

Erlend Vinje

## Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?

### **Sammendrag**

*Denne artikkelen gir en diskursanalyse av et strategisk utvalg av 50 ytringer fra nett-mediatekster, som alle er knyttet til diskursen rundt utformingen av skoleanlegg - den såkalte "baseskoledebatten". Denne analysen viser at det i all hovedsak er skoleeiere og skoleledere som fremmer argumenter for baseskoler, mens lærere, foreldre og forskere i hovedsak står fram med støtte til den tradisjonelle skolen i mediebildet. Analysen viser også at den offentlige diskursen rundt baseskoler har en svak eksplisitt relasjon til forskning, spesielt gjelder dette argumentasjonen for baseskoler. Gjennom å studere dialektikken mellom diskursiv og sosiokulturell praksis kan det fremmes argumenter for at utbygging av baseskoler kan skyldes strukturelle strategier for å drive administrasjon av skoler enklere og billigere og for å endre lærerrollen i retning av en stadig mer individualisert opplæring av elevene.*

*Nøkkelord:* baseskoler, tradisjonelle skoler, skoleanlegg, åpne løsninger, klasserom, kritisk diskursanalyse, holdningsforskjeller, elevvekst, læringsstiler.

### **Innledning**

Under første halvdel av 70-tallet ble det satset stort på skoleanlegg med stor grad av åpne løsninger i Norge. En samlet konklusjon på denne innovasjonen var at de ikke fungerte optimalt i forhold til det som var tenkt, og det var spesielt støy og gjensidige forstyrrelser som var årsaken til dette (Jerkø & Homb, 2009:3). Blant de mer konkrete konklusjonene var at behovet for moderasjon og beherskelse i undervisningssituasjon, for å ta hensyn til andre elevgrupper i samme rom, gikk på bekostning av noe av det de åpne skolene forsøkte å frembringe: spontanitet og utfoldelse i læringsmiljøet (Aarnes, 1991:49). Disse erfaringene førte samlet sett til at det ble satt opp vegger og undervist i mer tradisjonelle arealer ved de fleste av disse skolene i løpet av 1980-tallet (Jerkø & Homb, 2009:3). Fra midten av 90-tallet har debatten om skoleanlegg med utstrakt bruk av åpne løsninger blusset opp igjen – denne gangen under navnet *baseskoler*. Det har vist seg vanskelig å komme med konkrete felles kjennetegn på baseskolene. I en undersøkelse fra SINTEF Byggforsk, utført på syv baseskoler (ni trinn) i Oslo kommune, nøyer forskerne seg med å slå fast at baseskoler "... innebærer en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere klassene (normalt 60-100 elever). Hovedrommet fordeler også trafikk til grupperom av varierte romstørrelser" (Jerkø & Homb, 2009:3). En enkel og umiddelbar slutning basert på overnevnte sitat, kan være at elevene i baseskoler har utgangspunkt i flere rom samlet i en *base*, i motsetning til tradisjonelle skoler der elevene ofte har utgangspunkt i et enkelt rom. Siden store deler av læringsarealet er åpne landskap, vil elevene i baseskoler måtte benytte mye av tiden i denne formen for lokaler. I motsetning til i tradisjonelle skoler, vil avhengigheten av samarbeid og felles planlegging med andre lærere knyttet til organiseringsform og romvalg, dermed være sterk i baseskoler.

Årsakene til den siste oppblomstringen av skoler med åpent læringsareal er sammensatte. Debatten rundt "ansvar for egen læring" og elevenes utvikling av egne læringsstrategier, sett i sammenheng med 90-årenes nye lærerplaner og deres vekt på tema- og prosjektarbeid, elevstyrte arbeidsformer, tilpasset opplæring og variasjon i metodebruk kan anses som sentrale stikkord i en fortolkning. Denne artikkelen vil benytte kritisk diskursanalyse som metodeverktøy og teori, knyttet til et strategisk utvalg av dagens mediebilde, med utgangspunkt i den offentlige ordvekslingen i forhold til den såkalte baseskoledebatten. Artikkelen vil analysere hvilken holdning skolens ulike aktører formulerer knyttet til debatten,

i hvilken grad disse holdningene underbygges av forskningsreferanser eller kan støttes opp gjennom etablert forskning på relasjonene mellom skolearkitektur, elevenes læring og lærerens undervisning. En gjennomgang av denne forskningen vil dermed ligge implisitt i denne delen av artikkelen. Disse analysene vil være med å skape et bredere grunnlag for å evaluere trenden med å bygge baseskoler.

