

Vestheim, O.P. (2024). En kamp om anerkjennelse: Lærertilv i fådelte skoler. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærertilv i en mangfoldig norsk skole* (s. 119–136). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340106>

## Kapittel 6

# En kamp om anerkjennelse

## *Lærertilv i fådelte skoler*

Ole Petter Vestheim

### Innledning: Fådelte skoler i tale og tall

I Norge har det historisk sett vært et politisk nærmest omforent ønske at distriktene skal være befolket og levende. Skolen har hatt en vesentlig betydning som institusjon i en slik politikk der en desentralisert skolestruktur var anerkjent som en av nøklene til å lykkes. I *Levende lokalsamfunn for fremtiden – Distriktsmeldingen* uttrykker regjeringen at den ønsker levende lokalsamfunn og vekst i hele landet, og dersom Norge skal lykkes med dette i fremtiden, kreves det blant annet landsdekkende utdanningssystemer (Meld. St. 5 (2019–2020), s. 7). Som et ledd i etterkrigstidens oppbygging av landet var det et statlig mål å tilby lik mulighet til utdanning for alle samfunnets medlemmer (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Som en konsekvens av en aktiv distriktpolitikk har skolen utgjort en sentral bærebjelke i mer og mindre spredtbygde lokalsamfunn. Det er nettopp i slike samfunn fådelte skoler hadde sin opprinnelse og funksjon, i lokalsamfunn med relativt lave innbyggerantall og dertil elevgrunnlag (Kvam, 2009).

Ideen om en desentralisert skolestruktur med innslag av fådelte skoler har derimot blitt utfordret med innføringen av en nyliberal styringsideologi. I skolen kom det til uttrykk gjennom det såkalte verdiløftet, Kunnskapsløftet 2006. I den nye styringsideologien var effektiv undervisning (f.eks. Hattie, 2012), prestasjonsorientering (Skedsmo, 2009), målorientering og ansvarliggjøringspolitikk (Skedsmo & Mausethagen, 2017) sentrale konsepter og ideer. Diskursen om skole og utdanning, og ikke minst hvilke faktorer som hadde betydning for elevens akademiske læring, ble endret. Kvalitetsbegrepet ble operasjonalisert og gitt et konkret innhold. Det skjedde dels gjennom innføringen av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen, som bestod av en rekke kartleggingsprøver og undersøkelser (Blömeke & Olsen, 2018). Med det kunne blant annet politikere og medier rangere og kategorisere skoler og kommuner som gode eller dårlige etter oppnådde resultater, basert på «evidens» (Vestheim & Sem, 2019). Med offentliggjøring av resultater på blant annet nasjonale prøver var skoler og lærere som profesjonsgruppe både direkte og indirekte utsatt for kritikk med påfølgende opplevelse av mistillit. Ofte kunne en skoles rykte, i så vel storsamfunnet som i lokalsamfunnet, stå på spill (Elstad, 2009). I små kommuner med få skoler, der resultater lett kunne spores tilbake en liten gruppe lærere og elever som hadde gjennomført prøvene, kunne innsatsen og risikoen oppleves som høy (Skedsmo & Mausethagen, 2017, s. 177).

Samtidig med at den nye styringsideologien ble rullet ut i skolen, stod offentlig sektor og kommuner som skoleeiere overfor effektiviseringskrav. Med det ble mindre skoler brått stående i en særlig utsatt og sårbar posisjon. Styringen av grunnskolen dreide seg nå mer om kostnads-, formåls- og prioriteringseffektivisering enn tidligere, spesielt for å øke elevenes grunnleggende ferdigheter og kanskje også frigjøre ressurser til andre sektorer (Johnsen & Larsen, 2015, s. 54). Offisielt hadde Norge aldri tidligere ført en politikk der skoler kunne legges ned av økonomiske grunner alene, men samtidig kunne krav om effektiv økonomisk styring medføre argumentasjon som var kamouflert som skolekvalitet (Solstad, 2009a). Skolestruktur med nedlegging eller sammenslåing av skoler kunne stå i sentrum for diskusjoner (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Argumenter for endringer av skolestruktur kunne for eksempel være at små skoler har sårbare profesjonsfelleskap, mens store skoler hadde sterke, at elevers læringsmiljø var bedre i større enheter enn på små, eller at elevers læringsutbytte var dårlige på mindre skoler. Små

skoler i mindre lokalsamfunn kunne med andre ord fort oppleve å bli utsatt for press som sentrale og større skoler ikke vil kjenne på.

## Fådelte skoler i forskning

Undervisning og pedagogikk i spredtbygde områder er annerledes og forskjellig fra tettbygde og urbane områder. Skillelinjene finnes ikke bare mellom aksene spredtbygde og tettbygde områder, men også på tvers av skoler situert i rurale områder (Berg Olsen, 2008, s. 11). Slike forhold kan for eksempel være knyttet til tilgang til kvalifiserte lærere, økonomi, geografiske forhold, naturmiljøer, næringsliv, kultur, historie og infrastruktur. Berg Olsen (2012) peker på at identitetsbygging, som utgjør en kjernekomponent i all utdanning, kan innebære å utvikle en identitet som springer ut fra lokal kultur og lokale verdier. Det å være en del av samfunnet og den lokale kulturen kan handle om å ta del i historisk, symbolsk og kulturell kompetanse og ha ansvar for hverandre, og om å verdsette det særegne i den lokale måten å leve på. Aktiviteter og relasjonsbygging mellom skole og lokalsamfunn kan anses som en integrert del av en slik prosess (Berg Olsen, 2012, s. 370). Hargreaves (2009) argumenterer for at de mulige fordelene og kvalitetene med mindre, fådelte skoler ofte blir oversett og gitt begrenset oppmerksomhet av forskere som arbeider med utdanningsfaglige problemstillinger. Nedenfor vil jeg presentere et utvalg og sammendrag av forskning som beskjeftiger seg med spørsmål som angår små og fådelte skoler.

