

Erlend Vinje

Baseskoler

En kritisk diskursanalyse av teksten *Baser* fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg

Sammendrag

Denne artikkelen gir innledningsvis en beskrivelse av utviklingen av begrepsbruken knyttet til skoleanlegg med åpne løsninger. Disse skoleanleggene gikk på 1970-tallet under betegnelsen åpen skole her i landet, men blir i dag ofte knyttet til begrepet baseskoler. Artikkelen gjør videre en kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra en av Utdanningsdirektoratets internett-sider, som presenteres gjennom den nasjonale rådgivningstjenesten for skoleanlegg. Analysen viser hvordan den aktuelle teksten både er konstituert av, og med på å konstituere en spesiell diskurs som den hegemoniske i konkurransen med en alternativ diskurs i baseskoledebatten. Artikkelen vil også drøfte denne ensidige vektleggingen av den ene av to konkurrerende diskurser på bakgrunn av nyere forskning.

Nøkkelord: baseskoler, tradisjonelle skoler, skoleanlegg, åpne løsninger, klasserom, kritisk diskursanalyse, tekstanalyse, definisjonsmakt, kunnskapsregimer, Kunnskapsløftet.

Innledning

Det har det siste tiåret vært flere eksempler på lokale stridigheter mellom skoleeiere, lærere og til dels også foreldre i forbindelse med utbygging av skoleanlegg. Bakgrunnen for disse stridighetene har ofte omhandlet åpne løsninger i skolearealet. For eksempel ble Nye Hamar katedralskole ombygget kun et halvt år etter at den sto ferdig på grunn av støyproblemer knyttet til de åpne landskapene (Sirnes, 2008:26). Ved Tromstun skole i Tromsø trakk lærerne seg fra brukermedvirkningsprosessen fordi de mente at store åpne arealer var pedagogisk sett svært ufleksible (Nilsen, 16.01.2009) og ved nye Munkerud skole i Oslo ble det opprettet en omfattende foreldreaksjon for å stanse det som ble omtalt som en gammeldags baseskole (Trosvik, 25.03.2009).

Internasjonal forskning

Felles for disse stridighetene er at ulike aktører fremmer ulike diskurser knyttet til relasjonene mellom skolearkitekturen, lærerens undervisning og elevenes læring. Internasjonal forskning viser at det er gjort lite forskning som konkret omtaler disse relasjonene. Professor John Hattie har utført en av tidenes største meta-analyser, knyttet til hvilke pedagogiske tiltak som fremmer elevenes læring. I denne analysen kommer *åpen skole* svært dårlig ut. Det samme gjør arbeids- og organiseringsformer som ofte knyttes til undervisning i skoler med åpne løsninger: alderblanding, nivågruppering og sterk grad av elevkontroll over lærings-situasjonene (Hattie, 2009). Av de fire meta-analysene (bestående av 315 undersøkelser), som Hattie bruker for å finne effektstørrelsen på læring gjennom tiltaket *åpen skole* er samtlige fra perioden 1980-82. De er alle basert på *åpen skole*-bevegelsen i USA på 1970-tallet. Hattie viser til at man kan legge ulik betydning til det som ble kalt *open education programs*. Der noen understrekte betydningen av åpne landskap som læringsareal, var det andre som fokuserte mer på spesielle arbeidsformer og/eller fokuserte på elevens rolle i læringsprosessen. Disse betraktningene må tillegges vekt når disse resultatene blir holdt opp mot dagens baseskoler i Norge. Det at Hattie ikke finner plass til forskningsresultater som er yngre en 28 år tyder på at det internasjonalt har vært lite konkret forskning på hvordan skolearkitektur knyttet til *åpen skole*-betegnelsen påvirker elevenes læring, de seneste årene.

I Sverige utførte imidlertid skoleforskeren Lars Naeslund en treårig kvalitativ studie av en baseskole. Naeslund konkluderte med at de svakeste elevenes tapte på organiseringen,

fordi organiseringen det ble lagt opp til forutsatte at elevene hadde gode lese- og skrivekunnskaper, god kontroll over egne læringsstrategier og nok egendisiplin til å drive eget arbeid fremover (Naeslund, 2001:122). Professor i pedagogikk, Pia Bjørklid har gjort en sammenfatning av andre svenske studier på skoler med baseorganisering. Denne viser blant annet at lærerne ved skolene oppga at det ofte var flere elever i de mindre grupperommene enn hva rommene var dimensjonert for, at lærerne savnet den tenkte fleksibiliteten og at åpenheten og glassveggene bidro til forstyrrelser for enkelte av elevene (Bjørklid, 2005:75).

Norsk forskning

Avisen Bergens Tidende gjorde 2010 en landsomfattende sammenlignende undersøkelse av faglige resultater og trivsel i baseskoler og tradisjonelle skoler. Resultater knyttet til faglig læringsutbytte og trivsel ble hentet fra henholdsvis nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2010d) og Elevundersøkelsen 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2009). Kategoriseringen etter skoletype var basert på egenrapportering fra skoleeier. Avisen konkluderte med at det ikke var signifikante forskjeller mellom baseskolene og de tradisjonelle skolene (Hoaas og Mjelva, 2010). Da det ikke er gjort undersøkelser på hvilke arbeidsmåter og organiseringsformer som benyttes i norske baseskoler, kan konklusjonen imidlertid vanskelig sammenlignes direkte med Naeslunds funn.

Innen norsk forskning generelt er det spesielt fra SINTEF Byggforsk det er kommet forskning på relasjonene mellom skolearkitektur, lærerens undervisning og elevenes læring. Karin Buvik har gjort en analyse av bruksområder til ulike rom, noe som indirekte vil få stor oppmerksomhet gjennom tekstanalysen i denne artikkelen. Sidsel Jerkø og Anders Homb har forsket på planløsninger, akustikk og støy i baseskoler. I denne rapporten, som tar utgangspunkt i ni baseskoler i Oslo, kommer det frem flere funn som er av stor interesse for de omtalte relasjonene og da spesielt mellom skolearkitektur og lærerens undervisning. Ingen av de ni skolene har akustiske egenskaper som tilfredsstillt kravene i Teknisk forskrift til plan og bygningsloven (Jerkø & Homb, 2009:76). Rapporten anbefaler at det jobbes med "homogen" aktivitet i ulike rom, og at formidlingspedagogikk og individuelt arbeid ikke blandes (Ibid: 78). Det kommer også fram fra nær samtlige av baseskolene at grupperommene ble brukt for langt større elevgrupper enn de i utgangspunktet var dimensjonert for (Ibid: 59-60), noe som samsvarer med erfaringer fra Sverige (Bjørklid, 2005:75). Dette kan tyde på at lærere i baseskoler forsøker å organisere undervisningen med lærerstyrte, tradisjonelle organiseringsformer i de mindre grupperommene.

Fra NTNU og professor Birgit Cold kom det i 2003 en rapport som viste til at åpenhet, oversikt og tilpasningsdyktighet var sentrale element i rangeringer av estetiske positive egenskaper i ulike læringsmiljø. Lukkede og uflexible rom er derimot blant egenskapene som blir knyttet til negative egenskaper ved læringsmiljøet av brukergrupper (Cold, 2003).

Artikkelens innhold

Denne artikkelen vil innledningsvis beskrive den historiske utviklingen for begrepsbruk i forhold til skoleanlegg med åpne løsninger i norsk skole. Dette vil fungere som et nødvendig bakteppe for å forstå den kommende diskusjonen, men historiske fakta og relevante forskningsresultater fra dette historiske bakteppet vil også brukes senere i artikkelen. Etter den historiske presentasjonen vil det følge en kritisk diskursanalyse av artikkelen *Baser*, som er å finne på nettsiden til den nasjonale rådgivningstjenesten for skoleanlegg. Forfatteren av denne teksten tar på seg oppdraget å beskrive hvordan skolens undervisningsrom bør se ut, hvilken funksjon de har, hva rommene heter og delvis hvordan nye skoler bør prioritere med tanke på disse rommene, som for øvrig kalles *baser*. Den avsluttende diskusjonen vil vise hvordan artikkelen *Baser* både er konstituert av, og med på å reprodusere, en enkelt diskurs fremfor en annen og konkurrerende knyttet til baseskoledebatten.

Metode

Kritisk diskursanalyse er brukt som metode ved analysen av den aktuelle teksten *Baser*, blant annet fordi jeg i min hypotese knytter en antagelse om at skolemyndigheter har en dominerende stilling i forhold til lærere når det gjelder definisjonsmakt, noe som vil gi en sentral påvirkning på diskursen. Det essensielle ved kritisk diskursanalyse er at den forsøker å avdekke og klarlegge diskursive og sosiokulturelle praksisers innvirkning på opprettholdelse og etablering av ulike dominansforhold, og i dette tilfellet altså dominansforholdet mellom skoleeiere og skolemyndigheter på den ene siden og lærere og til en viss grad foreldre på den andre siden. Jeg vil her forholde meg til den tilgangen til kritisk diskursanalyse som er presentert av Norman Fairclough (2008). I begrepsapparatet til Fairclough brukes begrepet diskurs både som et begrep for "sprogbruk som social praksis" og som "en måte at tale på, der giver betydning til oplevelser ud fra et bestemt perspektiv" (Winther Jørgensen & Phillips, 1999:79). For eksempel kan det altså innenfor det vi gjenkjenner som "baseskoledebatten" være flere diskurser, som hver for seg presenterer baseskoler på en måte som gir mening og betydning fra deres perspektiv. Individuer og grupper av mennesker som ønsker at deres opplevelse skal oppnå et hegemoni over andre diskurser knyttet til samme tema, vil dermed benytte diskurs som en sosial praksis for å fremme disse perspektivene og dermed den diskursen de representerer.

Analyse etter tre nivåer

Kritisk diskursanalyse innebærer en analyse etter tre nivåer, der nivåene preges av gjensidig vekselvirkning med hverandre. Det første nivået innebærer en nærlesning av den kommunikative begivenheten. I dette tilfellet en tekst med beskrivelser av ulike former for baser (læringsarealer for elever) som er gjort tilgjengelig på nettsiden til Rådgivingstjenesten for skoleanlegg. Denne tjenesten er levert av Utdanningsdirektoratet. Det andre nivået innebærer en fortolkning av hvordan teksten står i relasjon til de diskurser som omtales, i dette tilfellet diskurser rundt den fysiske utformingen til skoleanlegg. Samlet kan vi gjenkjenne disse diskursene som "baseskoledebatten". Det siste nivå i Faircloughs analyse er en forklaring på relasjonene mellom den diskursive praksisen og den sosiokulturelle praksisen. Her vil jeg ta utgangspunkt i ikke-diskursive faktorer som vanligvis ligger utenfor diskursens hovedtematikk, men som kan legge klare føringer for denne. I dette tilfellet gjelder det spesielt hvordan diskursen rundt ulike typer skoleanlegg påvirkes av dominansstrukturer. Fokuset på disse ikke-diskursive faktorene er essensielt for kritisk diskursanalyse og med på å gjøre analyseformen egnet for bruk i denne artikkelen.