### ***Lite internasjonal forskning***

I denne innledningen vil jeg likevel påpeke at det eksisterende forskningsmaterialet på dette feltet er forholdsvis lite, og både internasjonalt og nasjonalt ligger hovedtyngden av denne type forskning flere tiår tilbake. Professor John Hattie har utført en meta-analyse over hvilke pedagogiske tiltak som fremmer elevenes læring. Her kommer åpen skole svært dårlig ut. Det samme gjør aldersblanding, nivådifferensiering og sterk grad av elevkontroll over læringssituasjonene (Hattie, 2009) – som alle er arbeids- og organiseringsformer som ofte knyttes til skoler med åpne løsninger. Av fire mindre meta-analyser som Hattie benyttet for finne effektstørrelsen på læring gjennom tiltaket åpen skole, var alle fra perioden 1980-82, og alle disse analysene er basert på *open education programs*. Hattie påpeker at dette var et uttrykk som kunne bli tillagt ulik vekt og betydning. Åpne landskap som læringsareal var sentralt i denne tenkningen, men det var også eksempel på skoler som fokuserte mer på spesielle arbeidsformer og elevens rolle i læringsprosessen. Dette må tas med i betraktningen når man vurderer i hvilken grad disse resultatene har overføringsverdi til dagens debatt om baseskoler med åpne landskap.

### ***Nasjonal forskning***

Nasjonalt står det femårige forskningsprosjektet *Åpen skole* fra perioden 1971-75 fortsatt igjen som det grundigste forskningsarbeidet på relasjonene mellom skolearkitektur, elevenes læring og lærerens undervisning. Dette prosjektet, i regi av Universitet i Trondheim, hadde mange innfallsvinkler. En av hovedkonklusjonene som ble trukket fram av en av prosjektets forskere, Arne Aarnes, i hans skisse av skolebyggets historie fra 1991, var at skoler med åpne løsninger kan begrense spontanitet og utfoldelse i læringsmiljøet. Denne uheldige relasjonen oppsto fordi lærere så seg nødt til å begrense og moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper som ble undervist i samme læringsareal (Aarnes, 1991:49). Vi finner igjen denne problemstillingen i rapporten fra forskerne Sidsel Jerkø og Anders Homb, begge fra SINTEF Byggforsk (Jerkø & Homb, 2009:78). Referanser til og gjengivelse av annen internasjonal og nasjonal forskning som belyser relasjonene mellom skolearkitektur, elevenes læring og lærerens undervisning, vil komme til uttrykk når jeg diskuterer hvordan den diskursive praksisen som observeres i artikkelens empiri, kan begrunnes ut fra forskning.

### **Kritisk diskursanalyse som metode**

Når det gjelder fremstillingen av dagens diskurs, vil kritisk diskursanalyse bli brukt som metode, blant annet fordi jeg i min hypotese knytter en antagelse om at skolemyndigheters dominansforhold over lærere har hatt sentral påvirkning på diskursen. Kritisk diskursanalyse forsøker å avdekke og klarlegge diskursive praksisers innvirkning på opprettholdelse av ulike dominansforhold, og i dette tilfellet altså dominansforholdet som skoleeiere og -myndigheter har over lærere og til en viss grad foreldre når det gjelder utforming av skoleanlegg. Jeg vil her forholde meg til den tilgangen til kritisk diskursanalyse som er presentert av Norman Fairclough (2008). Fairclough bruker 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). Modellen til Fairclough innebærer en analyse etter tre nivåer.

Det første nivået innebærer en nærlesning av den kommunikative begivenheten. Her kommer artikkelen til å presentere et tidsbilde av mediedebatten som er knyttet til baseskoler. Totalt 50 ytringer fra nettmediatekster vil bli nærlest og kategorisert. Det vil ikke være en klassisk analyse av tekstene etter den kritiske diskursanalysens vanlige rammer for medieanalyse (Fairclough, 2008:124). Det som vil bli nedprioritert i forhold til disse rammene er, på grunn av tekstenes omfang, den lingvistiske tekstanalysen som går på ordvalg og semantikk. Nærlesningen av tekstene vil foregå på et overordnet plan, der tekstene vil bli kategorisert i forhold til hvem som ytrer seg, hvordan avsenderne av ytringene plasserer seg i baseskolediskursen, hvilke begrunnelser som blir brukt for standpunktene og i hvilken grad ytringen baserer seg på forskning. Jeg vil også kort gjøre rede for hvilke typer diskurser de analyserte tekstene kan plasseres inn i. Det vil si at jeg vil beskrive i hvilken grad diskursene som tekstene plasserer seg inn i kan beskrives som pedagogiske, politiske, økonomiske eller muligens kulturelle. Dette vil, på grunn av tekstenes omfang, gjøres med tilknytning til de kategoriserte begrunnelsene for ståsted i baseskoledebatten. Disse begrunnelsene er identifisert i de ulike tekstene.