En norsk studie viser at elever ved fådelte skoler vil være mer i kontakt med og utvikle relasjoner på tvers av alder og kjønn (Kvalsund, 2004). Andre studier antyder at det vil være flere situasjoner der det er naturlig for elevene å bli sett og for elevene å ta ansvar på mindre skoler, og at elever ved mindre skoler oftere erfarer sosial likhet og gjensidig respekt enn elever ved større skoler (Berg-Olsen, 2012; Johansen, 2009; Karlberg-Granlund, 2011; Hargreaves, 2009). Samarbeidet mellom skole og hjem kan være av høyere kvalitet og ha bedre premisser ved mindre skoler som er nært geografisk tilknyttet elevgruppens bosteder og nærmiljø (Berg-Olsen, 2012; Karlberg-Granlund, 2011). I nærmiljøskoler er det også bedre muligheter for å koble undervisning og læring på skolens omkringliggende omgivelser og for skolens mulighet til å ha en aktiv rolle i lokalsamfunnet (Solstad, 2009a). Bygdeskoler, enten de er relativt små i en desentralisert skolestruktur eller relativt store på grunn

av sentraliseringstiltak, oppnår akseptable resultater sett i lys av tradisjonell akademisk læring (Åberg-Bengtsson, 2009, Hargreaves, 2009, Kvalsund, 2019). I Norge pekte for eksempel det tidligere fylket Sogn og Fjordane, som var det fylket med flest fådelte skoler, seg ut med gode resultater på grunnskolens nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk (Langfeldt, 2015). Slik sett kan Sogn og Fjordane stå som et bevis for at små, fådelte skoler i seg selv ikke er en trussel mot elevers akademiske læring og utvikling. Til tross for manglende beviser har flere forskere påvist at det er en trend og oppfatning, både blant politikere og blant allmennheten, at små skoler i distriktene oppnår dårligere resultater enn store skoler (Hargreaves, 2009; Kvalsund, 2019; Solstad, 2009a). I nettutgaven av lokalavisen *Fosna-Folket* kan vi for eksempel lese dette: «Venstre-leder Guri Melby sier staten må bli flinkere til å tenke på mindre skoler og gjøre dem bedre i stand til å lykkes» (Ellingsen, 2023). Underforstått kan utsagnet nettopp forstås som at mindre skoler ikke lykkes i utgangspunktet, og bidra til å holde liv i allmennhetens oppfatning om elevenes mulighet til utvikling er dårligere på mindre skoler, som i sin tur kan benyttes som et argument for å legge ned mindre skoler. Flere forskere hevder derimot at slike argumenter og forståelser er en konsekvens av at små fådelte skoler avviker fra og er i konflikt med rådende normer om hvordan skoler skal organiseres, og som gjerne tar utgangspunkt i urbane standarder for hva en skole skal være (Amcoff, 2012; Berg-Olsen, 2012; Kvalsund, 2009; 2019).

Til tross for politisk forståelse for at utdanningssystemer vil være en viktig forutsetning for levende lokalsamfunn, har mange spredtbygde lokalsamfunn opplevd at stadig flere skoler har blitt lagt ned de siste 20–30 årene. Særlig er det små skoler i mindre grender som er lagt ned (Solstad & Karlberg-Granlund, 2020). Prosessen knyttet til nedlegging av skoler fører ofte til konflikter og spenninger som er krevende for involverte parter. For lærere kan man typisk oppleve på den ene siden å komme i skvis mellom kommunens skoleadministrasjon og politiske ledelse, og på den andre siden foreldre og lokalbefolkning som har interesser i skolen det gjelder. Å stå i slike spenninger kan være energitappende og ta fokuset bort fra lærerens øvrige arbeidsoppgaver og samfunnsmandat (Solstad, 2009b).

Innledning og forskningsgjennomgang viser at lærere i fådelte skoler kan befinne seg i et spenningsfelt mellom en nyliberal styringsideologi med tilhørende kvalitetsdiskurser på den ene siden, og forskning som tilsynelatende kan tilbakevise slike diskurser på den andre siden. Med dette som bakteppe

har jeg utviklet og undersøkt følgende problemstilling: Hvordan opplever og forholder lærere i fådelte skoler seg til kvalitetsdiskurser preget av nyliberal styringsideologi?