Dybdeintervjuer

For å kunne belyse ulike diskurser som blir presentert i denne artikkelen er det også foretatt to dybdeintervjuer. Forsknings- og undervisningsminister i perioden 2001-05, og kanskje den fremste ideologen bak Kunnskapsløftet, Kristin Clemet, er intervjuet (personlig kommunikasjon, 01.07.10) om sitt syn på koblingen mellom baseskoler og de kravene og intensjonene som ligger i Kunnskapsløftet. Leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen, er intervjuet (personlig kommunikasjon, 06.07.10) for å belyse det som senere i artikkelen vil bli presentert som den *tradisjonelle diskursen* knyttet til skolearkitektur. Den alternative diskursen, *medbestemmelses- og individdiskursen* belyses delvis gjennom den analyserte teksten, men i og med at teksten søker legitimitet i Kunnskapsløftet er Clemet valgt ut for å belyse denne koblingen. Alle sitat fra Clemet og Paulsen i denne artikkelen er hentet fra de omtalte intervjuer.

Bakgrunn for begrepsapparatet

I ”De nasjonale strateger” gir professor Rune Slagstad en beskrivelse av hvilke innholdsmessige krav som ble satt til norske klasserom i 1860. I en skole med 50 barn skulle pultene plasseres i fem rekker med 12 tommer mellom pultene, første pultrekke skulle være to alen fra veggen og skolearealet skulle inneholde 5544 fot³ luftareal (Slagstad, 1998). Skolemyndighetens detaljerte kravspesifikasjoner for hvordan et klasserom skal se ut og innredes, finnes ikke lenger. Det nærmeste vi kommer er Utdanningsdirektoratets nasjonale rådgivningstjeneste for skoleanlegg. Som denne teksten vil belyse, gir tjenesten klare føringer for hvordan skolebygg bør se ut i forhold til fysiske strukturer. Før jeg vil presentere og analysere deler av den utadrettede kommunikasjonen fra denne rådgivningstjenesten vil jeg gi en kort historisk fremstilling av den begrepsmessige historien bak skoleanlegg med åpne løsninger i Norge. En slik fremstilling har sitt naturlige utgangspunkt på Vestre Hvaler skole i året 1968. Da sto den første åpne skolen i Norge klar til bruk. Den gang var nemlig *åpen skole* begrepet som ble brukt når det ble knyttet til skoler med stor grad av åpent læringsareal. Dette til tross for at bruken av begrepet var problematisk av to årsaker.

Åpen skole – problematisk begrep

For det første var graden av åpenhet svært ulik ved flere av skolene som ble definert som åpne. På bakgrunn av tall fra forskningsprosjektet *åpen skole* i Trondheim oppgir Arne Aarnes, en av de sentrale forskerne fra dette femårige prosjektet, at de åpne arealene kunne variere fra 85 m² til 2500 m² på skoler som fikk den aktuelle betegnelsen (Aarnes, 1991). De komparative undersøkelsene som ble gjort i det omtalte prosjektet tok imidlertid høyde for dette, og gjorde strategiske utvalg av åpne skoler slik at de ikke hadde for stor spredning i forhold til grad av åpenhet (Karlsen, 1976 og Aarnes, 1974).

Den andre grunnen til at begrepet åpen skole var problematisk var at termen hos enkelte rommet mer enn en beskrivelse av skoleanleggets arkitektur. *Åpen skole* kunne også sees som et begrep som rommet en forståelse, ikke bare av det arkitektoniske, men også av en undervisningsretning som ble kalt *åpen undervisning* og inneholdt flere reformpedagogiske læringsidealer. Grunnen til at begrepet åpen skole likevel fungerte i diskurser rundt skoleanlegget var at det la til rette for to ulike kategorier. Skolehistorikeren Alfred Oftedal Telhaug skisserte beskrivelsen av åpne skoler på følgende måte midt på 70-tallet:

Vi kan også konstatere at denne type skole skulle representere et brudd med klasseromsprinsippet, og at det karakteristiske ved den er at klasserommene i større eller mindre grad er blitt erstattet med ett eller flere arealer som gjerne kalles åpne fordi det gir plass til mer enn en klasse av elever (Telhaug, 1976:16).

Begrepet gjorde altså at man kunne stille to motsetninger opp mot hverandre i en diskusjon. *Åpen skole* på den ene siden og *tradisjonelle skoler/klasseromsskoler* på den andre siden. Disse to begrepene forsøkte å fremstå som gjensidig utelukkende kategorier i diskursen, da den ene avviste klasserom og korridorer som bærende prinsipp, mens den andre forutsatte dette. Dette ble imidlertid kraftig utfordret av det faktum at flere skoler bygde klasserom rundt et felles stort bibliotek. Arne Aarnes beskriver utviklingen i grove trekk som at ”neste skritt var fjerning av veggene mellom klasserommet og biblioteket. Senere ble også veggene mellom klasserommene fjernet” (Aarnes, 1991:49). Innvendingene om at begrepet åpen skole var for heterogent til å kunne brukes som et argument mot eventuelle generaliseringer sto dermed støtt, men likevel ikke i veien for en meningsfull diskusjon der to alternative former for skoleanlegg ble satt opp mot hverandre. Denne diskusjonen måtte også ta inn over seg at det ble bygget flere skoler etter korridorprinsippet der veggene var fjernet, men med rettrettmuligheter da bærekonstruksjonene gjorde at disse kunne bygges opp senere. Det ble også bygget skoler uten disse mulighetene, og som dermed ble planlagt som gjennomført åpne

(Aarnes, 1991). Samlet munnet dette ut i følgende forsøk på begrepsavklaring av Forsøksrådet for skoleverket i 1973.

Med åpne skoler mener vi skoler som er planlagt bygd med åpent landskap i sitt romprogram i den hensikt å gi et mer fleksibelt undervisningstilbud, med mulighet for arbeid i små og store grupper, horisontalt og vertikalt organisert, og slik at flere elever kan undervises samtidig i samme rom. Karakteristisk for den åpne skolen er også et utstrakt samarbeid lærerne i mellom (team-teaching) (Aarnes, 1991:47).

Denne definisjonen kombinerer altså beskrivelser av de fysiske strukturene i skoleanlegget og beskrivelser av de pedagogiske begrunnelsene for å bygge denne typen skoleanlegg. Hvis vi forholder oss kun til beskrivelsene av de fysiske strukturene finner vi at det er skoler med åpne landskap i sitt romprogram som faller innenfor definisjonen. Hvor mye åpent landskap det må være for å komme inn under kategorien *åpen skole* er ikke eksplisitt definert, men Aarnes (1974) og Karlsen (1976) brukte begge en nedre grense på 20 % av det totale arealet i skoleanlegget, i sine undersøkelser knyttet til åpne skoler. Samlet ser det ut som om det er diskutabelt hvor klar oppfatning som rådet av hva som karakteriserte åpen skole på den ene siden, og tradisjonelle skoler på den andre siden. Begrepsbruken knyttet til åpne skoler, kan i dagligtale følges fram til i dag. Aarnes beskriver imidlertid, i sin historiske skisse av skolebyggets historie i Norge fra 1991, at betegnelsen åpen skole etter hvert har blitt mer sjelden i omtalen av skoleanlegg. Han forteller videre at betegnelsen *fleksibelt bygg* blir brukt isteden, selv om det fortsatt er "samme tankegodt som gir ideer til skolebygg" (Aarnes, 1991: 50). De åpne skolene fra 70-tallet ble i stor grad bygd om til mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet, med henvisning til for mye støy (Jerkø og Homb, 2009:7).

Renessanse for åpne løsninger: baseskoler

Siste halvdel av 90-tallet og gjennom hele det siste tiåret har nybygde skoleanlegg med åpne løsninger igjen blitt vanlig. Begrepet *åpen skole* ble i liten grad brukt denne gangen. Årsaken til dette kan man bare spekulere i. Det kan være på bakgrunn av Aarnes sine konklusjoner om et i overkant heterogent innhold i begrepet, men det kan også være knyttet til at forkjemperne for denne type skoleanlegg ville unngå angrep som var basert på forskning på de åpne skolene i Norge i 1970-åra. Blant konklusjonene var nemlig at undervisningen ble lite variert og fleksibel, fordi akustiske forhold og gjensidige forstyrrelser krevde stereotype og ensformige arbeidsmåter, for at andre elevgrupper i samme læringsarealet ikke skulle bli forstyrret (Aarnes, 1991:49). Nettopp det å skape variert, fleksibel – og i tillegg elevstyrt – undervisning var sentralt i tankegodset bak den nye bølgen med skoler med åpne løsninger. Dette kan forklare "base"-begrepet. Flere av 60- og 70-tallets åpne barneskoler i England hadde utgangspunkt i et ønske om nettopp varierte og elevstyrte aktiviteter. Det finnes flere eksempler på hvordan dette ble løst, men å lage *home bases* for faste elevgrupper rundt et felles åpent arbeidsområde var en av disse løsningene (Løvdal, H.O, 1974). Baseskolene som har kommet etter innføringen av L97 har i stor grad blitt bygd ut fra det samme prinsippet om å legge rom rundt et større åpent læringsareal. SINTEF-forskerne Jerkø og Homb (2009:3) definerer baseskoler på denne måten:

...innebærer en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere nevnte klassene (normalt 60-100 elever). Hovedrommet fordeler også trafikk til grupperom med varierende romstørrelser.

Grupperommene ved baseskolene i Norge er ofte av ulik størrelse og har ikke utgangspunkt i at faste elevgrupper har "eiendomsforhold" til enkelte rom slik vi ofte ser i de tradisjonelle skolene. Det fornorskede uttrykket "hjemmebaser" er også utgangspunktet for Karin Buviks

presentasjon av klasserom og alternative løsninger i et veiledningshefte fra 2000 (Buvik, 2000). Hftet beskriver muligheter i forhold til utforming av grunnskoler.

Ulike begreper

I dagens diskurs er begrepene *fleksible skoleanlegg* og *moderne skoleanlegg* utbredt, selv om begrepet ”baseskole” kanskje kan anses som det begrepet som i størst grad preger debatten. 21.02.08 publiserte Utdanningsetaten i Oslo kronikken ”*Fleksible skolebygg – til glede eller besvær*”, skrevet av rektor Ellen Larsen på Bogstad skole, på sine nettsider (Larsen, 2008). I introduksjonen til denne kronikken uthever Utdanningsetaten følgende sitat: ”Debatten om skolebyggenes utforming raser. Begrepet ”baseskole” har blitt en fellesbetegnelse for åpne, fleksible skolebygg.” Astrid Søgne, direktør for Utdanningsetaten i Oslo kommune er blant dem som mener at bruken av basebetegnelsen har ført til en unyansert debatt. I februar 2008 uttalte hun til NRK at ”Disse skolene er på ingen måte like. Vi gir bare rammene for organiseringen, også stiller vi en del krav til hva skolebygningen må inneholde, som for eksempel grupperom, stille arbeidsrom og åpne lyse lokaler” (Ashraf, F. 2008, 13. februar). Søgne argumenterte videre for at arkitekten og skolen på bakgrunn av de gitte rammene har stor fleksibilitet i forhold til hvordan skolen skal organiseres og se ut. En studie av Utdanningsetaten i Oslo sin kravspesifikasjon for skoleanleggene i Oslo kommune fra februar 2007 viser at Oslo kommune ikke åpnet for skoleanlegg som passet til en beskrivelse av tradisjonelle skoler (Utdanningsetaten i Oslo, 2007). Blant annet viser beskrivelsen til at ”Basen vil være et sett av ”rom” av ulik størrelse og for ulike situasjoner. Noen arealer vil ha vegger og kan lukkes, og noen vil være åpne og fleksible”, ”Basens utforming må gi muligheter for en underdeling i mindre elevgrupper (kontaktgrupper) på samme tid” og at ”Basen er stedet elevene oppholder seg aller mest” (Ibid, 2007:1). Samlet gir disse sitatene grunn til å fastslå at baseskolene i landets hovedstad kunne oppsummeres på følgende måte: Med baseskole menes skoler der eleven ikke har utgangspunkt i et fast klasserom, men i en base som består av flere læringsarealer av ulik form og størrelse knyttet sammen gjennom bruk av åpne løsninger. I mars 2009 presenterte imidlertid Utdanningsetaten i Oslo kommune en ny kravspesifikasjon (Utdanningsetaten i Oslo, 2009). Her er *base*-begrepet, i alle former, konsekvent skiftet ut med det nøytrale begrepet *skoleanlegget* i beskrivelsene av krav og forventninger til utformingen av byggene.