Det andre nivået innebærer en fortolkning av hvordan tekstene står i relasjon til den diskursen som omtales, i dette tilfellet diskursen rundt den fysiske utformingen til skoleanlegg: baseskoledebatten. Jeg vil belyse denne relasjonen gjennom å plassere de ulike diskursene som blir fremsatt i tekstene inn i en forskningsdiskurs. Foruten å avklare i hvilken grad tekstene forsøker å legitimere seg gjennom å plassere seg i en forskningsdiskurs, vil jeg også knytte argumentene som blir brukt til det jeg anser som relevant forskning, knyttet til hva vi vet om hvordan skolearkitektur i retning av henholdsvis baseskoler og tradisjonelle klasseromsskoler påvirker lærerens undervisning og elevenes læring. Her vil mulige tilknytningspunkter være flere enn de som kan belyses i denne artikkelen. Jeg må altså stå for et utvalg av vitenskapelig data for å belyse disse relasjonene. Dette utvalget vil bli subjektivt. Jeg må selv plukke ut hvilke innfallsvinkler og studier jeg mener best kan beskrive relasjonene mellom skolearkitektur, lærerens undervisning og elevenes læring.

Det siste nivå i Faircloughs analyse er en forklaring på relasjonene mellom den diskursive praksisen og den sosiokulturelle praksisen. Den sosiokulturelle praksisdimensjonen som de analyserte tekstene befinner seg i, kan involvere både den umiddelbare konteksten og den bredere konteksten av institusjonelle praksiser som tekstene er innleiret i. Til sist kan denne praksisdimensjonen også foregå i enda bredere samfunnsmessige og kulturelle rammer. I denne praksisen er det spesielt tre aspekter Fairclough fremhever i forbindelse med analyse av medietekster: økonomiske, politiske og kulturelle (Fairclough, 2008:130). I dette tilfellet gjelder det spesielt hvordan diskursen rundt skoleanlegg påvirkes av dominansstrukturer, noe som ligger innenfor det politiske aspektet. Disse politiske dominansstrukturene kan opprettholdes og forsterkes av økonomiske insentiver, noe som vil bli diskutert knyttet til baseskoledebatten i artikkelens avsluttende del. Problemstillinger innenfor baseskoledebatten kan også knyttes til overordnede verdier og ulike syn på identitet og utvikling, noe som vil bringe oss over i det kulturelle aspektet. Knyttet til utviklingen av lærerrollen og ansettelse av nye skoleledere, vil det politiske og kulturelle aspektet gli over i hverandre, noe som vil bli belyst av den avsluttende delen av artikkelen.

### ***Dybdeintervjuer***

For å kunne belyse ulike forhold knyttet til den sosiokulturelle praksisdimensjonen, er det blitt utført dybdeintervjuer med leder for Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 06.07.10), og direktør for avdeling for skoleanlegg i Oslo kommune, Harald Øvland (personlig kommunikasjon, 09.09.10). Paulsen og Norsk Lektorlag har tidligere frontet skepsis mot baseskoler (Vinje, 2010), mens Øvland i kraft av sin stilling er medansvarlig for hovedstadens satsing på baseskoler de siste årene.

## Utvalg

Utgangspunktet for utvalget var et ønske om å finne medieytringer i de åpne nettbaserte medieressursene. Bakgrunnen for å benytte åpne nettbaserte medieressurser fremfor for eksempel det nettbaserte mediearkivet A-tekst, var ønsket om bredde i tilgangen på ulike typer ytringskanaler, da A-tekst begrenser seg til aviser, tv og radio. Utvalget av de 50 nettmedieytringene som analyseres, er strategisk også på en annen måte. Dette er gjort gjennom å søke ulike sammensetninger av ord knyttet til diskursen på søkemotoren ”Google”. De tre ordsammensetningene som fikk flest treff var: 1) *debatt baseskoler*, 2) *debatt skoler ”åpne løsninger”* og 3) *skolelandskap*. Ordet *debatt* ble fjernet fra søket på *skolelandskap* for å få nok relevante treff. Etter å ha fått opp resultatene, ble treffene gjennomgått og valgt ut på bakgrunn av sammenfall med en forhåndsbestemt liste over kriterier. Denne listen gikk på at medieytringen i hovedsak måtte omtale, definere eller gi sentral informasjon til den aktuelle diskursen, ikke være eldre en fem år, samt at linken måtte vise direkte til treffet og ikke til en samling presseklipp. Fra de tre benyttede ordsammensetningene brukte jeg henholdsvis de 25, 15 og 10 første treffene som passet med kriteriene. I de utvalgte tekstene vil det kunne være flere, og eventuelt motstridende hovedbudskap. Eksempelvis kan dette være i artikler hvor en journalist intervjuer en representant som støtter baseskoler og en representant som støtter tradisjonelle skoler. For at jeg i analysen skal la hovedbudskapet knyttes til en spesifikk gruppe, må budskapet komme direkte fra en representant fra denne gruppen eller henviser til utsagn eller skriftlige tekster som angir den aktuelle gruppens posisjon i debatten, og som samtidig er mulig å etterprøve.