## Anerkjennelse og krenkelse

Med bakgrunn i kapitlets formål, problemstilling og forskningens hermeneutiske prosess har jeg funnet det rimelig å finne støtte i Axel Honneths teori om anerkjennelse. Honneth (f. 1949) er tysk sosiolog og filosof som er kjent for sitt bidrag til kritisk teori og sosialfilosofi. Han er særlig blitt kjent for sin teori om anerkjennelse basert på den menneskelige kampen om å bli anerkjent. Honneth hevder det er sentralt for ethvert menneske å få anerkjennelse, og at det nærmest er et premiss for å være et menneske:

Mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske: For å oppnå et vellykket selvforhold er mennesker avhengige av intersubjektiv anerkjennelse av sine ferdigheter og prestasjoner, og hvis en slik form for sosialt bifall uteblir på et bestemt utviklingsnivå, river det nærmest opp et hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri. (Honneth, 2007, s. 145)

Som en grunnpilar i hans forståelse av anerkjennelse ligger menneskets forskjellighet, og at det er forskjelligheten som må anerkjennes for at mennesker skal oppleve seg selv som verdifulle. Honneth deler anerkjennelse inn i tre sfærer – den private, den rettslige og den solidariske sfæren. I den private sfæren er anerkjennelsen knyttet til individets behov for følelsesmessig oppmerksomhet der det endelige målet er å utvikle selvtilit. Sfæren kjennetegnes av nære relasjoner mellom de menneskene som inngår i danningprosessen. Det ligger gjerne en affektiv hengivelse i sentrum som er typisk for foreldre-barn-relasjoner, vennerelasjoner og mer intime relasjoner (Honneth, 2007, s. 104). Til tross for den sterke affektive forankringen som ligger til grunn i Honneths, begrep kan en tenke seg at anerkjennelse eller fravær av anerkjennelse i den private sfæren også kan gjelde for lærere som er sterkt knyttet til arbeidsplassen, kollegiet, yrket og det samfunnet skolen er en del av.

Anerkjennelse innenfor den rettslige sfæren utspiller seg når individer forholder seg til hverandre som selvstendige subjekter, som kan si «ja» eller «nei» til ethvert tilbud om transaksjon, og omhandler kognitiv respekt og sosial integritet. Danningens arbeid retter seg da mot selvrespekt. En rettslig anerkjennelse er knyttet til samfunnsinstitusjoner der alle mennesker har rett til å bli møtt med likeverd og respekt. Anerkjennelsen gis i kraft av at det enkelte menneske anses som en rettsperson med egenskaper som kreves for å oppnå status som en moralsk tilregnelig person (Honneth, 2007, s. 123–124).

Når kampen om anerkjennelse utspiller seg i den solidariske sfæren, som i kulturelle, politiske eller arbeidsmessige verdifelleskap, står den om sosial verdsettelse. Danningens arbeid retter seg i slike tilfeller mot selvaktelse og verdighet (Strand, 2019, s. 10–11). I sfæren er det menneskets spesielle egenskaper – de egenskapene som skiller mennesker fra hverandre, som anerkjennes. Egenskapenes sosiale «verdi» avhenger av i hvilken grad de bidrar til å nå de samfunnmessige målene som gjelder. Det er samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personene, da en persons ferdigheter og prestasjoner bedømmes etter vedkommendes evne til å bidra til å nå de kulturelt definerte verdiene (Honneth, 2007, s. 131).

Motstykket til anerkjennelse er når mennesker opplever disrespekt gjennom krenkelser som kan true deres personlige identitet eller selvverd. Honneth beskriver tre former for krenkelser: kroppslige krenkelser, nektelse av rettigheter og nedverdiggelse av livsformer (Honneth, 2007, s. 140–144). I dette kapitlet er det særlig de to siste formene av krenkelse som kan bidra til å kaste lys over hvordan lærere i fådelte skoler opplever sin situasjon. Disrespekt som nektelse av rettigheter – gjerne med bakgrunn i gruppetilhørighet (for eksempel lærere i fådelte skoler) – påvirker gjerne menneskets sosiale integrasjon. Blir man frarøvet muligheten til å delta i beslutningsprosesser fordi andre anser deg som mindreverdig og ikke som likeverdig, kan det bryte ned gruppens eller den enkeltes selvaktelse. Nedverdiggelse av livsformer strekker seg fra relativt harmløse til sterke former for stigmatisering, der gitte livsformer og virkelighetsoppfatninger nedverdiggelse og gis en lavere sosial status i stedet for å anerkjennes som verdige og akseptable livsveier. Slik kan menneskers selvverd bli brutt ned og fratras en positiv verdi; man blir ikke verdsatt for den en er (Høilund & Juul, 2005, s. 28). Med dette som bakteppe vil jeg i fortsettelsen beskrive hvilke metodologiske og metodiske valg som er lagt til grunn for å belyse kapitlets problemstilling.

## Metodisk inngang til å søke lærernes perspektiver

Studien er forankret innenfor et kritisk paradigme og en kritisk forsknings-tradisjon. Metodologisk har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign for å søke svar på studiens åpne problemstilling. Jeg har gjennomført kvalitative gruppeintervjuer med lærere som arbeider i fådelte skoler. I alt gjennomførte jeg tre intervjuer på tre skoler med geografisk spredning. Totalt har tjueto lærere deltatt i intervjuene. Studien har ikke til hensikt å sette søkelys på enkeltlærere, men derimot er analyseenheten lærere som arbeider i fådelte skoler. Flere av lærerne har lang fartstid i skolen og har arbeidet både i fulldelte og fådelte skoler. Skolene er rekruttert til studien gjennom nettverksrelasjoner jeg har som UH-koordinator for desentralisert kompetanseutvikling ved min arbeidsplass.