Baseskoler – et akseptert begrep

Vi ser dermed at baseskolene skiller seg fra tradisjonelle skoler, som kan defineres som skoler der elevene har utgangspunkt i ett bestemt rom. Dermed blir det nødvendig å finne begrep som gjør at man kan føre en meningsfull samtale i forhold til ulike diskurser om skoleanlegg. Landets lovgivende forsamling har delvis akseptert begrepet ”baseskole”, da de i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*, påpeker at begrepet ofte blir brukt om skolebygg som er spesielt tilrettelagt for en annen organiseringsform enn tradisjonelle skoleklasser (Kunnskapsdepartementet, 2008:75). SINTEF Byggforsk bruker begrepet baseskoler i overskriften i sin prosjektrapport om *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler* (Jerkø og Homb, 2009), noe som bygger opp under antagelsen om at *baseskoler* er akseptert som gangbart begrep i debatten rundt skoleanlegg med åpne løsninger.

Uttrykk som *fleksible* eller *moderne* skoler som betegnelser for skoleanlegg med stor grad av åpne løsninger vil derimot være skadelige for debatten. Dette fordi debattanter som argumenterer for tradisjonelle klasseromsløsninger da vil være nødt til å akseptere at de argumenterer for noe *ufleksibelt* og *gammeldags/umoderne*. Cold (2003:15) peker på sentrale elementer ved fleksibilitetsbegrepet som også kan knyttes til tradisjonelle klasserom. Cold tar utgangspunkt i begrepet tilpasningsdyktighet, som hun beskriver at inneholder tre elementer som alle kalles fleksibilitet i dagligspråket. Disse er *generalitet*, i betydningen at rommene er

dimensjonert for ulik bruk, *fleksibilitet*, i betydningen at det er lagt til rette for endringer gjennom for eksempel vegger som kan åpnes og lukkes ved bruk av lette elementer og *elastisitet*, i betydningen at det er planlagt muligheter for utvidelser og oppdelinger ved påbygg. Ingen av disse tre begrepene står i direkte kontrast til en klasseromsorganisering.

Som tidligere nevnt konkluderte det femårige forskningsprosjektet *Åpen skole*, fra begynnelsen til midten av 70-tallet, med at skoler med åpne løsninger ikke er mer fleksible enn tradisjonelle skoler i forhold til bruk av ulike arbeidsmåter, utfoldelse innenfor arbeidsformene eller spontanitet i benyttelse av de ulike undervisningsmetodene. (Aarnes, 1991:49). Dette bygger også opp under en avvisning av at betegnelsen fleksible skoler skal forbeholdes skoler som består av baser med flere læringsareal av ulik form og størrelse, knyttet sammen med gjennom bruk av åpne løsninger.

Før jeg presenterer teksten *Baser* som et bidrag til baseskoledebatten, vil jeg gjøre kort rede for de to diskursene. som fra hver sin vinkel og med ulike konklusjoner, forsøker å belyse denne debatten.

To konkurrerende diskurser

Denne artikkelen vil ta utgangspunkt i to konkurrerende diskurser knyttet til skolearkitektur. Disse vil jeg presentere som *medbestemmelses-* og *individdiskursen* og den *tradisjonelle diskursen*. Førstnevnte vil støtte opp rundt argumentasjon for baseskoler, mens sistnevnte vil bygge opp et forsvar for de tradisjonelle klasseromsskolene. Telhaug (2008) beskriver tre konkurrerende kunnskapsregimer som han mener har preget den skolepolitiske debatten gjennom de to siste tiårene. Jeg vil først gi en kort presentasjon av disse kunnskapsregimene, for deretter å beskrive hvordan de ulike regimene kan benyttes til å trekke frem argumenter i tilknytning til de to aktuelle diskursene:

Tre kunnskapsregimer

1) *Den sosialdemokratiske progressivismen*: Telhaug peker ut Arbeiderpartiet, SV og samfunnsvitenskapelig ekspertise i form av blant annet Edvard Befring og Lars Løvlie, som målbærere av dette kunnskapsregimet. Karakteristisk for dette regimet er i følge Telhaug (2008:32) at de har ”betraktet skolen som et instrument i bestrebelsene for å oppnå sosial integrasjon og rettferdighet”. Telhaug trekker fram blant annet ”felleskap” og ”samarbeid” som nøkkelbegreper innenfor regimet. Han peker også på at regimet har lagt stor vekt på at alle skal lykkes i skolen, og at fokus har vært rettet mot å styrke skolens materielle rammevilkår.

2) *Verdi- og kulturkonservatismen*: Telhaug gir Arbeiderpartimannen Gudmund Hernes rollen som talerør for dette regimet, selv om han videre angir den politiske høyresiden og lektorene som de gruppene som sterkest har identifisert seg med dette regimet. For å gjøre forvirringen komplett viser Telhaug til at den venstrepolitiske ytterfløyen også har følt seg hjemme innenfor dette regimet (Ibid:32-33). Innholdsmessig er det derimot større klarhet, da verdi- og kulturkonservatismen vektlegger at elevene tilegner seg verdifull faktisk kunnskap, og mener at for stor frihet i valget av lærestoff blant lærere og elever vil være skadelig for substansen i undervisningen. Selv om Hernes arbeidet fram målstyrte læreplaner i Reform 94 og L-97, var disse også inngangene til satsingen på tema- og prosjektarbeid i skolen. Dette er arbeidsformer som kan gi stor frihet i valget av lærestoff for både lærere og elever, og kan være utgangspunkt for å drøfte Hernes sin rolle som fremste talerør for dette kunnskapsregimet. Jeg vil også vurdere vektlegging av lærerens rolle som kunnskapsformidler og tydelig leder av undervisningen som sentralt i dette kunnskapsregimet.

3) *Den nye liberalismen*: Dette siste regimet har i følge Telhaug sine støttespillere hos politisk høyreside og hos næringslivets ledelse og han fremhever Kristin Clemet som regimets fremste ideolog. I forhold til innhold blir læringsutbyttet fremtonet i samme åndedrett som fokus på faglig kvalitet og skolens nytteverdi i forhold til forretningsverdenens konkurransevne. I følge Telhaug (2008:34) har dette regimet ”kanskje vist større omsorg for akademiske prestasjoner i skolen og for kreativitet enn for elevens sosiale, moralske, estetiske og personlige utvikling”. Han slår videre fast at sentrale verdier i sosialdemokratiet, som vekt på felleskap, likhet og rettferdighet, nedtones innenfor nyliberalismen til fordel for frihet, valg, variasjon, fleksibilitet, individualisme og konkurranse.

Kunnskapsregimene og de to aktuelle diskursene

Hvordan kan så disse tre kunnskapsregimene plasseres i forhold til de to aktuelle diskursene knyttet til skoleanlegg og den mediefokuserte baseskoledebatten? Dette er et vanskelig spørsmål som bør innbefatte flere relevante nyanser i svaret. Jeg vil i kortform velge å svare at et av regimene i hovedsak gir støtte til argumentasjon for tradisjonelle klasseromsskoler, men de to andre regimene kan støtte opp rundt argumentasjon for både tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler.

Den sosialdemokratiske progressivismen kan støtte opp rundt argumentasjon for tradisjonelle klasseromsskoler og den *tradisjonelle diskursen* ved å fokusere på betydningen av fellesskapet en fast undervisningsgruppe gir og at enkelteleven har størst mulighet til å lykkes i et slikt fellesskap med trygge rammer. På den andre siden kan argumenter om at baseskolen legger til rette for aldersblanding, samarbeid mellom ulike grupper, stor grad av mulighet for elevinitiativ og elevpåvirkning på innhold og undervisningsform kunne benyttes med utgangspunkt i dette kunnskapsregimet. Historisk sett var bølgen av åpne skoleanlegg på 1970-tallet, påvirket av progressive reformidealer (Aarnes, 1974) og samlet vil det derfor være grunn til å anta at båndene mellom ”medbestemmelses – og individdiskursen” og dette kunnskapsregimet er noe tettere enn mellom den alternative diskursen og regimet.

Verdi- og kulturkonservatismen er kunnskapsregimet som kanskje i størst grad støtter opp den *tradisjonelle diskursen*. Fra dette kunnskapsregimet vil det være naturlig å forvente et sterkt fokus på lærerens rolle som leder av undervisningsarbeidet og som formidler av faktisk, verdifull og forhåndsbestemt kunnskap. Videre kan man forvente fokus på den disiplinerende effekten av en arkitektur der elevenes arbeid og innsats er synlig for læreren og på problemene åpne løsninger kan skape i forhold til støy og akustiske forhold.

Den nye liberalismen er regimet som i størst grad har vanskeligheter med å finne seg en alliert blant de to diskursene. Fokuset på variasjon, fleksibilitet og individualisme kan legge til rette for en argumentasjon om at baseskoler, i større grad enn tradisjonelle klasseromsskoler, legger til rette for varierte arbeidsmåter, undervisningsmetoder og tilrettelegger for individuell og tilpasset opplæring for den enkelte elev og i enkelte tilfeller også den enkelte elevens ulike læringsstiler. Det organisatoriske frislippet, som Kristin Clemet sto bak i 2003, oppløste klassebegrepet og desentraliserte organiseringsansvaret til den enkelte skole i tydeligere grad enn tidligere. Dette åpnet for at den enkelte lærer kunne ta ansvar for mer enn 30 elever, noe som naturlig nok krevde større plass enn det tradisjonelle klasserommet kunne tilby. Samlet kan denne argumentasjonsrekken bygge opp rundt en forestilling om at det er nødvendig å bygge baseskoler og dermed støtte seg til *medbestemmelses- og individdiskursen*. Men argumentasjon med motsatte konklusjoner kan også springe ut av en forståelse av dette regimet. Selv om noe av intensjonen med baseskoler er å muliggjøre varierte arbeidsformer, har tidligere forskning på skoler med stor grad av åpent læringsareal vist at disse skolene hadde en tilbakevirkende kraft på variasjonen i undervisningen (Aarnes, 1991:49). Med fokus på elevens og nasjonens konkurransevne kan det også argumenteres, ut fra et nyliberalistisk kunnskapsregime, at åpne skoler og organiseringsformer som ofte knyttes til åpne

skoler/baseskoler er lite hensiktsmessige med tanke på å fremme elevenes læring. En slik argumentasjon har støtte blant annet i den allerede omtalte metaanalysen fra professor John Hattie (2009). En samlet argumentasjon fra nyliberalismen om at baseskoler gir mindre fleksibel undervisning og fungerer svekkende i forhold til landets konkurranseevne som kunnskapsnasjon vil gi klar støtte til den *tradisjonelle diskursen*.

