jeg anser som de vesentligste. Utgangspunktet er at skolene utgjør svært små enheter med fådelte og udelte barnetrinn og udelte ungdomstrinn som hovedløsninger. En fundamental problemstilling vil derfor være i hvor stor grad de materielle, organisatoriske og pedagogiske ordningene i fulldelt normalskole kan overføres til et slikt skoleslag. Særlig viktig vil det være at de tradisjonelle løsningene er basert på et skarpt skille mellom u- og 6-trinn. Ut fra mitt kjennskap til Rødøyskolene gjennom besøk og egen praksis ved en av dem, mener jeg å ha grunnlag for å hevde at man hovedsakelig har forsøkt å tilpasse tradisjonelle ordninger til Rødøyvarianten. Uten at dette er ment som en kritikk, kan det slås fast at det i liten grad har vært reist spørsmål om man innenfor slike rammer i sterkere grad burde bryte med normalløsningene.

Ved prosjektgruppemøtet 23.09.77 ble idéen om å forsøke å overføre arbeidsmåte og erfaringer fra åpne skoler til Rødøyskolene lansert, for eksempel med større vektlegging av temaorientert undervisning, flerklassetrinns-team, andre arbeidstidssekvenser enn den tradisjonelle 45 minutters, o.s.v. Disse tankene ble ikke fulgt opp på møtet, men er etter min oppfatning såpass viktige at de bør vurderes seriøst i det videre arbeidet.

Dette tilsynelatende sidespranget i det som skulle være en diskusjon om evaluering har til hensikt å rette søkelyset mot hva som tas for "gitt" innenfor forsøksordningen for å gjøre det til gjenstand for oppmerksomhet og kanskje også endring gjennom utviklings- og oppfølgingsarbeidet. Hvor fastlåste skal man være i skillet mellom barnetrinn og ungdomstrinn i så små enheter? Er det mulig å komme fram til gunstige løsninger gjennom å slå sammen elever fra disse trinnene også i andre fag enn musikk, forming og kroppsøving, der dette til en viss grad har vært gjort? Eksempelvis skulle jeg anta at det særlig innenfor lokalt rettede

undervisningsprosjekter skulle ligge til rette for en slik sam-
menlåing, muligens også i andre områder av o-fagsarbeidet.

En vesentlig barriere for mulighetene til å vurdere dette skole-
slaget som en enhet har vært timetildelingen som også har sitt
utgangspunkt i det normale skillet mellom 6- og u-trinn. Med
tanke på prosjektets overføringsverdi vil det være viktig å
komme fram til en høvelig nøkkel for tildeling og disponering
av timeressursene. Hittil i prosjektarbeidet har forskjellige
alternativer for utregning av rammetimetallet vært diskutert,
og to forslag er sendt Grunnskolerådet for uttalelse.
Hovedhensikten med disse har vært å komme fram
til en utregningsmåte som ikke ensidig tar hensyn til elevtallet,
noe som slår svært ulikt ut etter hvilke klassetrinn som er re-
presentert ved den enkelte skole. Ulempen ved det ene forslaget
var at det ville gi et lærertimetall som overskrider det man har
totalt etter den nåværende utregningsmåten.

I denne sammenhengen kan også nevnes at man i arbeidet med
utviklingen av integrert o-fagsplan for udelt ungdoms-
trinn kom til at det ut fra pedagogiske hensyn var nødvendig å
skille ut fysikk/kjemi som egne disipliner, noe som ville kreve
økt antall lærertimer (8 lærertimer på 6 elevtimer pr. uke).
Sammen med spørsmålet om fastsetting av de totale timerammene
vil det dermed også være av verdi å komme fram til gunstige de-
lingsløsninger innenfor disse rammene.

Eksemplet fra o-faget viser også nødvendigheten av å se dette
skoleslaget som en enhet også ut fra lærerressursene. Ved en
skole med f.eks. tre lærere vil det vanskelig la seg gjøre å
benytte to av disse samtidig på u-trinnet. Alt etter de lokale
variasjonene vil det ofte være nødvendig å beskjeftige ett eller
flere av 6-trinnene samtidig for den ene lærers vedkommende.