Det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet for å få frem informanters erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Det sentrale i det kvalitative forskningsintervjuet er de intervjuedes livsverden. Det er deres livsverden som skal beskrives og forstås. For å virkelig åpne opp for lærernes perspektiver benyttet jeg åpne intervjuer der ideen var å la lærerne formidle sin opplevelse av temaer knyttet til det å være lærer i fådelt skole. Som strategi i dette arbeidet utviklet jeg spørsmålene til gruppeintervjuene med utgangspunkt i åpne spørsmål, der de selv fikk anledning til å ta opp saker de var opptatt av. Typisk innledet jeg med spørsmål som: Fortell om livet som lærer ved deres skole? Hva er det som opptar dere som lærere på denne skolen i hverdagen? Hva er det som gir og tapper dere for energi? Hva er utfordrende med å være lærer på en fådelt skole, og hvilke muligheter og styrker har deres skole?

En fordel med gruppeintervjuer er at informantene kan bli inspirert av andres uttalelser til for eksempel å ta til motmæle eller støtte oppunder det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne dynamikken kan bidra til tykke beskrivelser og et rikt empirisk materiale. Intervjuene ble lagt opp med tanke på bred involvering av informantene. Lærerne ble både utfordret med spørsmål individuelt og kollektivt gjennom den dynamikken som naturlig oppstod i gruppen underveis i intervjuet.

Intervjuene ble transkribert og fortolket ved bruk av konstant komparativ analysemetode (Corbin & Strauss, 2008). De transkriberte intervjuene ble først lest i sin helhet før jeg i neste omgang utførte en åpen koding der interessante begreper, setninger og sitater ble markert og registrert. Som et ledd i denne

prosessen er det sentralt å analysere teksten med utgangspunkt i spørsmålet, hva sier informantene, heller enn hva informantene snakker om, som gjerne er en konsekvens av intervjuerens fortolkning (Tjora, 2017). Slik er det først steget i analyseprosessen å betrakte som empirinær. I neste omgang, i den aksiale kodingen, søkte jeg etter om og hvordan de første kodene hang sammen, og hvilke mønster jeg kunne finne som var relevante sett i lys av problemstillingen. I denne delen av fortolkningsarbeidet utviklet jeg et mangfold av kategorier som senere ble utviklet til meningsbærende kategorier gjennom selektiv koding. Den selektive kodingen førte til at jeg utviklet to kjerne kategorier: 1) Anklager og 2) Eksterne anklager – intern anerkjennelse. Kjernekategoriene ble utviklet på tvers av gruppeintervjuene utført på den enkelte skole.

## Utviklede kategorier og analyser

Som en konsekvens av mine analyser vil jeg i neste del skrive frem hvordan lærere ved fådelte skoler opplever og erfarer å være representanter for sin skole i møte med lokal politikk og medier, og hvordan dette påvirker deres lærerliv.

### Anklager

Av intervjuene kommer det frem at lærere ved fådelte skoler opplever å være i en utsatt posisjon når skolestruktur og kommunal økonomi står på politikernes dagsorden. Med en slik dagsorden forteller lærerne at de kan bli utsatt for anklager fra andre som står utenfor skolen, og som dermed ikke har inngående kjennskap til deres skoles praksis, kvaliteter og hverdagsliv. Anklagene lærerne forteller om, kan rettes fra lokale politikere, lærere fra andre sentrale og større skoler eller gjennom medier. Sitatene nedenfor kan stå som representasjoner på typiske anklager og myter informantene opplever å bli møtt med.

*Det er alltid diskusjon om å legge ned fådeltskolene. Vi skal flyttes inn til sentrene, og politikerne ... Det er alltid en diskusjon. Jeg har vært i tjue år på denne skolen, og den skulle vært lagt ned i tjue år. Sånn er det ...*



*[...] når vi er gjennom ulike prosesser i kommunen, sånn som vi har vært nå, så skal vi alltid stå i trykket. Vi som er ansatt her ute, må forklare hvorfor vi finnes. Vi kan bli møtt med anklagende pekefinger for at noe så «dumt» som distriktsskoler finnes. [...] Myten i kommunen er at ungene må flytte fra de små skolene til de store fordi det er så fælt på de små. Myten om lav kompetanse. Myten om ressursbruk. Det er ikke skamvett på hva man sier i organisasjoner der man ellers er opptatt av å være fakta- og forskningsbasert.*

*Når vi leser i avisene at vi er ressurskrevende, og at de er bekymret for lav kompetanse på de fådelte skolene. På hvilket grunnlag sier de det – når det ikke slår ut på verken elevundersøkelser, nasjonale prøver eller kartlegginger? De har ikke vært her og snakket med oss, de som sier dette. Så det gjør noe med en. Man prøver å ha et hardt skall og ikke la det gå inn på en, men det sniker seg jo litt inn når du hører at du utsetter ungene for et sosialt eksperiment ved å la dem gå på en fådelt skole.*

Som det uttrykkes i sitatene, rettes det kritikk fra utenforstående som går på at den fådelte skolen er kostbar og ressurskrevende, at skolene har lærere med lav kompetanse, og at dette kan ha negative konsekvenser for elevene som sokner til skolen.

Situasjonen lærere kan oppleve som ansatt i en fådelt skole, medfører at de stadig må legitimere og argumentere for skolens kvaliteter og i ytterste konsekvens fortsatte eksistens. Som en konsekvens av at de stadig må stå opp for skolen sin, opplever lærerne at de stadig må delta i politiske prosesser, som blir en tilleggsdimensjon til mandatet som naturlig følger jobben som lærer.