Knyttet til støtten for *medbestemmelses-* og *individdiskursen*, men utenfor et enkelt av de konkrete kunnskapsregimene, bør også tema- og prosjektarbeid og uttrykket AFEL – ”ansvar for egen læring” nevnes. I Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen – L97 – blir tema- og prosjektarbeid presentert som viktige arbeidsformer (Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Sammen med debatten om elevens ansvar for egen læring – ”AFEL” var dette sentralt i grunnlaget for den nye bølgen av skolerarkitektur, basert på utstrakt bruk av åpne løsninger, som så dagens lys fra slutten av 90-tallet. Kitt M. Lyngsnes har i sin doktorgradsavhandling avdekket at en ”individforståelse” av AFEL-begrepet var tilstedeværende blant lærere i norsk skole. Denne forståelsen fikk praktisk konsekvenser gjennom at elevene hadde stor frihet til å bestemme *om* de ville jobbe, *når* de ville jobbe og *tidvis* også hva de ville jobbe med (Lyngsnes, 2003:270). Denne forståelsen av AFEL-begrepet ville kunne bygge opp under en argumentasjon for løsere strukturer rundt elevenes organisering og til støtte for *medbestemmelses-* og *individdiskursen*.

Den følgende analysen av teksten *Baser* vil vise i hvilken grad den aktuelle teksten trekker på de to nevnte diskursene. Den vil dermed vise hvordan teksten *Baser* eventuelt har blitt konstituert av en eller begge av disse diskurser. Samtidig vil vi kunne se hvordan teksten i seg selv bidrar til å konstituere den samlede diskursen rundt relasjonene mellom skoleanlegg, lærerens undervisning og elevenes læring.

Et bidrag til dagens diskurs: *Baser* – eksempel fra Nasjonal rådgivingstjeneste/ Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2010a) står bak nettstedet *Skoleanlegg – nasjonal rådgivingstjeneste*. Dette nettstedet beskriver seg selv under linken ”Om nettstedet” (Utdanningsdirektoratet, 2010b), som en tjeneste primært rettet mot beslutningstagere i kommunene. Hovedhensikten skal være å øke kommunenes bestillerkompetanse i forbindelse med vedlikehold, rehabilitering og ombygging av sine skoler. Slik sett blir det en forutsetning at rådgivingstjenesten befinner seg i kunnskapsfronten på området, slik at de kan levere optimal og sentral kompetanse. Rådgivingstjenesten informerer videre om at den gir informasjon og faglige råd om blant annet skoleanleggets utforming. Disse faglige rådene finner man blant annet ved å klikke linken *Bygninger* under overskriften *Utforming* (Utdanningsdirektoratet, 2010c). Siden som da kommer opp presenterer en tekst datert 01.04.08 med tittelen *Baser* (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Teksten er publisert uten navn, og innholdet antas derfor i utgangspunktet å representere synspunktene til Utdanningsdirektoratet som står ansvarlige for den nasjonale rådgivingstjenesten for skoleanlegg. Nettsiden er gjengitt i sin helhet på neste side. Enkelte formateringer er foretatt for å få informasjonen inn på en side, men all tekst er gjengitt i sin opprinnelige form.

Baser

(01.04.2008)

Et skoleanlegg består gjerne av flere avdelinger/typer arealer. Elevenes faste tilholdssted kalles ofte basen.

Om undervisningen

Kunnskapsløftet legger opp til varierte arbeidsformer i læringsarbeidet. Tilpasset opplæring innen fellesskapet er et grunnleggende element, og tilsier variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler, og variasjon i organisering og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulike progresjon i forhold til kompetansemålene.

Om lokalene

Kravene om varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring gir noen utfordringer mht. fysisk utforming av undervisningsarealene. Arealene bør være fleksibelt utformet og flerfunksjonelle, slik at det kan foregå både teoretisk arbeid og praktiske aktiviteter (for eksempel lettere formingsaktiviteter). Det er også ofte et ønske om mulighet for aldersblanding.



Standard bordhøyde og stoler med flyttbar fotstøtte. Bilde fra Kinnarps katalog

Det fins mange ulike typer baser, både med tanke på rominndeling og tilrettelegging for ulike funksjoner:

Tradisjonelle klasserom

- brukes til informasjon, diskusjon og oppgaveløsning innen teoretiske fag. Det er stort sett én form for aktivitet av gangen.

Flerfunksjonelle klasserom

- brukes til både individuelt arbeid, gruppearbeid, informasjon, diskusjon og lettere praktisk arbeid. Innredningen i barnehager er kanskje det nærmeste vi kommer en slik løsning. Vi kan imidlertid også finne den i videregående skoler i visse praksisarealer som har studieplasser, faglitteratur, bord for gruppearbeid, arbeidsbenker, installasjoner og utstyr.

Storklasserom

- brukes av to klasser. Informasjon og gjennomgåelse av lærestoff kan gis til begge klassene samtidig. Ved individuelt arbeid og gruppearbeid kan én klasse få bruke hele rommet mens den andre klassen er i f.eks. spesialrom.

Landskap

- brukes av flere grupper og innredes for individuelt arbeid, gruppearbeid og lettere praktisk arbeid. Landskapene kan bestå av flere soner. Det kan være store åpne rom med skjermede romdannelser for møter og stille hjørner for lesing og tankearbeid. For ikke å forstyrre andre som arbeider i landskapet, bør informasjon og diskusjon, sang og bruk av audiovisuelle hjelpemidler foregå i avlukket rom, «mini-auditorier», som brukes på skift av flere grupper.

Elev-«kontorer»

- brukes til individuelt arbeid og gruppearbeid. En stor del av undervisningen er databasert. Flere «elevkontorer», dvs. rom med plass for fem-ti elever, plasseres rundt et forum eller landskap. Informasjon til større grupper foregår i tilstøtende auditorium eller i forum. Her kan det også foregå lettere praktisk arbeid.

*Uansett hvilken modell en velger, bør basene kunne deles opp for ulike gruppestørrelser og utstyres for ulike aktiviteter. Målet er å tilrettelegge for varierte arbeidsformer og ulike romopplevelser. Fordelen ved større arbeidsrom er at informasjon og gjennomgåelse av lærestoff kan gis til en større gruppe samtidig. Ved individuelt arbeid og gruppearbeid kan noen av elevene få bruke hele rommet mens andre elever er andre steder.

I eller ved basene bør det også være rom eller soner der elever kan trekke seg tilbake for å være for seg selv, eller for å arbeide sammen med andre i små grupper. Slike smårom/soner kan ha nøytral adkomst, det vil si at de er tilgjengelige for flere grupper og ikke er øremerket for en bestemt gruppe eller klasse. Noen smårom eller grupperom kan være tilbaketrukket og avskjermet, andre kan ligge mer åpent. Fremføringer, presentasjoner, sang, osv. bør kunne foregå i basene, enten i åpne fellesarealer eller ved at en lager et samlingsareal ved å åpne store skyvedører eller foldevegger mellom arbeidsrom.

Nærlesing av teksten *Baser*

Teksten *Baser* kan deles inn i fem kategorier. Den første kategorien er innledningen: ”Et skoleanlegg består gjerne av flere avdelinger/typer arealer. Elevenes faste tilholdssted kalles ofte basen.” Allerede i sin innledende setning plasserer artikkelen seg i baseskoledebatten. Ved bruken av ordet ”*gjerne*”, gir teksten en implisitt forståelse av at ulike typer læringsarealer er å foretrekke fremfor en løsning med utgangspunkt i klasserom av lik størrelse. Videre påstår teksten at elevens faste tilholdssted *ofte* kalles basen. Denne påstanden er med å alminneliggjøre basebegrepet og sette dette som det naturlige utgangspunktet i diskursen, på bekostning av begrepet klasserom, som det nok kan argumenteres for at er det mest brukte uttrykket blant elever og lærere i forhold til beskrivelse av deres faste oppholdssted i skoleanlegget. Således er det grunnlag for å påstå at denne første kategorien trekker utelukkende på *medbestemmelses- og individdiskursen*.

Hvordan undervisningen skal være

Den andre kategorien beskriver hvordan undervisningen skal være, og presenteres under underoverskriften ”Om undervisningen”. Dette avsnittet står uten kildehenvisning, men er en nesten direkte gjengivelse fra deler av Kunnskapsløftet sine beskrivelser av tilpasset opplæring og likeverdige muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2006:33-34). Ved å knytte definisjoner fra det gjeldende læreplanverket til teksten, fremstår teksten som autoritær for de som gjenkjenner dette. Beskrivelsene fra Kunnskapsløftet kan i diskursen oppleves som uangripelige, og når de brukes som del i en argumentasjonsrekke, vil også resten av teksten fort kunne fremstå som sterkere og mer autoritær enn den ellers ville gjort. Den tredje kategorien viser at beskrivelsene fra den generelle delen av Kunnskapsløftet blir brukt i en argumentasjonsrekke. Videre preges kategorien av ord som spiller på elevenes ulike behov. ”*Varierte arbeidsformer*”, ”*tilpasset opplæring*”, ”*variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læremidler og variasjon i organisering og intensitet*”, ”*ulike læringsstrategier*” og ”*ulik progresjon*” (Min kursivering). Samlet vil denne kategorien trekke på argumentasjon basert på *medbestemmelses- og individdiskursen*.

Hvordan lokalene bør være

Tredje kategori beskriver hvordan lokalene bør være i et skoleanlegg, for at de skal kunne tilfredsstillende kravene som er beskrevet i forrige kategori. Dermed fortsetter argumentasjonsrekken her. Det blir her slått fast at:

Arealene bør være fleksibelt utformet og flerfunksjonelle, slik at det kan foregå både teoretisk arbeid og praktiske aktiviteter (for eksempel lettere formingsaktiviteter). Det er også ofte et ønske om mulighet for aldersblanding.

Den fjerde kategorien vil vise at teksten utelukker tradisjonelle klasserom når den beskriver hva som ligger i uttrykkene ”fleksible” og ”flerfunksjonelle”. Den udokumenterte påstanden om at det i forhold til undervisningsorganisering *ofte* er et ønske om mulighet for aldersblanding er også med på å plassere teksten i baseskoledebatten. Dette fordi tradisjonelle klasserom i utgangspunktet har faste plasser til elevene, mens læringsarealer med åpne løsninger vanligvis ikke tar utgangspunkt i en fast plassering og derfor kan oppleves som et bedre alternativ for aldersblanding. Også denne kategorien preges av ord som spiller på ulike behov hos elevene: ”...*varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring*”, ”*fleksibelt utformet og flerfunksjonelle...*”, ”*aldersblanding*” (Min kursivering) er eksempler. Også denne tredje kategorien trekker på argumentasjon basert på *medbestemmelses- og individdiskursen*.