Avslutningsvis i denne diskusjonen om rammetrinn i fådelt 1-9
skole skal nevnes at denne saken også har en "distriktpolitisk"
side. På siste prosjektgruppemøte ble det av gruppas ekspertise
innenfor ressursdisponeringen i skoleverket påpekt at det for
tiden var en klar tendens i retning av å prioritere de store en-
hetene på bekostning av de små. M.a.o. en forringelse av arbeids-

betingelsene i de små grisgrendtskolene. Prosjektet bør derfor også ha som oppgave å arbeide for en styrking av disse skolenes stilling gjennom å dokumentere de faktiske behov som et fullverdig skoletilbud vil medføre. Ettersom desentraliseringa fra politisk hold ses som et distriktspolitisk virkemiddel, er det et spørsmål om hvilken pris man vil betale også innenfor skolesektoren. Som et ledd i denne dokumentasjonen har gruppa sett det som viktig å foreta en sammenlikning av utgiftene med den nåværende ordningen sammenliknet med den sentraliserte, og Distriktshøgskolen i Bodø vil bli forespurt om å utføre en slik sammenlikning.

Så over til noen av fagnivåets øvrige rammefaktorer som er karakteristisk for Rødøyskolene. Lærerdekningen er preget av høy utskiftningsfrekvens og stort innslag av studentlærere. I de forskjellige fagtiltak og i den faglige virksomheten for øvrig må oppfølgingsarbeidet rettes mot disse rammene ved å forsøke å finne løsninger som ivaretar kontinuiteten i undervisninga og som reduserer ulempene ved lærerdekningen. Dette kan bl.a. gjøres gjennom å vektlegge kurs-, kontakt- og informasjonsvirksomhet og gjennom registrering av den faglige virksomheten gjennom skoleåret.

Sammen med den foregående diskusjonen om rammetimetallet bringer dette inn spørsmålet om metodiske løsninger som et viktig utviklings- og evalueringstema. Fådeltskolemetodikk er ikke noe nytt fenomen i norsk skole, men metodikk for udelte ungdomstrinn og for klasser der begge trinn kan betraktes som en enhet er nytt og bør være en viktig utfordring i prosjektet. Her bør de nevnte timerammene ikke bare vurderes som en begrensning fordi de tvinger mange trinn sammen i en klasse. En bør også være opptatt av å finne løsninger i ulike fag der dette metodisk kan utnyttes positivt.

Til slutt skal nevnes litt om en av de evalueringsprosedyrer som tradisjonelt har hatt en sterk posisjon innenfor pedagogisk forskning og evaluering. Den er sterkt påvirket av psykologiens testmetoder og innebærer vanligvis at man måler og sammenlikner skoleutbytte i en forsøksgruppe og en kontrollgruppe, og resultatene

behandles statistisk. Et relevant eksempel for vår sammenheng er R. Tveit's undersøkelse innenfor det såkalte "Grisgrendtprosjektet". Hun sammenlignet bl.a. eksamensresultater i redskapsfagene og resultater ved normerte prøver i et stort utvalg elever fra grisgrendtskoler med hyppig lærerskifte og ukvalifiserte lærere med resultatene til elever med stabile, fagutdannede lærere (Tveito 1976). Denne undersøkelsen sammen med andre viser at forhold som lærerskifte og lærerbakgrunn ser ut til å spille liten rolle for elevenes prestasjoner i de skriftlige fagene. En kritikk mot denne og lignende undersøkelser er at man ikke er i stand til å fange opp uheldige konsekvenser av manglende lærerstabilitet ved bare å konsentrere seg om redskapsfagene. I tillegg til det generelt tvilsomme i å måle skoleutbytte ut fra så få variabler peker denne undersøkelsen på et mer nærliggende problem for vårt tilfelle.