*De (les: større sentrale skoler) behøver ikke å ta i disse problemstillingene. Mens politikere som er mot at små skoler finnes, er veldig offensive og utadrettet med tanke på å karakterisere skolene i brede ordelag med det som de synes om små skoler. Også har vi politikere som er veldig opptatt av at småskolene er viktige, og at de skal finnes, og at vi er et land som er fullt av distrikter. Også i forhold til det blir vi stående i et spenn fordi at vi blir kontaktet når det er prosesser. Det er i vårt lokalmiljø, det er kommunalt,*

*og vi blir blandet inn i prosesser som ingen lærere i sentralskolene behøver å forholde seg til. Det tar mye tid hos oss.*

*[...] vi må klare å overbevise den politiske ledelsen om hvorfor det er viktig å satse også på distriktsskolene, og kanskje ikke bare sentralt. Det er ikke alltid lett å nå fram med argumentene. Her må vi jobbe beinhardt hvis vi ønsker å oppnå det. Det er heller ikke sikkert vi oppnår det selv om vi jobber beinhardt – og har gode argumenter.*

Av disse sitatene har vi sett at lærerne opplever å bli møtt med anklager og myter fra eksternt hold. Lærerne opplever ikke selv at kritikken er i overensstemmelse med deres erfaringer. Kritikken oppleves derfor som lite relevant og ubegrunnet. For å imøtekomme kritikken og mistilliten lærerne opplever å være utsatt for, har de visse ønsker og tilsvær. Ett er ønske om møter og åpen kommunikasjon som innebærer at lærerne ønsker at de som retter kritikk, skal oppsøke og bli kjent med deres skole for å få kjennskap til deres virksomhet før eventuelle anklager rettes mot skolen. Følgende sitat kan stå som et eksempel på hvordan lærerne uttrykker ønsket:

*De som «synser og sier», er hjertelig velkomment på besøk. Snakk med oss. Kom og se hvordan vi gjør det. Snakk med elevene. Kom på besøk, og se hvordan vi jobber. Da kan de få si meningen sin. [...] Det er et helhetsperspektiv på elevgruppen som du ikke får i en større skole. [...] Jeg tenker på at vi skal vise at vi har en faglig god skole, og at det er ikke sånn at hvis du bor på bygda, så har du dårligere tilbud enn om du bor i sentrum, for eksempel. Om du går på en fådelte skole, så skal du ha akkurat de samme mulighetene til å nå langt i utdanningsløpet ditt som hvis du bor i en by. Og jeg tenker at det er ikke nødvendigvis at vi skal være best av alle skolene i kommunen, men vi skal i hvert fall vise at vi er med, vi er ikke akterutseget, vi henger ikke igjen i gamletida. Vi følger nye ting som skjer, med nye læreplaner, med iPad-er til alle elever. Vi bruker disse verktøyene som vi har fått tildelt.*

I dette sitatet speiles behovet for å imøtegå kritikk gjennom å invitere til møter med skolen og som deretter kan berede grunnen for videre kommunikasjon.

Utover det kan det leses av sitatet et behov for å forsvare den fådelte skolen ved å uttrykke at den ikke er en begrensning for elevenes muligheter videre i utdanningsløpet. Det sies at skolen ikke trenger å være best av alle skolene i kommunen, men at den heller ikke henger etter, og at kollegiet er faglig oppdatert. Som et neste ledd i rekken av tilsvær er lærerne opptatt av å fortelle om den fådelte skolens fordeler og muligheter. Eksterne anklager bidrar til at lærerne løfter fram interne muligheter og fordeler, slik det kommer til syne i neste kategori.

### Eksterne anklager – intern anerkjennelse

Som av en følge av eksterne anklager er lærerne opptatt av å synliggjøre og argumentere for hvilke styrker og fordeler den fådelte skolen har. Et mønster som lever infiltrert i disse tilsvarene, er at lærerne gjerne sammenligner skolens fordeler og muligheter med andre større og sentrale skoler. Nedenfor følger to typiske sitater som underbygger en slik tolkning:

*Jeg har jobbet på en storskole med 400 elever på en ren ungdomsskole, og så har jeg jobbet her. Jeg tør påstå at elevene har en mye bedre oppfølging på en fådelt skole fordi du har en gruppe som ligger mellom 10 og 15 elever hos oss. Du har en helt annen oversikt og mulighet til å danne relasjoner med dem og følge dem opp, synes jeg, enn jeg hadde på en storskole der jeg hadde opptil 150 elever i matematikk.*

*Vi jobber også mye med relasjoner. Der synes jeg vi som fådelt skole har en unik mulighet til virkelig å jobbe med relasjoner til elevene. Jeg føler jeg har en helt annen oversikt over hver enkelt sine styrker og utfordringer, hvordan dagene har vært, og familien. Man kjenner mye bedre til hver enkelt elev i den settingen vi er i, når du kanskje har 12, 13, 14, 15 elever, kontra kanskje 150 elever. Jeg synes at relasjonelt, klarer vi å følge dem opp på en helt annen og mye bedre måte enn når du har veldig mange. Man blir i hvert fall sett på en fådelt skole med få elever. Du får snakket med alle i løpet av en dag. Det er ikke sånn at noen går hjem uten at læreren har vært innom deg eller har fått snakket med deg i løpet av dagen.*