De ulike basetyper

Den fjerde kategorien beskriver ulike typer baser med tanke på rominndeling og tilrettelegging for ulike funksjoner. Fem ulike ”basetyper” blir beskrevet, hvorav *Tradisjonelle klasserom* er den første. Et skoleanlegg i hovedsak basert på denne ”basetyper” blir ikke skissert som et aktuelt valg i teksten. Om denne basetyper kan vi nemlig lese at den: ”brukes til informasjon, diskusjon og oppgaveløsning innen teoretiske fag. Det er stort sett én form for aktivitet av gangen.” Denne beskrivelsen gir et klart inntrykk av at det tradisjonelle klasserommet kun er egnet for tre arbeidsmåter innen teoretiske fag og at det stort sett drives kun en form for aktivitet i et tradisjonelt klasserom, noe som samlet sett gjør det umulig å betegne ”basetyper” som fleksibel eller flerfunksjonell, begreper som tidligere i teksten er satt som normative.

Dette inntrykket blir enda klarere da navnet til den neste basetyper blir presentert i teksten: *Flerfunksjonelle klasserom*. Teksten argumenterer for at, i motsetning til et tradisjonelt klasserom, kan det flerfunksjonelle klasserommet brukes til individuelt arbeid, gruppearbeid og lettere praktisk arbeid. I forhold til beskrivelser av hva som skiller et tradisjonelt klasserom fra et flerfunksjonelt klasserom blir leseren delvis overlatt til seg selv. Artikkelen beskriver ikke det tradisjonelle klasserommet, men opplyser om at det flerfunksjonelle inneholder studieplasser, faglitteratur, bord for gruppearbeid, arbeidsbenker, installasjoner og utstyr. Implisitt kan det dermed leses at dette er eksempler på skoleinventar som i utgangspunktet ikke finnes i tradisjonelle klasserom.

Den tredje typen av baser som blir beskrevet er *Storklasserom*. Teksten beskriver at *Storklasserom* kan brukes til individuelt arbeid og gruppearbeid, og skiller seg i så måte ut fra beskrivelsen av det tradisjonelle klasserommet. Implisitt i beskrivelsen ser vi riktignok en hentydning til at disse arbeidsformene passer best i storklasserommet når den ene av de to klassene som basetyper skal romme, er ute av rommet. Ved å peke på at større grupper kan få informasjon og gjennomgåelse av lærestoff samtidig i et *Storklasserom*, argumenterer teksten i retning av åpne løsninger, da dette naturlig nok ikke er mulig i tradisjonelle klasserom.

Den fjerde basetyper som beskrives er *Landskap*. Landskap er et synonym for et åpent læringsareal. Beskrivelsen gir nok en gang et bilde av en ”basetyper” der individuelt arbeid og gruppearbeid er mulig. Beskrivelsen gir også en normativ henstilling om at blant annet informasjon og diskusjon ikke bør skje i landskapet. Teksten gir således en selvmotsigende fremstilling, når den argumenterer for at gruppearbeid er egnet i landskapet, mens diskusjon ikke er det.

Den siste basetyper som presenteres blir tildelt navnet *Elev-”kontorer”*. Igjen ser vi at en basetyper blir presentert som egnet til de arbeidsformene teksten indirekte underkjenner i det tradisjonelle klasserommet: individuelt arbeid, gruppearbeid og lettere praktisk arbeid. Elev-”kontorene” blir definert som rom med plass til mellom fem og ti elever og de skal plasseres rundt et forum (ikke definert i teksten) eller et landskap. Setningen kan forstås dit hen at forum er et annet ord for landskap. Ved å koble denne basetyper til landskap/åpne læringsarealer kan teksten gi et inntrykk av at åpne løsninger er nødvendig for å bygge grupperom.

Gjennom presentasjonen av alle de ulike basetyper fremstår det at fokus i forhold til basenes funksjoner er å legge til rette for variasjon gjennom tilrettelegging for valgfrihet og elevmedvirkning. Ord som individuelt arbeid, gruppearbeid, informasjon, diskusjon, lettere praktisk arbeid, stille hjørner for lesing og tankearbeid, sang, presentasjoner og audiovisuelle hjelpemidler er eksempler. Samlet sett viser dette at denne kategorien i sterk grad trekker på *medbestemmelses-* og *individdiskursen* i sin fremstilling. Det finnes ikke eksempler som trekker på, eller bygger opp under, argumentasjon fra den *tradisjonelle diskursen*.

De faglige rådene

Den siste kategorien av teksten er en avsluttende konklusjon der de faglige rådene trer tydelig fram. Konklusjonen gir klare formaninger om at basene bør kunne deles opp i ulike gruppestørrelser og utstyres for ulike aktiviteter. Dette peker i retning av alle andre basetyper enn tradisjonelle klasserom, da dette på bakgrunn av tidligere spesifisering ikke åpner for arbeidsformer med ulike gruppestørrelser eller inneholder utstyr for ulike aktiviteter. I avslutningen blir det også angitt fordeler ved større arbeidsrom, men ingen ulemper. En naturlig slutning av dette er at det ikke finnes ulemper ved større arbeidsrom, eller at disse ikke blir vurdert som av signifikant betydning. Videre blir det anbefalt leseren å velge mellom to alternativer i forhold til fremføringer, presentasjoner og sang. Disse alternativene er åpne fellesarealer eller samlingsarealer som skapes gjennom å åpne skyvedører eller foldevegger mellom arbeidsrom. Verken i denne konklusjonen eller i den spesifikke beskrivelsen av *tradisjonelle klasserom*, åpnes det for at denne basetyperen bør eller kan benyttes til framføringer, presentasjoner eller sang. Igjen peker dette på at et eventuelt valg av et skoleanlegg basert på tradisjonelle klasserom vil være lite hensiktsmessig.

Dialektikken mellom teksten *Baser* og baseskolediskursen

Det andre nivået i Faircloughs (2008) tilgang til den kritiske diskursanalysen innebærer en fortolkning av relasjonen mellom diskursiv praksis og teksten. De elementene innenfor den diskursive praksisen jeg ønsker å trekke fram i denne analysen, og som jeg mener påvirker teksten til å framstå som den gjør, er 1) definisjonsrollen på skoler med og uten åpne løsninger, 2) påvirkningen lyd og støyproblemer har i forbindelse med undervisning i skoleanlegg med åpne løsninger, 3) hva som kreves i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet og til slutt 4) hvem av skolens aktører det blir tatt utgangspunkt i ved begrunnelse av basetyperne. Jeg mener disse elementene innenfor den diskursive praksisen har påvirket teksten, samtidig som teksten påvirker og reproducerer denne diskursen gjennom sin egen form og sine egne begrunnelser.

1) Definisjonsmessige aspekter rundt skoler med åpne løsninger

Teksten gir et betydelig bidrag i den diskursive praksisen knyttet til definisjonsmessige aspekter rundt skoler med og uten åpne løsninger. Ved nærlesning av teksten *Baser* kan budskapet vanskelig forstås annerledes enn at det *ikke* lenger er to alternativer knyttet til utbygging, ombygging og rehabilitering av skolebygg. Teksten viser seg dermed klart påvirket av den diskursen rundt skoleanlegg som tar til orde for baseskoler: *medbestemmelses-* og *individdiskursen*, samtidig som den gir sitt bidrag for å forsterke og reproducere denne diskursen. Istedenfor å skissere to alternativer, med skoler med tradisjonelle klasserom på den ene siden og skoler med åpne løsninger og grupperom av ulik størrelse på den andre siden, blir skoleanlegget presentert som en samling av et utvalg baser av ulike typer. Av disse ulike basetyperne er "tradisjonelle klasserom" den typen som peker seg ut i klart mest negativ retning. Det tradisjonelle klasserommet blir implisitt fremstilt som uegnet i forhold til blant annet praktiske fag og aktiviteter, individuelt arbeid, gruppearbeid, sang, fremføringer og presentasjoner.

Individuelt arbeid blir av Klette (2003) fremhevet som en av tre arbeidsformer som forekommer mest hyppig i norske klasserom etter L-97. For elever på 6.trinn er det den mest brukte arbeidsformen i klasserommene. Forskningsresultatene viser videre at norske lærere også finner muligheter for gruppearbeid i klasserommene. For elever på 1.trinn ble 12,42 % av tiden brukt til gruppearbeid, mens for elever på 6.trinn ble 17,52 % av tiden i klasserommet brukt til gruppearbeid. Samlet sett en klar indikasjon på at individuelt arbeid og gruppearbeid er aktiviteter som norske lærere vurderer som hensiktsmessige også i tradisjonelle klasserom. Artikkelen kommenterer ikke at det ligger ulike muligheter for fleksibilitet også innenfor

rammen av et tradisjonelt klasserom. Omgrupperinger av bord, stoler og benker, samt innhenting av ulikt undervisningsmateriell tilpasset undervisningens mål, vil kunne gjøre et tradisjonelt klasserom egnet for så vel gruppearbeid som praktisk arbeid. Noe som også blir påpekt av Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 06.07.10), leder i Norsk Lektorlag og målbærer for den *tradisjonelle diskursen*:

Denne fremstillingen er jo bare tull. Det har jo alltid foregått individuelt arbeid og gruppearbeid i norske klasserom. Tenk på de gamle juletablåene, skuespill, verksted, klipping, liming og keramikk. Alt dette har jo foregått i norske klasserom i årtier.

Skepsisen i teksten *Baser* mot det tradisjonelle klasserommets evne til å legge til rette for individuelt arbeid, sang, fremføringer og presentasjoner er ikke begrunnet, og derfor vanskelig å imøtegå med spesifikk argumentasjon. Det man imidlertid kan fastslå er at det tradisjonelle klasserommets vegger vil kunne hindre gjensidige forstyrrelser i forbindelse med sang, fremføringer og presentasjoner – alle aktiviteter som krever konsentrasjon og spesielt fokus mot det som blir uttalt. Ved å legge godviljen til kan man tolke teksten dit hen at den mener at sang, fremføringer og presentasjoner krever flere tilhørere enn det et tradisjonelt klasserom kan romme. Dette fordi aktivitetene ikke beskrives som mulige i det tradisjonelle klasserommet, men derimot i avlukkede rom, spesifisert i en innskutt bisetning som ”mini-auditorier”.

2) Lyd og støy i åpne læringsarealer

Videre gir teksten et bidrag til den diskursive praksisen knyttet til lyd og støy som forstyrrende element ved undervisning i åpne læringsarealer. Artikkelen gir et bilde som peker mot at støy og uro ikke er noe problem i forbindelse med skoleanlegg med åpne løsninger. Dette gjøres gjennom å peke på at basetyper ”landskap” kan brukes til individuelt arbeid, gruppearbeid og lettere praktisk, mens informasjon og diskusjon, sang og bruk av audiovisuelle hjelpemidler bør foregå i avlukkede rom for ikke å forstyrre andre. På denne måten argumenterer forfatteren av teksten indirekte mot en av de sterkeste innvendingene mot de åpne løsningene fra den *tradisjonelle diskursen*. Dette er innvendinger som har støtte fra forskning. For mye sjenerende støy og uro i landskapet og konsentrasjonsvansker hos mange elever er de to ulempene ved åpne skoler som hyppigst ble nevnt av lærere i åpne skoler i en undersøkelse fra 1974 (Karlsen, 1976). Arne Aarnes gjorde følgende konklusjon på deler av forskningen han var en del av gjennom forskningsprosjektet om åpne skoler ved Universitet i Trondheim fra 1971 til 1976:

De akustiske forhold og gjensidige forstyrrelser som fulgte av at flere klasser undervises i samme rom, gjorde at de fysiske omgivelsene fikk en tilbakevirkende effekt på undervisningen. Undervisningen ble snarere stereotyp og ensidig enn variert og fleksibel. Det ble krevd moderasjon og beherskelse framfor spontanitet og utfoldelse. Og denne tendensen tiltok med økende antall elever/klasser i samme rom (Aarnes, 1991: 49).