Selv med et utvalg som i utgangspunktet var på ca. 4000 elever, ble det ved ex post facto-kontroll i mange tilfeller så få elever i interessante sammenlikningsgrupper at meningsfylte sammenlikninger ikke kunne gjennomføres. Med det begrensede elevtall vi har å gjøre med i Røddøyskolene og de mange kilder til variasjoner i skoleframgangen (f.eks. lærerkvalifikasjoner, -dekning, foreldreholdninger, elevforutsetninger og -holdninger m.m.), bør det ikke stilles for store forventninger til de konklusjoner som kan trekkes på grunnlag av psykometrisk inspirert evaluering. I beste fall kan vi komme ut med det "negative bevis": Røddøy-elevene gjør det ikke gjennomsnittlig dårligere i de sentrale fagene enn elever ved normalskoler.

Vi har for de to kull som til nå er uteksaminert hentet inn evneprøver med henblikk på å benytte eksamensresultater og normertprøveresultater til et forsøk på en slik sammenlikning. Jeg finner det imidlertid riktig og viktig å peke på begrensningene i en slik evalueringsmåte for å nedprioritere den til fordel for andre framgangsmåter som kan gi verdifull informasjon også om faglige forhold i disse skolene, selv om de tilhører nivå 2 i skjemaet.

2.2 Nivå 2: Skole-(lokal)samfunnsnivået

I dette ligger at fokus primært rettes mot relasjonene mellom skole og omgivelser, men det innebærer ikke at fagnivået defineres som irrelevant. Fag vil alltid være sentralt i formidlingen mellom lærere, elever, foreldre og mellom disse og lokal- og storsamfunn. Mens nivå 1 hovedsakelig konsentrerer seg om undervisningstilbudet, er nivå 2 mest opptatt av skoletilbudet. Det siste inkluderer det første, men er i tillegg rettet mot å vurdere skolens funksjon og rolle utover det å formidle fag til elever. Stikkordsmessig vil følgende problemstillinger være aktuelle: skole og skolekunnskap i relasjon til rekruttering eller flytting, skole som ressurs for ikke-elever, skolen som del av elevenes totale sosialiseringsbetingelser o.s.v. I tilknytning til det siste kan nevnes at det ved planleggingsdagene 22.-23.9.77 fra lærerhold ble poengtert som nødvendig å konsentrere seg om elevenes sosiale relasjoner og trivsel i små, isolerte kretser, da dette ble oppfattet som et problem.

Metodisk vil disse problemområdene hovedsakelig kreve en tilnærming som sekkebetegnes som "deltakende observasjon", og undertegnede har allerede samlet inn en del data og erfaringer gjennom et fire måneders opphold som lærer ved en av skolene. Det planlegget ett eller flere kortere opphold ved ytterligere en skole for å skaffe et bredere empirigrunnlag.

Det skal også nevnes at det er samlet inn en del intervju- og enquete-data fra elever og foreldre som naturlig vil plassere seg innenfor nivå 2, men som vi av kapasitetshensyn til nå ikke har maktet å bearbeide og skrive ut.

2.3 Nivå 3: Innovasjonsnivå

Dette nivået kan betraktes som mest "overordnet" i og med at det vil inkludere bidrag fra de to foregående. Tidsmessig vil innsatsen her hovedsakelig settes inn i prosjektets slutfase, og vil etter mitt skjønn ha to hovedmål.

For det første å gi en sammenfattende framstilling og vurdering

av en slik skoleløsning med tanke på beslutninger om den framtidige skolestrukturen i kommunen. En slik rapport burde ifølge skolestyrets formann foreligge forholdsvis tidlig i prosjektets siste skoleår 80/81.

Som nevnt innledningsvis vil en slik framstilling også kunne være et viktig dokument i sentrale skolemyndigheters avgjørelser om generaliserbarheten av Røddøy-modellen.

I tillegg til å levere et beslutningsgrunnlag vil det andre hovedmålet være, i tilslutning til problemstilling 6 i bevilgningssøknaden (KUD - kap. 383, 1976), å evaluere selve prosjektformen. Dette vil være en innovasjonsanalyse som sikter mot å høste og vurdere erfaringene ved et prosjekt- og samarbeidstiltak av denne karakteren. Sentrale poenger er prosjektgruppas rolle, intensjoner/ideologi versus realitetene, prosjektets latente og manifesterede funksjoner m.m.