Fordelene kan finne sin begrunnelse i skolenes profesjonsfellesskap. Fådelte skoler har ofte et begrenset antall elever som gjenspeiles i antall lærere som utgjør skolenes profesjonsfellesskap. Lærerne i denne studien er opptatt av særlig to temaer de oppfatter som særegent ved profesjonsfellesskapet. Det første temaet som kommer til uttrykk i intervjuene, handler om at elevene, uavhengig av hvilken klasse de sokner til, eller av hvilken lærer som har det formelle ansvaret, er et felles ansvar for samtlige lærere ved skolen, slik det uttrykkes her: «Andre skoler jeg har vært på, så har det ofte vært mine elever og dine elever. Jeg føler det er i litt mindre grad her.» En annen lærer sier det slik:

*Vi kjenner alle elevene. Alle lærerne på skolen kjenner alle elevene. Vi kan lett bytte klasse hvis det skulle være et eller annet. På andre skoler jeg har vært, så har det ofte vært mine elever og dine elever. Det er en vesentlig ting. Vi føler alle er våre elever. Sånn er det ikke i større ... [...] Vi føler ansvar for hele gjengen.*

Det at lærerne oppgir at de kjenner alle elevene på skolen, handler på den ene siden om antall elever på skolen, et antall som ofte er overkommelig å ha kjennskap til. Som et andre tema uttrykker lærerne at kjennskapet til elevene og det felles ansvaret de opplever, er et svar på behovet for fleksibilitet i skolehverdagen, slik det uttrykkes i følgende utsagn:

*Vi kan ikke stikke oss bort. Vi må være med og drive lasset. Vi er nødt til å være med på den oppdateringen som skjer, til tross for at vi kan oppleve det som tungt, og at vi ikke vil få det til. Vi må være med, for hvis noen ikke bidrar, så raser det i hop. Så det er veldig gjennomslukt blant kollegaer, men det er òg gjennomslukt blant elevene, og vi har litt oversikt. [...] På en storskole kan du forsvinne litt i mengden, mens her er vi nødt til å være fremoverlente alle sammen og ta forskjellig ansvar. Det er viktig.*

*Vi er helt avhengige av hverandre for å få hjulene til å gå rundt. Som kollegaen min sier, i en mattetime har hun tre forskjellige klasser der alle har ulike behov. Hvis ikke du har et nært samarbeid med dem du har i rommet, så går det ikke opp.*

*Alle som jobber her, kjenner elevgruppen. Det er lettere, og vi er også avhengige av det. Det å kunne forandre fokus en dag,*

*hvis situasjonen tilsier det. Det er kanskje lettere å gjøre endringer fort, eller hvis noen unger trenger noe ekstra en dag, så er vi i de situasjonene nærmere, tror jeg. Vi er ikke en stor organisasjon som må gå gjennom tre ledd for å bestemme noe. Det er en fordel for ungene som er her.*

Oppsummert kan vi lese at lærerne oppgir flere fordeler med fådelte skoler. For det første trekker lærerne frem at på en fådelt skole er det færre elever, noe som gjør det mulig å bli bedre kjent med hver elev. Dette gir læreren mulighet til å gi mer tid og oppmerksomhet til hver enkelt elev og følge deres utvikling tettere. Fordi lærerne kjenner hver elev bedre, kan de lettere tilpasse undervisningen og følge opp hver enkelt elevs styrker og utfordringer. For det andre er antall lærere som utgjør skolens profesjonsfellesskap, begrenset til relativt få personer, noe som fører til en gjensidig avhengighet der hver enkelt lærer er av stor betydning for skolens drift og utvikling. Til slutt understreker lærerne at på en liten fådelt skole har man en mer fleksibel tilnærming til undervisning og organisering av skoledagen. Fordi det er færre elever, kan man lettere tilpasse undervisningen og organisere dagen alt etter hva situasjonen krever.

## Kampen for anerkjennelse i fådelte skoler

Vi har sett at diskursene som følger av nyliberal styringsideologi, har utfordret forståelsen av kvalitet i norsk skole. Jakten på evidens for hva som bidrar eller ikke bidrar til elevers læring, fikk en periode veldig stor plass i utformingen av skolepolitikk. I kjølvannet av innføringen av kvalitetsvurderingssystemet fulgte også rangeringer og debatter om gode og dårlige skoler (Vestheim & Sem, 2019). Skolens brede samfunnsmandat og funksjon ble utfordret og kom gjerne i skyggen av målte resultater.