## Et tidsbilde av mediedebatten rundt baseskoler – en kritisk diskursanalyse

Denne delen av artikkelen vil gi et tidsbilde av baseskoledebatten gjennom nærlesing og analyse av et strategisk utvalg medieytringer. Referanselisten til medietekstene (Tabell 1) vil stå som utgangspunkt for diskusjon og analyse, og referanser<sup>1</sup> til de ulike tekstene vil bli gjort gjennom å vise til tall som beskriver deres nummer i referanselisten.

## Nærlesing av tekstene og analyse av tekstenes dialektikk med den diskursive praksis

Den første delen av analysen vil være å kategorisere medieytringene i forhold til sjanger. Deretter vil det bli gitt en oversikt over hvordan hovedbudskapene i tekstene fordeler seg, basert på negativitet eller positivitet rettet mot baseskoler. Det vil så bli gjort en analyse av begrunnelsene som blir brukt for å argumentere for negativitet eller positivitet overfor baseskolene. Hvilke typer diskurser tekstene forsøker å trekke på, vil også kort bli kommentert. Relasjonen til forskning i de ulike tekstene vil deretter bli analysert. I denne sammenhengen er relasjonen todelt. For det første vil forskningsreferansene i tekstene telles opp, og for det andre vil påstander som kan etterprøves mot etablert forskning som ikke eksplisitt nevnes i tekstene presenteres. Diskusjonen knyttet til de to sistnevnte analysene vil svare til det andre nivået i Faircloughs tilgang til den kritiske diskursanalysen, som innebærer en fortolkning av relasjonen mellom diskursiv praksis og teksten. Jeg vil her vise hvor og hvordan tekstene i utvalget posisjonerer seg i forhold til de tema som er styrende i diskursen. Avslutningsvis i artikkelen vil jeg diskutere relasjonen mellom den diskursive og den sosiokulturelle praksis som er knyttet til disse medieytringene. Jeg vil her trekke fram ikke-diskursive faktorer. Med dette mener jeg faktorer som er en ”gjemt” del av den sosiokulturelle praksis innen diskursens område. Disse faktorene kan være med å gi forklaringer til hvordan diskursen etableres og utvikles, selv om disse vanligvis ligger utenfor den vanlige diskursive praksisen. Ofte er disse faktorene knyttet til strukturelle relasjoner, deriblant dominans. Dette vil komme til syne også i den avsluttende diskusjonen.”

Nr	Tittel	Nr	Tittel
1	- Baseskoler er misforstått – nrk.no	26	Åpne løsninger fungerer ikke – norsklektorlag.no
2	Baseskoler eller klasseskoler? – utdanning.ws	27	Trygghet og eksperimentering – ordforeren.no
3	Baseskoler – mye bråk og lite læring? – utdanning.ws	28	Høringssvar fra Utdanningsforbundet Bergen – bergen.kommune.no
4	Foreldreaksjonen Munkerud skole: Hvordan kan vi stoppe baseskolen? Blogg	29	Innhold og struktur i Grimstadskolen – venstre.no
5	Foreldre frykter baseskole – noblad.no	30	Vil holde på skoleklassen – utdanningsnytt.no
6	Skeptiske til den nye baseskolen – noblad.no	31	Brukermedvirkning og prosess – nordlys.no
7	Var alt så meget bedre før? – aftenposten.no	32	Sosialdemokrati og skole – debatt.aftenposten.no
8	Krever høring om baseskoler – NRK Nyheter	33	Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet – tidsskriftet.no
9	Møtereferat – bogstad.gs.oslo.no	34	”Uteglemte” argument for ny skolearkitektur – utdanning.ws
10	Trives best i åpne landskap – dn.no	35	Hva er verdens beste skole? – elev.no
11	Hva er en baseskole? – nordrekerbudstikke.no	36	Vil ha evaluering av skolebygg i Trondheim – venstre.no
12	Basemodellen ble hentet i Sverige – aftenposten.no	37	Ansatte vil ikke godta NCCs skoleløsning – verdalangen.no
13	Baseskole – snl.no	38	Møtereferat FAU – skole.trondheim.kommune.no
14	Vedrørende prosjektering av nye Grefsen barneskole – taraxa.no	39	- De svakeste taper på åpent landskap – aftenposten.no
15	Visjoner om morgendagens skole- norskform.no	40	Ungdomsskole med tre tårn – rb.no
16	Uansvarlige lærere? - nordlys.no	41	Motstand mot åpne skolelandskap – norsklektorlag.no
17	Hva mener Høyre egentlig om nye Ågotnes ungdomsskole? – hordaland.arbeiderparti.no	42	En kostbar skoletabbe – norsklektorlag.no
18	Sp vil ha tilbake klasserommene – ringblad.no	43	Skolelandskap – ordnett.no
19	Nei til prøvetyranniet – senterpartiet.no	44	Skal granske den klasseløse skolen – dagsavisen.no
20	Baseskole med struktur – offentligdrift.no	45	- Lærerne er viktigst – dagsavisen.no
21	Uenige om baseskoler – bt.no	46	Vil ha klasserommene tilbake – forskning.no
22	Fleksible skolebygg – til glede eller besvær? - utdanningsetaten.oslo.kommune.no	47	Bygger vegger mot støy – byavisa.no
23	Situasjon, utfordringer og statlig satsing på skoleanlegg – skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no	48	Pisa koloniserer skolen – utdanningsnytt.no
24	Munkerud tilbake på tegnebrettet – noblad.no	49	Kritiserer åpne landskap – webavisen.no
25	Fleksible skolebygg er målet – bf13.hoyre.no	50	Grong skole – arkitektur.no