Det er rimelig å anta at det organisasjonssosiologiske arbeidet som vil bli utført vil være et viktig bidrag til denne analysen. I tillegg vil informasjon måtte hentes fra lærere, skolemyndigheter, prosjektgruppedlemmer, foreldre, elever og evt. andre som har hatt tilknytning til prosjektet.

Hvorvidt de to hovedmålene i evalueringsarbeidet på nivå 3 bør sammenfattes i én framstilling eller i to adskilte rapporter, kan diskuteres. Framstillingens funksjon som beslutningsgrunnlag tilsier antakelig at det bør være en todeling, da prosjektevalueringen sannsynligvis er mindre aktuell for dette formålet. Etter min oppfatning bør imidlertid en innovasjonsanalyse også omfatte den politiske implementering som et vesentlig aspekt, noe som gjør dette skillett kunstig. "Kommunikasjonshensyn" for øvrig tilsier også at trådene bør samles i en sammenfattende rapport fra et såvidt omfattende og langvarig prosjekt.

Hittil har oppmerksomheten hovedsakelig vært rettet mot evalueringens hva, og i det følgende skal vi komme litt nærmere inn på hvordan, gjennom en konkretisering av den utviklings- og evalueringsstrategi som ligger til grunn i prosjektet. Det vil ikke bli gitt en detaljert oppskrift på en bestemt framgangsmåte,

men snarere en mulig ramme for evalueringen. Denne rammen har som nevnt vist seg å være anvendelig gjennom arbeidet innenfor "Lofotprosjektet".

3. Evalueringsstrategi

En evalueringsteoretisk "razzia" innledningsvis er ment å plassere vårt metodevalg i en sammenheng og samtidig peke på mulige uheldige konsekvenser av framstillingen i pkt. 2.

Den tradisjonelle bruken av begrepet "evaluering" i pedagogikken er vanligvis knyttet til utforming av læremidler og læreplaner, og har hatt utgangspunkt i en spesifisering av målene for undervisning (se f.eks. Tyler 1974). Grovt sagt har evalueringen hatt som program å fastslå hvorvidt resultatet av læreprosessen er i overensstemmelse med de oppsatte målene. Den senere tids evalueringsdebatt har hovedsakelig bestått i en kritikk av dette evalueringsbegrepet og ulike forsøk på å utvikle alternativer. Bakgrunnen for kritikken har vært mangesidig, men med særlig vekt på to forhold. For det første var det vanskene som oppsto når man ville fange inn og klassifisere de ønskede læringsresultater, resultater som ideelt sett skulle avleses i elevenes "terminaladferd" etter endt undervisningsprogram. For det andre det faktum at lærere i liten grad spesifiserer detaljerte mål for sin undervisning og dermed heller ikke evaluerer undervisningen i forhold til slike mål. Læreplan- og evalueringsdebatten har dermed for mange fortont seg som fjern i forhold til skolens dagligverden. Innenfor den tradisjonen som stiller seg kritisk til denne "mål-middel"-modellen har man forsøkt å stake ut en mer åpen og dynamisk evalueringsstrategi som konsentrerer seg om utgangspunktet og forløpet av undervisningsprosessen mer enn sluttproduktet.

Den knappe skissen av "Rødøyprosjektets" metode og utviklingsstrategi, f.eks. ved begrepet "suksessiv oppfølging" og "deltakende planlegging", slutter seg til denne tradisjonen, og i det følgende skal den kort presenteres med utgangspunkt i én versjon av den.

Den prosessorienterte evalueringsstrategien er framstilt av en rekke forfattere med et varierende utvalg av begreper som ofte dekker samme meningsinnhold. Partlett & Hamilton har valgt å kalle sin variant "illuminativ evaluering" (illuminativ: belysende) (Partlett og Hamilton 1972). Programmet for denne evalueringen er å undersøke hvordan et pedagogisk utviklingsarbeid fungerer og påvirkes ut fra de forskjellige rammebetingelsene skolen og undervisningen er underlagt. I pakt med dette vil den belyse hva de som direkte og indirekte er berørt finner som fordeler og ulemper ved tiltaket, og hvordan de handler overfor disse. Dette innbefatter naturligvis også studentenes og elevenes konkrete læringserfaringer og utbytte.