Disse resultatene viser at gjensidige forstyrrelser og påfølgende konsentrasjonsproblemer var et stort problem ved norske skoler med åpne løsninger på 1970-tallet. Spørsmålet blir dermed om dette problemet forsvinner ved å forbeholde landskapene til de arbeidsformene som teksten beskriver som hensiktsmessige. Gruppearbeid er en aktivitet som setter krav til samtale og diskusjon hos de involverte elevene. Hvis man åpner for denne diskusjonen i landskapet, virker det meningsløst å ville utestenge diskusjonen som knyttes direkte til informasjon gitt av læreren. Det logiske er at disse to lydkildene vil være like store, muligens større i gruppearbeidet, da den fysiske avstanden til lærer som har anledning til å modifisere støy og lyd ofte er større under gruppearbeid, enn under arbeidsmåter der lærer gir inform-

asjon og deretter leder diskusjon. Det er heller ingenting som tyder på at det som blir beskrevet som ”lettere praktisk arbeid” er av en slik art at det ikke vil medføre diskusjon blant elevene. Diskusjon bør også tolkes som en del av den spontaniteten og utfoldelsen Aarnes nevnte som undertrykt i de åpne skolene i sin konklusjon. Samlet sett virker det derfor som om forfatteren av teksten forsøker å påvirke baseskoledebatten til støtte for ”medbestemmelse- og individdiskursen”, gjennom å bygge opp en argumentasjonsrekke for at støypromblemet ikke er aktuelt i basetypen landskap. Problemet er at dette ikke finner støtte verken i tidligere forskning eller gjennom en praktisk analyse av hvilken grad av lyd som kan forventes av de skisserte arbeidsmåtene. Når det gjelder nyere forskning viser en prosjektrapport fra SINTEF Byggforsk at ingen av de ni baseskolene fra Oslo som studien målte, hadde akustiske egenskaper som tilfredsstilte kravene som er fastsatt i forskrift til Plan- og bygningsloven (Jerkø og Homb, 2009).

Denne studien konkluderte også med at undervisningen i så stor grad som mulig burde legges opp som ”homogen aktivitet”, det vil si at det kun er en aktivitet i samme rom samtidig. Det ble også fastslått at ”Baseskolene må planlegges slik at man har tilstrekkelig med rom hvor formidling av tale er prioritert for den gruppestørrelsen som man må ivareta” (Jerkø og Homb, 2009:78). Dette peker mot en form for klasseromsstruktur som kan være med på å utvanne baseskolebegrepet slik det ble beskrevet i innledningen, men som støtter seg på den *tradisjonelle diskursen*. Spor av denne vektleggingen og argumentasjon finnes ikke i teksten *Baser*.

3) Kunnskapsløftets krav til skolebyggets utforming

Videre gir teksten et bidrag til den diskursive praksisen rundt hva innføringen av Kunnskapsløftet krever i forhold til endring av undervisningsformer og eventuelle tilhørende endring av skoleanleggets utforming. Dette bidraget finner man spesielt i den tredje kategorien i teksten. Her er det beskrevet hvordan lokalene bør være i et skoleanlegg:

Kravene om varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring gir noen utfordringer mht. fysisk utforming av undervisningsarealene. Arealene bør være fleksibelt utformet og flerfunksjonelle, slik at det kan foregå både teoretisk arbeid og praktiske aktiviteter (for eksempel lettere formingsaktiviteter). Det er også ofte et ønske om mulighet for aldersblanding.

I tekstens andre kategori beskriver man hvordan undervisningen bør være, og nevner her Kunnskapsløftets krav til varierte arbeidsformer og tilpasset opplæring. Disse kravene blir videre brukt som en innfallsvinkel til å beskrive det som omtales som ”utfordringer” i forhold til undervisningsarealene. Med uttrykket ”*utfordringer*” er det lett å koble dette til at ”noe må gjøres” i forhold til dagens undervisningsarealer, som i de fleste skoleanlegg er tradisjonelle klasserom. Det som ”må gjøres” blir direkte beskrevet i neste linje: bygge fleksible og flerfunksjonelle arealer. For å kunne gjøre en vurdering av denne avvisningen av koblingen mellom varierte arbeidsformer og tilpasset opplæring på den ene siden og skoleanlegg med tradisjonelle klasserom som utgangspunkt for undervisningsareal på den andre siden, må man først svare på følgende spørsmål. Stiller Kunnskapsløftet krav til varierte arbeidsformer og tilpasset opplæring på en sterkere og tydeligere måte enn forrige læreplan?

I forhold til varierte arbeidsformer er svaret nei. L-97 hadde i sin spesielle del, i forhold til mange faglige mål, definert hvilken metode/arbeidsmåte elevene skulle benytte for å nå målet (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). I Kunnskapsløftet er slike presiseringer utelatt fra kompetansemålene, og lærere står dermed friere i forhold til metodebruk. At metodebruken fortsatt skal være variert er imidlertid fastslått eksplisitt gjennom Læringsplakatens sjette punkt (Kunnskapsdepartementet, 2006:31). L-97 hadde fylldige beskrivelser av de ulike arbeidsmåtene: skapende virksomhet og kreative uttrykksformer, leik, praktisk arbeid, selvstendig arbeid og fordypning og prosjektarbeid (Kirke-,

Utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:76-77). Dette er ikke videreført til Kunnskapsløftet.

Når spørsmålet går på tilpasset opplæring, vil jeg hevde at kravene er like sterke og tydelige i både L-97 og Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet blir tilpasset opplæring trukket fram indirekte og direkte gjennom flere av punktene i Læringsplakaten, samt at temaet er gitt et eget avsnitt under prinsipper for opplæringen. Dette avsnittet har tittelen "Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter" og her blir det gjort klart at tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringen av og intensiteten i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Variasjon i forhold til bruk av ulike basetyper eller undervisningsareal er ikke nevnt. I L-97 er kravet til tilpasset opplæring beskrevet under kapitlet Prinsipper og retningslinjer, under tittelen "Individuell tilpassing". Her går det fram at alle sider ved opplæringen, deriblant lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, skal legges til rette med tanke på de ulike forutsetningene elevene har (Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet, 1996:58). Dermed vil jeg konkludere med at kravene til varierte arbeidsmåter og tilpasset opplæring samlet sett er like sterke og tydelige i Kunnskapsløftet som i forrige læreplan. Tekstens påstand om at Kunnskapsløftet gir "utfordringer" med tanke på undervisningsareal kan dermed vanskelig gjøres på bakgrunn av en sammenligning med den forrige læreplanen. Denne konklusjonen lander også Kristin Clemet (personlig kommunikasjon, 01.07.10) på:

Det korte svaret er at det ikke finnes en kobling mellom baseskoler og krav og intensjoner i Kunnskapsløftet. Jeg vil si at den største omveltningen av en reforms krav til byggene kom i forbindelse med Reform 97. Da startet satsingen på prosjektarbeid.

De fem basetyperne som blir presentert, etter at teksten har slått fast at kravene fra Kunnskapsløftet gir utfordringer med tanke på undervisningslokalene, kommenterer Clemet (personlig kommunikasjon, 01.07.10) slik:

Jeg oppfatter disse rådene som uten politisk forankring. Jeg vet ikke om det er noen kommunikasjon med det politiske nivået bak dette. Men hadde det stått på trykk i for eksempel 2005, ville det vært uten politisk forankring.

Det at teksten likevel indirekte fremmer påstanden om at Kunnskapsløftet gir utfordringer med tanke på undervisningsareal, gjør at den tar stilling til fordel for den av de to omtalte diskursene som tar til ordet for at Kunnskapsløftets mål og intensjoner krever baseskoler. Samtidig vil teksten i seg selv reprodusere og forsterke denne *medbestemmelses-* og *individ-diskursen*.

4) Fokus for begrunnelser for baser

Det siste elementet i den diskursive praksisen jeg ønsker å trekke frem er hvem av skolens aktører det blir tatt utgangspunkt i ved begrunnelse av basetyperne. Elevens ulikhet og behov er utgangspunktet for begrunnelsene i teksten. Både de begrunnelsene som omhandler undervisningen isolert, lokalene isolert og undervisningen i de ulike lokalene (basene) teksten ser for seg. At eleven står i sentrum for planlegging og begrunnelser er langt fra oppsiktsvekkende i forbindelse med tilrettelegging for læring i skolen. Det er høyst naturlig. Det som imidlertid er verd å merke seg er at lærerens behov knyttet til undervisningsledelse ikke engang er synlig i periferien. Det blir ikke på noe tidspunkt beskrevet eller diskutert hvordan basenes funksjoner hjelper lærere til å dekke sine behov, i form av hvordan og i hvilken grad de ulike fysiske strukturene legger til rette for undervisningsledelse. Sentrale faktorer i forhold til undervisningsledelse kan for eksempel være: fysisk avstand mellom lærer og elev,

mulighet for rask kommunikasjon mellom lærer og elev, mulighet til å samle elevgruppa for å gi beskjeder eller felles faglige tilbakemeldinger, mulighet til å skaffe seg oversikt over arbeidsprosessene til den enkelte elev eller mulighet til å jobbe med å utvikle relasjoner mellom lærer og elev og lede relasjonsutvikling mellom de ulike elevene. Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 06.07.10) setter også lærerens rolle knyttet til det prioriterte området med å gi undervisningsvurdering inn i dette perspektivet:

I åpne skolelandskap kan man ikke gi kritiske tilbakemeldinger på de faglige presentasjonene fordi hele skolen sitter og lytter. Læreren har jo hjerte for elevene... Det tradisjonelle klasserommet er helt klart tryggere. Det er et lukket fellesskap og alltid en viss form for solidaritet i en sånn klasse.

Kristin Clemet peker også på trekk ved lærerrollen i Kunnskapsløftet som det kan være vanskelig å finne fokus på i teksten, samtidig som hun også støtter opp bak deler av tekstens fokus:

Kunnskapsløftet var en beskjed om tilpassing til den enkelte elev og om variasjon. Men det var også en renessanse for at læreren kunne undervise på en tradisjonell måte. At læreren skulle ta tilbake autoriteten i klasserommet. Kunnskapsløftet var en slags fornyet anerkjennelse av læreren som lærer og undervisningsperson (K. Clemet, personlig kommunikasjon, 01.07.10).

Ved å utelate behovene til lærerne fra begrunnelsene for undervisningen, lokalene, basetyperne og de faglige rådene, viser teksten seg etter min mening ensidig påvirket av ”medbestemmelses- og individdiskurs”. Denne diskursen argumenterer i retning av at eventuelle behov lærere måtte ha i forbindelse med undervisningspraksis og fysiske strukturer, er av liten eller underordnet interesse i forhold til elevens behov for valgfrihet, medvirkning og påvirkningsmuligheter på undervisningen den mottar. Samtidig som teksten trekker på denne diskursen, vil den reprodusere og forsterke denne diskursen, på bekostning av den alternative *tradisjonelle diskursen*.