Tabell 1: Referanselisten for de 50 medieytringene som er nærlest og analysert

Det er i all hovedsak artikler og leserinnlegg fra nettaviser og nettmedier som dominerer debatten (Tabell 2). Ved siden av riksdekkende og lokale aviser er også nettmedier som offentligdrift.no og arkitektur.no representert i denne kategorien. Lærerorganisasjonene er representert gjennom åtte tekster, der fem er knyttet til Utdanningsforbundet og tre til Norsk Lektorlag. Representanter for politiske partier står for 10 % av nettmedieytringene, mens de fem siste kategoriene samlet sett står for åtte av de femti ytringene. Av disse er begge talemanus undertegnet statssekretær Lisbet Rugtvedt fra Kunnskapsdepartementet, møtereferatene er fra to ulike arbeidsutvalg for foreldre, mens bloggen er opprettet av en foreldregruppe.

Hva slags nettmedieytring er det snakk om?	Antall	Hvilke nettmedieytringer er det snakk om?
Artikkel/leser- eller debattinnlegg i nettavis/nettmedium	29	1,5,6,7,8,10, 11,12,16,18,20,21,22,24,27,31,32,33,35,37, 39,40,42,44,45,46,47,49,50
Artikkel/dokument i medium knyttet til lærerorganisasjoner	8	2, 3,26,28,30,34,41,48
Artikkel fra politisk nettside/-avis	5	17,19,25,29,36
Talemanus	2	15,23
Oppslagsverk	2	13,43
Møtereferat	2	9,38
Blogg	1	4
Brev	1	14
<b>Til sammen</b>	<b>50</b>	

Tabell 2: Type nettmedieytringer i utvalget. Nærlesingen viste at de ulike tekstene kunne kategoriseres på følgende måte

### *Holdning til baseskoler i utvalget*

Når det gjelder hovedbudskapet i nettmedieytringene vil disse bli summert opp uavhengig av antall tekster. Med det menes at det kan forekomme flere hovedbudskap i samme tekst, så lenge disse blir presentert av en representant for de ulike kategoriene som deltar i debatten.

Hovedbudskap i teksten	Antall	Hvilke nettmedieytringer er det snakk om?
Negative til baseskoler	<b>39</b>	
- lærere	17	1,2,6, 10,11,12,16, 17,26,28,31,37,39,41,42,47,49
- foreldre	5	4, 5,14,17,38
- skoleledere/-eiere	2	8,30
- elever	1	47
- andre	14	17,18,19,21,27,29,32,33,34,36,39,41,44,46
Positive til baseskoler	<b>22</b>	
- lærere	0	
- foreldre	0	
- skoleledere/-eiere	14	1, 6,7,8,9,10,12,16,20,21,22,24,26,47
- elever	1	10
- andre	7	3, 10,17,40,46,48,50
Nøytral	<b>10</b>	
- lærere	1	45
- foreldre	0	
- skoleledere/-eiere	1	45
- elever	1	35
- andre	7	13, 15, 17,21,23,25,43