Forfatterne konkretiserer den illuminative evalueringsstrategien nærmere gjennom distinksjonen mellom undervisningssystemet og læremiljøet. Til undervisningssystemet hører for det første undervisningsmaterieell i vid forstand: Læremidler, lærestoff, fag, arkitektur o.s.v. For det andre omfatter det generelle lovverk og læreplaner (MP). Dette danner i sin tur grunnlaget for læremiljøet som er den konkrete samhandlingssituasjonen der lærere, elever og andre møtes og arbeider sammen. Læremiljøet påvirkes av sosiale, kulturelle, psykologiske og institusjonelle forhold som i større eller mindre grad virker inn på undervisningssituasjonen. En konkretisering ut fra vårt tilfelle kan være holdninger og forventninger blant studentlærere som i utgangspunktet er innstilt mot ett år i utkantene i påvente av å fortsette studier og skolegang. Videre de holdninger til skole og lærere som finnes hos foreldre og andre som en konsekvens av slik læreradferd.

Det blir hevdet at søkelyset må rettes både mot undervisningssystemet og læremiljøet for å oppnå en dekkende evaluering.

Denne strategien foreskriver ikke en bestemt metodisk tilnærming, men poengterer fordelene ved å benytte flere metoder, noe som gir muligheter for å belyse problemstillingen fra forskjellige sider. Evalueringsfasen gjennomløper tre hovedstadier; for det første en oppstartingsfase der forskeren gjør seg kjent med feltet og aktørene. I denne fasen vil sannsynligvis deltakelse og observasjon uten forhåndsutvalgte variabler være det mest

gunstige utgangspunkt. Informasjoner fra dette stadiet danner grunnlaget for det neste, formulering av problemstillinger ved å rette søkelyset mot mer avgrensede forhold. Den tredje fasen består i å forsøke å finne svar på spørsmål, undersøke hypoteser og finne årsaks- og virkningssammenhenger. I denne fasen vil det være naturlig å hente inn data også gjennom mer tradisjonelle prosedyrer som intervju, spørreskjema, testing o.s.v.

Styrken i denne strategien er at den gir muligheten til en åpen tilnærming til feltet uten forhåndsbestemte variabler og uten metodiske kjepphester. For vårt formål er imidlertid en viktig innvending mot fremgangsmåten at den framstiller utviklings- og evalueringsforløpet som en lineær prosess. Vi må derfor modifisere den belysende strategien ved å åpne for muligheten til å foreta endringer og justeringer ut fra de erfaringer som høstes i alle tre faser.

Det er dette som ligger i begrepene "trinnvis" eller "suksessiv" planlegging og oppfølging som er brukt i vårt konkrete prosjekt. Hittil i prosjektarbeidet har da også utgangspunktet for de forskjellige fagopplegg vært de problemer og behov man har møtt gjennom en organisatorisk nyordning av grunnskolen i en utkantkommune, i alle fall ideelt vurdert, og mye av virksomheten har vært rettet mot å fange opp slike problemer. Evalueringens rolle blir ikke primært å liste opp og vurdere hvor sterkt begrensninger som lærerskifte, studentlærere, timemangel o.s.v. slår ut, slik en kanskje kan få inntrykk av under pkt. 2.1. I stedet vil den rettes mot å finne de gunstigste løsningene innenfor dem, evt. å modifisere og endre dem der dette er mulig og nødvendig.

Dermed blir evalueringen å betrakte som en gjennomløpende prosess og ikke som en avgrenset aktivitet plassert i endepunktet av de ulike tiltak.