Dialektikken mellom den diskursive praksis og den sosiokulturelle praksis

Det siste nivået i Faircloughs tilnærming til den kritiske diskursanalysen er en forklaring av relasjonene mellom den diskursive praksis og den sosiokulturelle praksis. Et aspekt av den sosiokulturelle praksis er det politiske aspektet som ofte vedrører dominans og ideologisk hegemoni. Jeg vil begynne med å se på dialektikken mellom diskursiv praksis og hegemoni. Jeg har i det foregående argumentert for at teksten *Baser* er påvirket av, og med på å støtte opp under, en diskurs i retning av et underordnet syn på lærerens behov for å utføre god undervisningsledelse og i retning av det som jeg har kalt en ”medbestemmelses- og individdiskurs”.

Hegemoni i baseskolediskurser

Lærerens viktigste kompetanser er blitt definert som: fag- og didaktisk kompetanse, regjledelseskompetanse og relasjonskompetanse (Nordenbo et al, 2008). Fagkompetansen har nære bånd til et skolepolitisk syn som lett kan kobles til den *tradisjonelle diskursen*, der læreren har en sentral rolle i undervisningen. Den *tradisjonelle diskursen* kan som nevnt sies å innbefatte en tro på lærere med spesialisert fagkunnskap, at formidling av kunnskap fortsatt bør være en sentral del av lærerrollen og at læreren skal være en tydelig leder i klasserommet.

Den nye allmennlærerutdanningen setter større krav til faglig kompetanse hos lærere og Kunnskapsløftet har i sin intensjon et stort fokus på å øke den faglige læringen hos elevene. Stortingsmelding 31, ”Kvalitet i skolen”, beskriver mål for kvaliteten i grunnopp-

læringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008). I Stortingsmelding 11: "Læreren. Rollen og utdanningen" får læreren en stor del av dette ansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2009) på bakgrunn av blant annet forskning som viser at læreren er den enkeltfaktoren som er viktigst for elevenes læring (Nordenbo et al, 2008, Hattie, 2009). Samlet sett vil det kunne leses som om det var den *tradisjonelle diskursen* som hadde hegemoniet innenfor dagens skolepolitiske diskurs. En slik vurdering kan også finne støtte i statsminister Stoltenbergs nyttårstale fra 2008. Blant sitatene i statsministerens tale er:

[...] Men for en knapp måned siden fikk vi en internasjonal rapport på bordet, som viste at norsk skole på viktige områder ligger langt fra toppen. [...] Regjeringen har oppfattet beskjeden. Vi vil gå grundig gjennom de reformene som er gjennomført i skolen de siste årene. Har vi gått for langt i å løse opp de faste rammene rundt undervisningen? Har vi lagt for mye ansvar over til hver enkelt elev og de foresatte? [...] Lærerne skal få et klart ansvar for hva elevene lærer i skolen (Stoltenberg, 2008).

På bakgrunn av en forståelse om at den *tradisjonelle diskursen* har hegemoniet i denne skolepolitiske diskursen, kan det argumenteres for at teksten *Baser* utfordrer dette hegemoniet. Vektlegging av elevenes individuelle behov og medbestemmelsesrett er gjennomgående høyt prioritert i teksten og kommer spesielt tydelig fram i siste avsnitt: "I eller ved basene bør det være rom eller baser der elevene kan trekke seg tilbake og være for seg selv...". Dette tyder på at teksten er konstituert av en diskurs som tar til ordet for sterk grad av elevstyring og ansvar for egen læring, noe som kjennetegner *medbestemmelses- og individdiskursen*. Samtidig som teksten trekker gjennomgående på denne diskursen, vil den gjennom sin autoritative posisjon som rådgivningstekst tilhørende et nasjonalt rådgivningsorgan, også være med på å bygge opp under og reproducere den samme diskursen.

Det kan også være grunn til å spørre seg om det nasjonale skolepolitiske hegemoniet i den samlede baseskolediskursen samsvarer med tilsvarende hegemoni i kommunal sektor. Jeg har tidligere vist til at Oslo kommune i 2009 reviderte sine krav og forventninger til skoleanlegg, slik at de stiller seg mer nøytrale i diskursen rundt baseskoler (Utdanningsetaten i Oslo, 2009). Byråd i Bergen, Filip Rygg, varsler i et intervju med Bergens Tidende, 31.03.10, at "tiden hvor vi aktivt velger den ene eller andre løsningen, tror jeg er forbi" (Hoaas og Mjelva, 2010). Drøyt to år tidligere, 24.05.08, uttalte daværende byråd i Bergen, Thomas Moltu, til samme avis at: "... fremtidens skoler i Bergen skal bygges som baseskoler. Jeg kan ikke se at det er noe som skulle tilsi at det er behov for en høring nå." (Hoaas, 2008). I Trondheim presenterer kommunen på egne nettsider at deres hovedidé er "Fleksible bygg med delvis åpne løsninger" (Trondheim kommune, 2008). Dette begrunnes videre med at åpne løsninger gjør det enklere å møte læreplanens krav om blant annet tilpasset opplæring, alderblanding, varierte arbeidsmåter, samarbeid, elevmedvirkning og ansvar for egen læring. Trondheim legger seg dermed svært tett opp til den samme *medbestemmelses- og individdiskursen* som teksten *Baser* baserer seg på.

En strukturell og ikke-diskursiv faktor som bør belyses i tilknytning til kommunenes positive holdning til baseskolene, er evnen disse skolene har til å ta opp i seg nye og utvidede elevgrupper. Dette er en del av et større argument som blir presentert av Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 06.07.10), som ved siden av å være fagforeningsleder har erfaring både som lektor i åpen skole på 70-tallet og mellomleder på videregående skole:

Landskapet blir aldri fullt og er mye enklere å administrere for ledelsen. Det er bare å bære inn nye stoler. Et klasserom blir fullt og det blir synlig når man får mer enn 30 elever. Brannforeskrifter og luftkvalitet gjør det umulig å undervise mer enn 30 elever i et klasserom. I et landskap er det også enklere å unngå å sette inn vikarer.

Om disse argumentene har vært av betydning for den kommunale sympatien med *medbestemmelses-* og *individdiskursen* er vanskelig å svare på. Men det er innlysende at dette vil kunne være kostnadsbesparende for kommunene, og Oslo kommunes dokument om krav og forventninger til skoleanleggene fra 2009, påpeker også at skoleanlegget uten større ombygging skal kunne tåle nye elevgrupper (Utdanningssetaten i Oslo, 2009:5). Elevtallsprognoser fra Skolebehovsplanen 2009-2019 vitner om en klar forventning om sterkt økende elevtall. I planperioden forventes det en økning i elevtallet i grunnskolen på mellom 10 000 og 11 000 elever, og i videregående skole på i overkant av 1000 elever ved kommunens skoler (Oslo kommune, 2009:1). Målt i klasseromsenheter tilsvarer dette rundt regnet et nytt klasserom i uka de kommende ti årene.

Tilpasset opplæring, variasjon i arbeidsmåter og metoder, samarbeid og elevmedvirkning er alle elementer som vil være positive i skoleaktørene sin felles streben etter mer læring og kunnskap hos elevene. Det kan vanskelig argumenteres for at disse begrepene på noen måte blir forsøkt avvist i den *tradisjonelle diskursen*, selv om de ikke er gjennomgående frontbegreper på samme måte som i den argumentasjonen som fremmes fra *medbestemmelses-* og *individdiskursen*. På samme måte er det ingen grunn til å si at lærerens behov ikke eksisterer i *medbestemmelses-* og *individdiskursen*, selv om dette teksteksempel *Baser* faktisk kunne bygget opp rundt en slik argumentasjon. Læreren er altså den enkeltfaktor som er viktigst for elevens læring (Nordenbo et al, 2008, Hattie, 2009). Samtidig vet vi at det manglende kunnskapsfokus hos lærere var et viktig tema i evalueringen av L-97, og at den samme evalueringen viste at lærerens fagkunnskap og kompetanse innen klasseledelse er avgjørende for elevens resultater (Haug, 2004). Dermed vil en foreløpig konklusjon være at beskrivelser av ulike læringsareal i et skoleanlegg *også* burde knyttes til lærerens behov i møtet mellom fysiske strukturer og kunnskapsformidling.

Dominans i baseskolediskurser

Dialektikken mellom diskursiv praksis og dominans er også sentral i teksten *Baser*. Det har siden den første åpne skolen her i landet kom i 1968, ikke vært noe krav eller eksplisitt ønske fra lærerorganisasjoner om å få mer åpne løsninger i skolebyggene de underviser i. Spesialrådgiver Jens Garbo (personlig kommunikasjon, 23.02.10) i Utdanningsforbundet oppgir i en epost:

... at baseskoler, og tidligere åpne skoler, ikke er kommet som et resultat av press fra lærere. Det har ikke vært holdningen til norske lærerorganisasjoner å gå særskilt inn for denne type skoler.

Leder i Norsk Lektorlag Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 25.02.10) bekrefter i en epost denne virkelighetsbeskrivelsen: ”I følge de opplysningene jeg har fått er det fylkespolitikere, skoleadministrasjonene i fylkekommunene og arkitektene som har vedtatt og planlagt arbeidet med de nye skolene”. Paulsen skriver videre at hun ”som leder av NLL har fått flere henvendelser fra medlemmer som er kritiske til arbeidsforholdene på nybygde skoler” og at ”man har ”glemt” de dårlige pedagogiske erfaringene med åpne landskap på 70-tallet”. Paulsen skriver også i e-posten at mange av byggeprosessene knyttet til baseskoler var basert på det svenske Skola2000-prosjektet, og at da svenskene konkluderte med at pedagogikken i disse åpne landskapene ikke var vellykket var det allerede blitt brukt mye penger og knyttet mye prestisje til utbyggingen i Norge. Koblingen mellom Skola2000 og Kunnskapsløftet blir avvist som politisk initiert av Kristin Clemet (personlig kommunikasjon, 01.07.10): ”Jeg tok aktivt avstand fra at jeg skulle peke på Skola2000 og si at det er bra – sann skal vi gjøre.”

Ønsket om mer åpne løsninger i skoleanleggene kommer i første rekke fra enkelte skoleeiere og lokale skolemyndigheter. Gjennom den nasjonale rådgivingstjenesten for skoleanlegg har Utdanningsdirektoratet meldt seg på i denne gruppen. Denne gruppen av aktører som ønsker skoler med åpne løsninger sitter på makten i forhold til definisjon gjennom distribusjon av tekster. Forfatteren bak teksten som har blitt analysert i denne artikkelen påtar seg definisjonsansvar for både hva skoleanleggets ulike rom heter og hvilke typer rom (baser) som passer, og ikke passer, til ulike arbeidsmåter. Den gir videre en oppskrift på hvordan man kan unngå støyproblemer i skoler med åpne løsninger (eller: i basetyper landskap), og binder nye ”utfordringer” knyttet til undervisningsareal til den nye lærerplanen Kunnskapsløftet. Likevel står artikkelen publisert anonymt og uten forskningsreferanser. Ved at teksten fremstår anonymt og uten forskningsreferanser fremstår avsenderen/forfatter som allvitende. Det kan dermed oppleves som om teksten er ubestridte faktasetninger rundt sammenhengen mellom fysisk miljø og læring. Denne måten å fremstille baseskolediskursen kan påvirke lærere, foreldre og andre involverte til å tenke at baseskoleprinsippet er det eneste akseptable alternativet.