Tabell 3: Hovedbudskap i utvalget

Tabellen viser at det er en klar overvekt av hovedbudskap som er negative til baseskoler. Denne tabellen innbefatter både hovedbudskap som er direkte negative og hovedbudskap som er mindre konstaterende, men likevel oppleves å ende opp i en overveiende skepsis. Antallet hovedbudskap som er negative mot baseskoler er tett på dobbelt så stort som antallet hovedbudskap som er positive til baseskoler. Denne positiviteten rettet mot baseskoler innbefatter, på samme måte som den kontrasterende kategorien, både tekster som tydelig tilkjenner sitt budskap (her som positivt) og tekster som er mindre ensrettede, men likevel oppleves å uttrykke en positiv holdning til baseskoler. Analysen viser også ekstreme forskjeller mellom yrkes- og rollegrupper når det gjelder hovedbudskap i forhold til baseskolene: lærere og foreldre kommer ut som negative, mens skoleledere og -eiere kommer ut som positive til

baseskoler. Den største enkeltgruppen i analysen, med 17 treff, er lærere som er negative til baseskoler. Det er ingen lærere i utvalget som er positive til baseskoler. Det samme mønsteret finner en i forhold til foreldre. Det blir fremført hovedbudskap fra foreldre i fem av nettmedieytringene. Samtlige er negative til baseskoler. I forhold til skoleeiere og skoleledere er dette bildet snudd på hodet. Av de 17 hovedbudskapene fra denne gruppen er 14 positive til baseskoler, mens to er negative og det siste er nøytralt.

Gjennom en nærlesing av gruppen ”andre” blant de som er negative til baseskole vil en se at to skoleforskere er avsendere av medieytringer (44,46). Både professor i pedagogikk Thomas Nordahl og skolehistoriker og dr.philos Alfred Oftedal Telhaug uttaler seg klart skeptisk til baseskoler. Det samme gjør dosent og leder for lærerutdanningsprogrammet ved NTNU, Per Ramberg (39). Vik m/flere (33), som har skrevet artikkelen som peker på høyere forekomst av elever som er medisinerter i forbindelse med ADHD på åpne skoler, hører også hjemme i kategorien forskere. Imidlertid tar ikke forskerne her noe eksplisitt standpunkt ved siden av å referere sine funn. Negativiteten er dermed i dette tilfellet opplevd som underforstått. Videre i gruppen ”andre” som er negative til baseskoler, finnes leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen (41), samt flere politikere (17,18,19,21,27,29,36). Blant de som er positive til baseskoler består gruppen ”andre” av enkle treff på enkeltpersoner og yrkesrepresentanter, foruten arkitekter som er representert to ganger (10,50). De som stiller seg nøytrale fra gruppen ”andre” består av opplagsverk (13,43), statssekretær i Kunnskapsdepartementet Lisbet Rugtvedt (15,23) og ulike politikere (17,21,25).

Elever er i svært begrenset grad med i analysen. Av de tre analyserte hovedbudskapene fra elever er en negativ, en positiv og en nøytral. I og med at elever ofte kun har opplevd en av de to aktuelle formene for skolearkitektur kan det anses som positivt at elevenes oppfatninger preger mediebildet i såpass liten grad. Som brukere vil elevgruppens meninger være av stor interesse, men da i først rekke for å beskrive styrker og svakheter ved det skoleanlegget de kjenner, fremfor å sammenligne to typer skoleanlegg der de ofte kun har kjennskap til det ene. Den samme innvendingen kan gjøres i forhold til lærere. Enkelte av medieytringene som er positive til baseskoler peker på at motstandere av baseskoler ikke kan ha sett hvordan en baseskole fungerer eller de inviterer interesserte på besøk (6,7,22). Denne innvendingen kan i sin tur møtes med en argumentasjon om at en profesjonell lærer bør kunne ha muligheter for å gjøre konklusjoner, basert på abstrakte forklaringer og forståelser rundt eventuelle endrede fysiske rammevilkår i skoleanlegget hvor de underviser og planlegger undervisning. Fjernet fra analysene er imidlertid utsagn fra representanter fra de utvalgte kategoriene, som trekker en samlet gruppe av lærere, elever eller foreldre inn til støtte for sitt syn på baseskoler. Analysen viste at lærere som samlet gruppe ble tillagt meninger som negative til baseskoler i to av medieytringene (4,30) og som positive til baseskoler i fem av medieytringene (1,6,9,10,22). I samtlige tilfeller hvor lærere som samlet gruppe ble tillagt meninger som positive til baseskoler, var det skoleledere eller -eiere som gjorde dette. Elever ble tillagt meninger som om alle var positive i en medieytring (6).

Det at analysen indikerer at lærere og foreldre i stor grad fronter motstanden mot baseskoler gir i følge Østlandsforskning dårlige grobunn for vellykket skoleutvikling ved de aktuelle skolene: ”Det viser seg at hvis en viss organisering av skolen skal fungere, så må lærere og foreldre være med på dette” (Schanke & Skålholt, 2008:28). Dette er en påstand som delvis baserer seg på en dansk studie som konkluderer med at de fysiske rammene ved skoler kan virke både fremmende og hemmende på læringssynet som lærerne forsøker å realisere gjennom læringsmiljøet. Studien beskriver videre at:

Når der er god sammenheng mellom en skoles pædagogiske visioner og mål på den ene side og indretningen af de fysiske rammer på den anden, er grundlaget skabt for et læringsmiljø hvor læringssynet kan realiseres (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006:84).