For å vende tilbake til teorien og fremmedordene igjen, kan en slik oppfatning av evalueringens rolle sies å falle sammen med den som ligger i begrepet "formativ" evaluering (Scriven 1967). Kortfattet hevder Scriven at evalueringens oppgave er å informere deltakerne om situasjonen i de forskjellige fasene, slik at de nødvendige revideringer, kursendringer, suppleringer etc. kan treffes.

4. Konklusjon

Den skisserte evalueringsstrategi er hovedsakelig rettet mot arbeidet innenfor fagnivået, og er som nevnt ment som et grunnlag for diskusjon og konkretisering. Evalueringen vil ikke minst avhenge av tids- og kapasitetsressurser for deltakerne i utviklingsarbeidet. Hvordan vektleggingen av det som er betegnet som læremiljøet vil være på fagnivået, kan også diskuteres, selv om alle vil være enige i at holdninger og vurderinger, samarbeidsklima og personkonstellasjoner alltid vil influere sterkt på forløpet og utkommet av undervisningsprosessen. Noen av problemstillingene knyttet til læremiljøet vil også naturlig høre inn under skole-(lokal)samfunnsnivået (pkt. 2.2).

Innenfor innovasjonsnivået vil disse forholdene måtte drøftes videre da ett viktig moment blant flere her vil være "evaluering av evalueringen", en framstilling og vurdering av evalueringens rolle i prosjektarbeidet som bakgrunn for de konklusjoner som nås angående pedagogiske, organisatoriske og sosiale sider ved fådelt 1-9 skole og et institusjonalisert samarbeidsprosjekt.

Litteratur

- Arensberg, C.M. (1961) : "The Community as Object and as Sample." American Antropologist no. 63. N.Y.
- Barnes, J.A. (1954) : "Class and Committees in a Norwegian Island Parish." Human Relation VII, No. 1.
- Barnes, J.A. (1969) : "Networks and Political Process", i Mitchell, J.C. (ed.): Social Networks in Urban Situations. Manchester University Press.
- Barth, F. (1971) : Socialantropologiska problem. Verdandi-debatt nr. 60.
- Barth, F.(ed.) (1972) : The Role of the Entrepreneur in Social Change in Northern Norway. Universitetsforlaget. Oslo-Bergen-Tromsø.
- Bateson, G. (1972) : Steps to an Ecology of Mind. Ballantine Books, N.Y.
- Becker, H.S. og Geer, B. (1974) : "Latent Culture", i School and Society. Routledge & Kegan Paul, The Open University Press.
- Bell, C. og Newby, H. (1971) : Community Studies. George Allen & Unwin, London.
- Berger, P.L. (1971) : "Identity as a Problem in the Sociology of Knowledge", i School and Society. Routledge & Kegan Paul, London.
- Berger, P. og Berger, B. (1972) : Sociology: A Biographical Approach. Penguin Books, N.Y.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1976) : Den samfundsskabte virkelighed. Lindhardt og Ringhof.
- Bernstein, B. (1973) : Class, Codes and Control, vol. 1. St. Albans, Herts:Paladin.
- Bernstein, B. (1974) : "Et sociolingvistisk syn på socialisering", i Engaard, J. og Poulsgaard, K.: Basil Bernsteins kodeteori. Chr. Ejlers forlag, Kbh.
- Bernstein, B. (1978 a) : "On the Classification and Framing of Educational Knowledge". Forelesning ved Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø 25.09.78.