Selv om teksten er presentert anonymt på nettsiden er det likevel mulig å identifisere en opprinnelse til teksten. Faktum er at teksten som presenterer basene i all hovedsak er avskrift av en artikkel fra 2005 av Karin Buvik, seniorforsker med arkitektbakgrunn fra SINTEF Byggforsk. I hennes artikkel ”Trender innenfor fysisk utforming av grunnskoler” (Buvik, 2005) finnes en presentasjon av seks ulike former for ”hjemmebaser”, der beskrivelsene er tilnærmet identiske med de som er analysert i denne teksten. Artikkelen fra Buvik har én referanse, og den er til hennes eget veiledningshefte om skoleanlegg (Buvik, 2000). Også her finner man den samme presentasjonen av ulike modeller for hjemmebaser. I artikkelen og veiledningsheftet til Buvik kommer det imidlertid fram, som en av svært få avvik fra den analyserte teksten, at individuelt arbeid og gruppearbeid også har sin plass i et tradisjonelt klasserom (Buvik, 2005:3, Buvik, 2000:29). Dette står også eksplisitt i Buviks forskningsarbeid fra 2009: ”Grunnskolebygg – funksjoner og arealer” (Buvik, 2009) Hentydningene i teksten *Baser* om at individuelt arbeid ikke passer i tradisjonelle klasserom finner dermed ikke sitt grunnlag hos Buvik.

Gjennom å skjule hvem som har skrevet teksten, ved ikke å oppgi forskningsreferanser eller forholde seg kritisk til de opplysningene teksten gir, benytter Utdanningsdirektoratet (gjennom nasjonal rådgivingstjeneste for skoleanlegg) seg i dette tilfellet av det som kan kalles en definisjonsmakt. Om dette er bevisst eller ikke har jeg intet grunnlag for å mene noe om, men at denne definisjonsmakten har potensial til å legge klare føringer for baseskolediskurser er innlysende. Store kommuner som Oslo, Kristiansand og Tromsø er blant de kommunene som har direkte link til nasjonal rådgivingstjeneste for skoleanlegg fra sine kommunale nettsider (Kristiansand kommune, 2010; Oslo kommune, 2010; Tromsø kommune, 2010). For skoleeiere som ønsker informasjon eller lærere og foreldre som søker kunnskap, blir diskurser delvis konstituert gjennom denne formen for dominans i form av definisjonsmakt. Påstander blir vanskelige å etterprøve og tvilsomme definisjoner og konklusjoner kan lett bli tatt for aksepterte sannheter. Det er i rommet mellom de diskursive praksiser og de sosiokulturelle praksiser at diskursen utspiller seg. Dominans innenfor den definisjonsmessige delen av diskursen rundt skoleanlegg kan dermed påvirke til å legge retningslinjer for denne diskursen. Samtidig vil diskursen hele tiden være åpen for påvirkning. Bruk av definisjonsmakt, som denne teksten er et eksempel på, vil imidlertid gjøre det vanskeligere for lærere og foreldre å påvirke diskursen. I forhold til diskurser for eller i mot skoleanlegg med åpne løsninger, er det å anbefale at aktører som sitter med definisjonsmakt viser en forskningsmessig åpenhet. Med forskningsmessig åpenhet tenker jeg blant annet på at opprinnelig forfatter må gjøres kjent, referanser (eller mangel på slike) bør gjøres kjent og aktuelle innvendinger mot egne konklusjoner og argument bør trekkes inn i diskursen.

Konklusjon

Denne artikkelen har presentert to konkurrerende diskurser i baseskoledebatten. Disse er *medbestemmelses-* og *individdiskursen* som støtter opp en argumentasjon for baseskoler, og den *tradisjonelle diskursen* som bygger opp et forsvar for de tradisjonelle klasseromsskolene.

Den analyserte teksten *Baser* trekker nærmest utelukkende på *medbestemmelses-* og *individdiskursen*. Kommuner og fylkeskommuner med politikere, rådmenn og skolesjefer som ønsker en utstrakt bruk av åpne løsninger i sine skoleanlegg, vil kunne hente legitimering gjennom denne teksten fra den nasjonale rådgivingstjenesten for skoleanlegg. Det problematiske med dette er at rådgivingstjenesten i regi av Utdanningsdirektoratet gir sine råd uten forskningsmessig belegg i teksten *Baser*. Dette skjer gjennom en ensidig, forenklet og til tider selvmotsigende argumentasjon. Det finnes i den analyserte teksten ingen tegn på at de ansvarlige ønsker eller ser behovet av å legitimere seg med henvisning til forskning.

I den grad denne artikkelen vil kunne gi et bidrag til å si noe om den bakgrunns- holdningen som skolens aktører kan forventes å møte de nye baseskolene med, vil usikkerhet og forvirring være stikkord. Teksten *Baser* skisserer og definerer skolens rom og lokaler på en måte som gjør at en agenda om å styrke baseskolenes stilling blir åpenbar, selv om det forskningsmessige belegget for et slikt standpunkt er svakt eller ikke-eksisterende. Dette vil kunne føre til at kritiske lærere og foreldre stiller seg skeptisk til innholdet i teksten og det kan også være med på å polarisere debatten rundt skoleanlegg.

Erlend Vinje

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo

Storbyprogrammet og Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

E-mail: Erlend.Vinje@lui.hio.no

Referanser

- Aarnes, A. (1974). *Åpen skole – åpen undervisning. En komparativ spørreskjemaundersøkelse blant elever i åpne og tradisjonelle skoler*. Hovedoppgave i pedagogikk. Universitetet i Trondheim.
- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I: *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. [Oslo]: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget.
- Ashraf, F. (2008, 13. februar). Baseskoler er misforstått. *NRK Østlandssendingen*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.4813830>
- Björklid, P (2005). *Lärande och fysisk miljö – en kunnskapsoversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. [Stockholm]: Myndigheten för skolutveckling.
- Buvik, K. (2000). *Skoleanlegg. Veivalg ved utforming av grunnskoler*. [Oslo]: Kommuneforlaget.
- Buvik, K. (2005). *Trender innenfor fysisk utforming av grunnskoler*. Lastet ned 1. juni 2010 fra http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1237/1/1237_1.pdf
- Buvik, K. (2009). *Grunnskolebygg. Funksjoner og arealer*. Byggforskserien. 342.205. Del 1. Oslo: SINTEF Byggforsk
- Cold, B. (2003). *Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære*. Synteserapport. Trondheim: NTNU og Norges Forskningsråd.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. og Noregs forskningsråd. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs Forskningsråd

- Hoaas, Krister C. (2008, 24. mai). Uenige om baseskoler. *Bergens Tidende*. Lastet ned fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Uenige-om-baseskoler-569017.html>
- Hoaas, Krister C. og Mjelva, Hans K. (2010, 31.mars). Baseskoler gjør ingen forskjell. *Bergens Tidende*. Lastet ned fra <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Baseskoler-gjoer-ingen-forskjell-1058729.html>
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Karlsen, G. (1976). *Åpen skole og lærerne I: Åpen skole - i teori og praksis*. [Trondheim]:Tapir
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Klette, K. (2004). Lærerstyrt kateterundervisning fremdeles dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, K. (2004): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder i norsk grunnskole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristiansand kommune (2010): *Skolemiljø*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.kristiansand.kommune.no/no/ressurser/TMCore/temaord/Skolemiljo/>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding nr 31. Kvalitet i skolen*. Oslo: KD
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr 11. Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: KD
- Larsen, E (2008). *Fleksible skolebygg – til glede eller besvær*. Lastet ned 1. juni fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article106338-9991.html?articleID=106338&categoryID=9991&tip=1>
- Lyngsnes, K.M . (2003). *Ansvar for egen læring – prinsipper og praksis. En kvalitativ studie av tre klasser i videregående skole*. Dr.polit.-avhandling. NTNU, Trondheim.
- Løvdaal, H.O. (1974). *Bakgrunn for åpen skole. En samtidshistorisk studie*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Nilsen, Øyvind (2009, 16.januar). Brukermedvirkning og pedagogikk. *Nordlys*. Lastet ned fra : <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article4054242.ece>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tifkici, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S.(2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]:Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Oslo kommune (2009). Saksfremlegg om skolebehovsplan 2009-2019 – byrådssak 187 av 23.09.09. Lastet ned fra http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bystyret/2009_11/919031_1_1.PDF
- Oslo kommune (2010). *Oslo kommune. Utdanningsetaten. Skoleanlegg*. Lastet ned 1.juni 2010 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=17037>
- Sirnes, S. M. (2008, februar). Åpne løsninger fungerer ikke. Hamar katedralskole – ny skole til 649 millioner må bygges om. *Lektorbladet*, 26. Lastet ned fra [http://www.norskilektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/Lektorbladet_01_08.pdf](http://www.norskilektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/Lektorbladet_01_08.pdf)
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: PAX Forlag.
- Stoltenberg, J. (2008). *Nyttårstale 2008*. Lastet ned fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/aktuelt/taler_og_artikler/statsministeren/statsminister_jens_stoltenberg/2008/nyttarstale-2008.html?id=495221
- Telhaug, A.O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta Norsk Utdanningsforlag.
- Telhaug, A.O. (2008). *Norsk skoletenkning fra Hernes til Clemet/Djupedal. I: Kjell-Arild Madsen (red): Pedagogikken i reformene – reformene i pedagogikken*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Tromsø kommune (2010). *Skole og SFO*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.tromso.kommune.no/skole-og-sfo.121085.no.html>

- Trondheim kommune (2008). *Skolebygg*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117646722>
- Trosvik, K (2009, 25.mars). Foreldre frykter baseskole. *Nordstrands Blad*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://noblad.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20090325/NYHETER/554576459>
- Utdanningsetaten i Oslo. (2007). *Krav og forventninger til skoleanlegg i Oslo kommune, vedlegg 1: Utforming av arealene*. Lastet ned 1. juni 2010 fra [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/ASA/Dokumenter/KogF%20vedlegg%201%200207.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/ASA/Dokumenter/KogF%20vedlegg%201%200207.pdf)
- Utdanningsetaten i Oslo (2009). *Krav og forventninger til skoleanlegg i Oslo kommune*. Lastet ned 1. oktober 2010 fra [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/ASA/Dokumenter/Krav%20og%20forventninger%202009%20Hoveddokument.doc](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/ASA/Dokumenter/Krav%20og%20forventninger%202009%20Hoveddokument.doc)
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Skoleanlegg – nasjonal rådgivingstjeneste*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan?id=2040&subid=0>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Elevundersøkelsen 2009 – en undersøkelse av resultatene*. Lastet ned 1. oktober 2010: <http://www.udir.no/Rapporter/Elevundersokelsen-2009--en-undersokelse-av-resultatene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Skoleanlegg – nasjonal rådgivingstjeneste*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan>
- Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Skoleanlegg – nasjonal rådgivingstjeneste*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan?id=2102&subid=0>
- Utdanningsdirektoratet. (2010c). *Skoleanlegg – nasjonal rådgivingstjeneste*. Lastet ned 1. juni 2010 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan?id=981&subid=0>
- Utdanningsdirektoratet (2010d). *Retningslinjer og veiledninger til nasjonale prøver 2010*. Lastet ned 1. oktober 2010 fra <http://www.udir.no/Artikler/Nasjonale-prover/Retningslinjer-og-veiledninger-til-nasjonale-prover-2010/>
- Winter Jørgensen, M. og Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.