Som lærer er man satt til å forvalte et komplekst samfunnsmandat på vegne av storsamfunnet. Lærere bærer ikke ansvaret for å ivareta samfunnsmandatet alene, som en enkelt lærer, men i et fellesskap med andre lærere og aktører som har ulike roller overfor skolen. Et vesentlig premiss for at lærere skal lykkes med å ivareta mandatet, er at de opplever å ha tillit. Tillit anses som prekært for at mennesker i en organisasjon skal evne å samarbeide og utvikle seg. Lav grad av tillit fører til at det meste blir vanskeligere, og det vil

gå utover relasjonene til dem som inngår i tilsluttede virksomheter (Irgens, 2021, s. 219). I dette kapitlet har vi sett at denne tilliten ikke nødvendigvis oppleves å være til stede i lærernes yrkesliv. Lærere uttrykker tvert imot at de dels erfarer mistillit, særlig fra andre som står utenfor skolen. Lærerne gir uttrykk for å oppleve mistillit gjennom at det rettes anklager mot deres skole fra mennesker som ikke har inngående kjennskap til skolens hverdagsliv og ulike kvaliteter. Som lærerne selv rapporterer, kan anklagene komme fra lærere som arbeider ved andre mer sentrale skoler, fra medier eller fra politisk hold. Kritikken oppleves å være uberettiget og at den ikke speiler de faktiske forholdene ved skolene. Kritikken lærerne og skolen blir utsatt for, kan forstås som at de opplever mistillit og disrespekt fra andre som heller skulle vist tillit til de samme skolene og lærerne. Sett i lys av Honneths anerkjennelsesteori kan vi anta at disrespekten manifesterer seg gjennom at de fådelte skolene blir nedvurdert og gitt lav sosial verdi som skoleslag, eller som Honneth (2007, s. 143) skriver: livsform. Det å oppleve krenkelse kan utgjøre en trussel mot lærernes og de fådelte skolens selvrespekt og identitet. Mangel på anerkjennelse vil kunne medføre tap av selvverd og opplevelse av å ha en positiv verdi (Høilund & Juul, 2005, s. 28).

Mangelen på kommunikasjon mellom lærerne som blir utsatt for anklager, og de som retter disse anklagene, kan frarøve lærerne mulighet til å delta i prosesser som er av betydning for deres yrkesliv og yrkesutøvelse. Honneth (2007) understreker i sine teorier betydningen av gjensidig anerkjennelse i samhandlingssituasjoner. Han hevder at kunnskap og forståelse om hva anerkjennelse i praksis omhandler, er vesentlig for å bryte kjeder av disrespekt som grunnlag for konflikt. Gitt at lærerne ved de fådelte skolene opplever å stå utenfor eller tilsidesatt det øvrige skolefellesskapet, eller når de innenfor det samme fellesskapet opplever fravær av anerkjennelse, vil disse lærerne oppleve mangel på inkludering. Ifølge Honneth (2007) vil det i så fall kunne forstås som en krenkende handling som i sin tur vil kunne påvirke skolens identitetsutvikling.

Gitt at kampen om anerkjennelse utspiller seg i den solidariske sfæren, som handler om sosial verdsettelse, kan vi forstå det slik at skolene og lærerne opplever å bli utsatt for kritikk som uttrykker at de og deres skole har lav sosial verdi. De som utøver kritikk overfor skolene, har sin kulturelle selvforståelse og sine kriterier for hvorvidt skolene bidrar til å nå samfunnsmessige mål. Krenkelsen lærerne opplever, kan forringe deres omdømme og frarøve dem

den autoriteten som kreves for å handle i det offentlige rom. Funnene i denne studien viser derimot at lærere i fådelte skoler stadig opplever å bli involvert i lokalpolitiske prosesser, og at det oppleves som en rolle de må ta i tillegg til å være lærer. Lærerne ved de fådelte skolene framstår slik som aktive lokalpolitiske aktører heller enn maktesløse agenter underlagt andres vilje. Kritik og krenkelse blir slik sett en motivator for omdømmebygging og synliggjøring av autoritet. Innenfor den private sfæren retter lærerne søkelys på hvilke fordeler og kvaliteter den fådelte skolen har, og hvordan dette er gunstig for skolens elever og skolens evne til å ivareta det mandatet skolen er gitt. Det hevdes i intervjuene at antallet lærere som utgjør skolens profesjonsfellesskap, krever at de må arbeide tett sammen, og at hver enkelt lærer er viktig for skolens daglige drift og resultater. Hver enkelt lærer gis stor verdi og anerkjennes som avgjørende for å opprette skolens kvalitet. Det som for utenforstående betraktes som en sårbarhet, at profesjonsfellesskapet er begrenset i antall, framstilles heller som en styrke. Og slik fortsetter rekken av argumenter som danner en kjede av positive egenskaper som bidrar til anerkjennelse; et begrenset elevtall sammenlignet med større og mer sentrale skoler anses som gunstig med tanke på mulighetene til å ivareta både sosialpedagogiske og faglige forhold. Den fådelte skolens lokalitet bidrar til tette bånd mellom skole og lokalsamfunn og elevenes livsverden. Det er gjennomgående at lærerne ønsker at bygda skal være stolt av skolen. Fraværet av anerkjennelse fra omverdenen bidrar til at lærere i den fådelte skolen søker anerkjennelse fra hverandre som kollegium og fra elever og andre i skolens nærmiljø. Sammenligning med andre skoler utgjør en vesentlig del av arbeidet med å anerkjenne seg selv og den fådelte skolen. Intersubjektiv anerkjennelse er sentralt for mennesket, og for å oppnå et vellykket selvforhold er mennesker avhengige av intersubjektiv anerkjennelse av deres ferdigheter og prestasjoner. Dersom en slik form for sosialt bifall uteblir, river det nærmest opp et hull i personligheten som fylles av negative følelsesreaksjoner som skam eller raseri (Honneth, 2007, s. 145). Med andre ord: Om man ikke opplever å få anerkjennelse utenfra, slik man kan forstå empirien i denne studien, søker man og skaper anerkjennelse innenfra.