- Bernstein, B. (1978 b) : "Class and Pedagogies: Visible and Invisible". Forelesning ved Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø 26.09.78.
- Bernstein, E. (1971) : "In Search of Relevance." The School Review, vol. 79, s. 405-410.
- Blichfeldt, F. (1973) : "Om å undersøke skoleelevers holdning til skolen." Tidsskrift for samfunnsforskning, bd. 14, 137-144.
- Bronfenbrenner, U. (1973) : Barn i to verdener: USA og Sovjet. Gyldendals fakkel, Oslo.
- Brox, O. (1966) : Hva skjer i Nord-Norge? Pax, Oslo.
- Brox, O. (1970) : "Sosiale endringer i marginale bygdesamfunn." Bygdesamfunnet nr. 3, årg.9.
- Brox, O. (1971) : Avfolkning og lokalsamfunnsutvikling i Nord-Norge. Stensil, Norges Landbrukshøgskole, Ås.
- Christie, N. (1971) : Hvis skolen ikke fantes? Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Clark, P. (1977) : "An Analysis of Community Education and Major Components." Journal of Teacher Education no. 4.
- Dahl, H. (1968) : "Utkantstrøk - utdanning og utflytting." Norsk Pedagogisk tidsskrift, årg. 52, s. 298-312.
- Dale, E.L. (1977) : Kunnskapsoverføring i vårt samfunn. Stensil, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Dewey, J. (1972) : Erfaring og opdragelse. Chr. Ejlers forlag, Kbh.
- Douglas, J. (1973) : Understanding Everyday Life. Routledge & Kegan Paul, London.
- Dreitzel, H.P. (1973) : "Introduction: Childhood and Socialization", i Dreitzel, H.P.: Childhood and Socialization. MacMillan, N.Y.
- Dumont, R.V.Jr., Wax, M.L. og Wax, R.L. (1964) : Formal Education in an American Indian Community. The Society for the Study of Social Problems, Kalamazoo, Michigan.
- Durkheim, E. (1978) : Selvordet. Gyldendal, Oslo.
- Edvardsen, E. (1977 a) : Småsamfunnets sosialiseringspotensiale. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Edvardsen, E. (1977 b) : Forholdet mellom strategi og dialog i pedagogisk praksis. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.

- Eilertsen, T.V., Mikalsen, K. og Nilsen, K.W. (1974) : Skolen i en utkantkommune. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Eilertsen, T.V. (1976) : Rødøyprosjektet. Årsrapport 1975/76. Rapport nr. 3, Rødøyprosjektet.
- Erikson, E. (1968) : Identity. Youth & Crisis. Faber & Faber, London.
- Erikson, E. (1974) : Barndommen og samfunnet. Kjempefakkel, Gyldendal, Oslo.
- Forsøksplanen (1976) : Plan for forsøk med desentralisert 1-9 skole. Rapport nr. 1, Rødøyprosjektet.
- Goffman, E. (1961) : Encounters - Two Studies in the Sociology of Interaction. Bobbs - Merrill, N.Y.
- Goodman, P. (1971) : Compulsory Miseducation. Penguin Books, London.
- Herbst, P.G. (1971) : "Strukturering av kunnskap og utforming av utdanningsinstitusjoner." Nordisk Forum nr. 3.
- Hoëm, A. (1976 a) : Makt og kunnskap. Universitetsforlaget Oslo-Bergen-Tromsø.
- Hoëm, A. (1976 b) : Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Hollos, M. (1974) : Growing up in Flathill. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Høgmo, A. (1978) : "Differensiert/integrert undervisning gjennom lokale prosjekt." Skolepsykologi nr. 1, årg. 13.
- Høgmo, A. og Solstad, K.J. (1975) : Lofotprosjektet - Intensjoner og utviklingsstrategi. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Illich, I. (1971) : Deschooling Society. Harper & Row, N.Y.
- Larsen, H.O. (1977) : Samfunnsforhold i Rødøy og Saltenregionen. Rapport nr. 7, Rødøyprosjektet.
- Lindbekk, T. (1968) : "Utdannelse", i Ramsøy, N.R. (red.): Det norske samfunn. Gyldendal, Oslo.
- Lindbekk, T. (1973) : Skolesosiologi. Tapir, Trondheim.
- Linton, R. (1936) : The Study of Man. Appleton-Century Crofts, N.Y.
- Mathisen, I. (1977) : Om Helgelandsdialektane. Rapport nr. 6, Rødøyprosjektet.