Den neste tabellen, som angir begrunnelser for negativitet mot baseskoler, viser i flere tilfeller til manglende samsvar mellom organiseringsform og pedagogisk profil, eller mer generelle uttalelser om at lærere og/eller foreldre har hatt for liten innflytelse på byggeprosessen (2,4,5,6,8,12,14,16,28,30,31,38,41,42).

### ***Begrunnelser for negative hovedbudskap rettet mot baseskoler i tekstene***

I alle de nettbaserte medieytringene med unntak av to stykker er holdningene til baseskoler begrunnet. Tabellen nedenfor vil gi en oversikt over hvilke begrunnelser som blir brukt for å begrunne negativ innstilling mot baseskoler i de analyserte medieytringene.

<b>Begrunnelser for negative hovedbudskap i tekstene</b>	<b>Antall</b>	<b>Hvilke medieytringer er det snakk om?</b>
Støy, uro, bråk og konsentrasjonsproblemer	26	2, 4,5,6,12, 13,14, 15,16, 18,19,21,26,27,28,29,30,31,32,35,36,38,39,41,46,47
Elevene trenger faste rammer, struktur/ forutsigbarhet	14	4,6, 8,15,18,23,27,30,36,39,42,44,46,47
Mindre kontakt lærer/elev, mer utrygge omgivelser	13	2, 4,15, 18,19,23,27,28,30,36,39,44,47
De svakeste elevene vil falle utenfor	11	4,6, 12,13,19,21,23,28,31,39,44
Lærere og /eller foreldres meninger ikke tatt hensyn til	10	2,4,5,6,14,16,28,30,31,38
Skoler pådyttes organisasjonsformer som ikke er forankret i virksomhetens pedagogiske profil	9	8, 12,14,16,30,31,38,41,42
Gir ikke mulighet til klassesamtale og/eller fellesskap/tilhørighet	7	15,18,23,28,29,36,39
Generelt vanskelige arbeidsforhold for lærerne	7	26,28,30,38,39,46,47
Ikke laget rom for klasseromsundervisning	5	4,5, 8,14,21
Tidsspille/for mye tid til organisering	4	2, 15,30,44
Baseskoler gjør det svakere i nasjonale prøver/ får dårligere karakterer	3	17,29,49
Gir lite variert undervisning pga. hensyn til andre grupper	3	26,32,47
Økonomi – billigere å bygge...	2	34,38
Ingen	2	11,37
Færre rom - færre lærere (å lønne) / lettere å dekke opp ved fravær	1	34
Mer ADHD i baseskoler	1	33
Fleksible arbeidsformer forsterker sosial reproduksjon	1	2
Nok fleksibilitet med grupperom, trenger ikke åpne løsninger	1	30

Tabell 4: Begrunnelser for negative hovedbudskap mot baseskoler



### ***Type diskurser som begrunnelsene for negativitet mot baseskoler trekker på***

Blant tekstene som presenterer begrunnelser for negative hovedbudskap knyttet til baseskoler, forsøker de fleste og mest hyppige og trekke på pedagogiske diskurser. Elevers opplevelse av uro, konsentrasjonsproblemer, utrygghet, mangel på faste rammer, samt manglende kontakt med lærer er alle eksempler på hvordan tekstene henter fram pedagogiske begrunnelser for å avvise baseskolene. Det samme er argumenter om tidsspille, dårlige arbeidsforhold for lærere, manglende fellesskap og tilhørighet og mangel på rom for undervisning i klasseorganiserte grupper.

Det er imidlertid også eksempler på andre typer diskurser. Knyttet til det som kan kalles skolepolitiske diskurser, kan vi finne argumentene om at de svakeste elevene vil falle fra i baseskoler og at de fleksible arbeidsformene vil forsterke sosial reproduksjon. Dette er argumenter, som trekker på anerkjente og tverrpolitiske idealer og forsøker på den måten og styrke sin avvisning av baseskolene. Argumenter som omhandler at ulike aktører ikke får komme til orde eller blir overkjørt i debatten kan sies å trekke på en maktfordelingsdiskurs som også vil komme innenfor rammene av politiske diskurser. Begrunnelsen om at det er mer medisinerings mot ADHD i baseskoler vil derimot kunne sies å trekke på en kobling mellom en medisinsk og en pedagogisk diskurs.

Vi finner også eksempler på at tekstene trekker på økonomiske diskurser. Eksempler er begrunnelser som det at baseskolene bygges fordi det vil være lettere å dekke opp for fravær eller at de er billigere å bygge. Ved å se på hyppigheten av forekomsten av denne type begrunnelser, kan man imidlertid fastslå at økonomiske diskurser preger mediebildet knyttet til baseskoledebatten i liten grad.