## Oppsummering

I kapitlet har vi sett at lærere ved små skoler, som gjerne er fådelte, kan oppleve mangel på tillit og anerkjennelse. Denne devalueringen påvirker deres selvbilde og måten de opererer som et profesjonsfellesskap på. Kommunikasjonsmangel mellom lærere og kritikere kan underminere skolens sosiale verdi og omdømme. På tross av dette viser funnene at lærere ved små skoler er aktive politiske aktører og bruker kritikk som drivkraft for å bygge omdømme. Innenfor skolen betones de unike fordelene en fådelt skole kan ha, og lærere søker anerkjennelse fra kolleger og lokalsamfunn som kompensasjon for mangel på ekstern anerkjennelse.



## Referanser

- Amcoff, J. (2012). Do Rural Districts Die When Their Schools Close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20(3), 47–60. Hentet fra [https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3\\_4DoRuralDistrictsDie.pdf](https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3_4DoRuralDistrictsDie.pdf)
- Berg-Olsen, A. (2008). *Omsorg eller formål. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltskolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Berg-Olsen, A. (2012). Aldersblanding som læringsystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 36–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-05-04>
- Blömeke, S., & Olsen, R. V. (2018). På vei mot et sammenhengende nasjonalt kvalitetssvurderingssystem. *Acta Didactica Norge*, 12(4) <https://doi.org/10.5617/adno.6278>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Ellingsen, J. (2023, 27. mars). Ber om mer forskning på fådelte skoler: – Situasjonen her på Fosen er langt fra unik. Vi må evne å se helheten. *Fosna-Folket*. Hentet fra <https://www.fosna-folket.no/nyheter/i/15xdMG/skole-utfordring-langt-fra-unik-vi-maa-evne-aa-se-helheten-av-en-skole-i-et-lokalsamfunn>
- Elstad, E. (2009). Schools which are named shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(2), 173–189. <https://doi.org/10.1007/s11092-009-9076-0>
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: review on research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Høiland, P., & Juul, S. (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok om profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Johansen, J. B. (2009). *Sosialt utviklende prosesser i små og større læringsmiljøer. Sosial kompetanse i fådelt skole*. Oplandske Bokforlag.
- Johnsen, Å., & Larsen, A. C. (2015). Mål- og resultatstyring i norske kommuner: virkninger for produktivitet og effektivitet? *Nordiske Organisasjons-Studier*, 17(1), 31–61. <https://oda.oslomet.no/odaxmlui/bitstream/handle/10642/2741/1228894full.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the Threat of Closure in a Small Finnish Village School. *Australian Journal of Education*, 55(1), 62–72. <https://doi.org/10.1177%2F000494411105500107>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning-shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347–341. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review on newer Norwegian research on schools and their communities. *International*

- Journal of Educational Research*, 48(2), 89–99. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.006>
- Kvalsund, R. (2019). Bigger or better? Research-Based Reflections on the Cultural Deconstruction of Rural Schools in Norway: Metaperspectives. I H. Jahnke, C. Kramer, & P. Meusburger (red.), *Geographies of Schooling. Knowledge and Space* (vol. 14, s. 179–217). Springer. Hentet fra [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_10)
- Kvam, V. (2009). *Livsnær skole. En historie om Erling Kristvik og den fådelte skolen*. Abstrakt forlag.
- Langfeldt, G. (red.). (2015). *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende regioner»*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 5 (2019–2020). *Levende lokalsamfunn for fremtiden: Distriktsmeldingen*. Det kongelige kommunal- og moderniseringsdepartement. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/935d2cc0d4924184810f4bf336662c80/no/pdfs/stm201920200005000dddpdfs.pdf>
- Skedsmo, G. (2009). *School Governing in Transition. Perspectives Purposes and Perceptions of Evaluation Policy*. Universitetet i Oslo.
- Skedsmo, G., & Mausesthaugen, S. (2017). Nye styringsformer i utdanningssektoren – spenninger mellom resultatstyring og faglig-profesjonelt ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 169–179. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-06>
- Solstad, K. J. (2009a). The impact of globalization on small communities and small schools in Europe. I T. Lyons, J.-Y. Choi, & G. McPhan (red.), *Improving Equity in Rural Education. Proceedings of the International Symposium for Innovation in Rural Education* (s. 45–57). University of New England Armidale. [https://simerr.une.edu.au/ISFIRE/pages/ISFIRE\\_proceedings.pdf](https://simerr.une.edu.au/ISFIRE/pages/ISFIRE_proceedings.pdf)
- Solstad, K. J. (2009b). *Bygdeskolen i Vestlands-Noreg*. Oplandske Bokforlag.
- Solstad, K. J., & Karlberg-Granlund, G. (2020). Rural Education in a Globalized World: The Cases of Norway and Finland. I C. Gristy, L. Hargreaves, & S. R. Kucerova (red.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education Space and Place* (s. 49–76). Information Age Publishing.
- Strand, T. (2019). Tingliggjøring som anerkjennelsesglemsel – en introduksjon. I A. Honneth (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm.
- Telhaug, O. A., Mediås, O. A., & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vestheim, O. P., & Sem, L. (2019). Nasjonale prøver i norske riks- og regionsaviser – en historisk tekstanalyse av redaksjonelle framstillinger av nasjonale prøver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 27–45. Hentet fra <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1498>
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>