- Mead, G.H. (1934) : Mind, Self and Society. The University of Chicago Press, Chicago-London.
- Melding fra skoledirektøren (1968) : Skolen i Nordland 1948-1968. Stensil, Bodø.
- Midwinter, E. (1973) : Patterns of Community Education. Ward Lock Educational, London.
- Mitchell, J.C. (1973) : "Networks, Norms and Institutions", i Boissevain, J. og Mitchell, J.C.: Network Analysis - Studies in Human Interaction. Mouton-The Hague-Paris.
- Myklebust, J.O. (1972) : Skulen i lokalkulturen. Stensil, Inst. for Sosiologi og Samfunnskunnskap. Trondheim.
- Nergård, J.I. (1977) : Identitet, skole, samfunn. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Nilsen, E. (1973) : Fritid og skolesentralisering. Stensil, Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- NOU:6 (1977) : Ein samla offentleg politikk for oppvekstmiljøet. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Parsons, T. (1955) : Family, Socialization and Interaction Process. Collier-Macmillan, London.
- Parlett, M. og Hamilton, D. (1972) : Evaluation as Illumination: A new Approach to the Study of Innovatory Programs. Stensil, Centre for Research in the Ed. Sciences, Univ. of Edinburgh.
- Rapport nr. 6 (1975) : Arskursløst Högstadium i Stöllet. Norra Ny. Torsby.
- Rasmussen, A. (1972) : Lokalkulturens gjennomslagskraft i skolesituasjoner. Stensil, INAS, Oslo.
- Rasmussen, K. (1967) : Udviklingspsykologi. Gyldendals pædagogiske bibliotek. Kbh.
- Reimer, E. (1971) : School is Dead. An Essay on Alternatives in Education. Penguin Education Specials, Harmondsworth.
- Sandven, J. (1970) : Årsaken til manglende skoletrivsel. En sammenliknende studie i ungdomsskole og gymnas. Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.
- Schutz, A. (1975) : Hverdagslivets sociologi. Hans Reitzel, Kbh.
- Scriven, M.S. (1967) : Methodology of Education. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Bind I. Rand McNally, Chicago.

- Skoleutredningskomiteen (1974) : Utredning og innstilling til Rødøy skolestyre i møte den 18.12.74.
- Smith, M.B. (1968) : "Competence and Socialization", i Clausen, J.A.: Socialization and Society. Little, Brown and Company, Boston.
- Solstad, K.J. (1974) : Riksskole i utkantstrok. (Første utgave) Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Solstad, K.J. (1978) : Riksskole i utkantstrok. Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromsø.
- Statistisk fylkeshefte Nordland (1977) : Statistisk Sentralbyrå, Oslo.
- Straand, S. (1972) : Skulen og lokalsamfunnet. Stensil, Inst. for Samfunnsforskning, Oslo.
- Sunde, R. og Vestby, E (1969) : Avgangsprøva ved små ungdomsskoler. To undersøkelser. Informasjon om forsøksarbeid nr. 5. Forsøksrådet for skoleverket, Oslo.
- Sødal, H. (1973) : "Kan småbygdene få att kultursentra sine?" Norsk skuleblad 37, nr. 24, s. 1140 og 1166-67.
- Thormodsæter, A. (1960) : Regionale ulikheter i norsk jordbruk. Stensil, Norges Landbruksøkonomisk Institutt, Oslo.
- Tiller, T. (1976) : Arbeid med lokalt lærestoff i ungdomsskolen. En studie av undervisningsorganiseringen. Stensil, Inst. for Samfunnsvitenskap, Univ. i Tromsø.
- Tveito, R. (1976) : Lærerdekning og elevprestasjoner. Rapport fra prosjektet: Elevprestasjoner i store og små ungdomsskoler. Stensil, Oslo.
- Tyler, R. (1974) : Undervisningsplanlægning. Chr. Ejlers forlag, Kbh.
- Urtegård, M. (1974) : Oversikt: Ungdomsskolen i Rødøy: En kort framstilling av utviklingen inngåtte avtale av 1968 og til 01.09.74. Stensil.
- Utkast til regionplan for Salten (1975) : Stensil, Bodø.
- Ytreberg, N.A. (1941) : Nordlandske handelssteder. F. Bruns Bokhandels forlag, Trondheim.
- Aarsæther, N. (1977) : "Framveksten av kommune-orientering i norsk distriktpolitikk." Sosiologi i dag, nr. 3, s. 41-54.