### ***Begrunnelser for negativitet mot baseskoler i relasjon til aktuell forskning***

Det argumentet som benyttes mest hyppig i utvalget i forbindelse med negativitet mot baseskoler, er støy, uro, bråk og forstyrrelser. Dette er et argument som kan hente støtte fra forskning fra både eldre og nyere nasjonale studier. En studie fra det femårige forskningsprosjektet *Åpen skole* viste at for mye sjenerende støy og uro i landskapet var den mest brukte beskrivelsen på "ulempen ved åpne skoler" blant lærere. Denne vurderingen kom fra både lærere som jobbet ved åpne skoler og lærer ved tradisjonelle skoler (Karlsen, 1976:59). En ny rapport fra SINTEF Byggforsk bygger opp under dette inntrykket også i forhold til baseskoler, da det blir konkludert med at ingen av de syv baseskolene i utvalget hadde akustiske egenskaper som tilfredsstilte kravene som er fastsatt i teknisk forskrift til plan- og bygningsloven. Videre viste rapporten at planløsningene ved, og bruksmønsteret i, flere av basene ga grobunn for støy (Jerkø & Homb, 2009:76-77). Ellen Larsen, rektor ved Bogstad skole, argumenterer for at elevene blir roligere ved å oppholde seg i en baseskole (22). Selv om dette møter liten støtte i forskningen generelt, er det verd å merke seg at Bogstad skole i den samme rapporten blir beskrevet som problemfri i forhold til støy av både lærere og elever ved skolen. Lærerne ved skolen oppgir i rapporten at de umiddelbart iverksetter tiltak (lærerstyrt plassering av elever og oppfølging av elever på smårom) dersom de registrerer uro på basene. Noterbart er også at elevene har faste plasser som brukes til blant annet arbeid med arbeidsplan og spising.

Det nest mest hyppige argumentet for negativ innstilling mot baseskoler er elevenes behov for faste rammer, struktur og forutsigbarhet. Slår man dette argumentet sammen med argumentet om frykt for svakere relasjoner mellom lærer og elev, mer utrygge omgivelser og mindre muligheter for klassesamtale, opplevd fellesskap og tilhørighet vil man se at argumentet blir brukt i 18 av de 39 medieyttringene som presenterer argument mot baseskoler (2,4,6,8,15,18,19,23,27,28,29,30,36,39,42,44,46,47). Dette argumentet kan forskningsmessig knyttes til det foregående argumentet om mer bråk, støy og uro i baseskolene. Denne relasjonen kan man argumentere for gjennom å vise til forskningsresultater som viser at en

god relasjon mellom lærer og elev vil fungere som en beskyttelsesfaktor mot bråk og uro (Nordahl, Mausestaden & Kostøl, 2009:60). For at dette argumentet skal ha relevans i forhold til baseskoler, må en i stor grad akseptere sterk sammenheng mellom organisering på bakgrunn av nivå-differensiering og alderblanding på den ene siden, og baseskoler på den andre. Det er nemlig disse ”moderne” organiseringsformene som, i forskningsrapporten til Nordahl, Mausestaden og Kostøl, blir satt i sammenheng med skoler med stor grad av adferdsforstyrrelser, og ikke baseskolene i seg selv. I tekst nummer 9 i utvalget blir Ellen Larsen referert til å ha uttalt at det er skolens organisering og ikke bygningene som er avgjørende, og at Bogstad skole har de samme verdiene som i henhold til undersøkelsen kjennetegner de ”gode skolene” i undersøkelsen til Nordahl, Mausestaden & Kostøl. Larsen har imidlertid tidligere beskrevet undervisningspraksisen ved skolen som preget av nettopp aldersblanding og nivå-differensiering (Utdanningsetaten, 2005). Historisk sett vil det også være grunn til å hevde at nivå-differensiering og aldersblanding er blant argumentene som ble brukt ved innføring av åpne skoler både nasjonalt og internasjonalt. Tanken om team-teaching, som var sentral ved innføringen av åpne skoler, var blant annet bygget på ideen om å gruppere elevene fleksibelt etter interesse og evnenivå (Reitan, 1976), samtidig som mulighetene for vertikal gruppering eller aldersblanding var innbakt i Forsøksrådets definisjon på de åpne skolene fra 1973 (Aarnes, 1991:47). At gode relasjoner mellom lærer og elev i seg selv er av stor betydning for læringsutbyttet er presisert av flere (for eksempel Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkici, N., Wendt, R.E & Østergaard, S., 2008 og Hattie, 2009). Det neste aktuelle argumentet går på at de svakeste elevene vil falle utenfor i en baseskole. Dette argumentet får støtte i en kvalitativ studie fra en ungdomsskole etter basemodell i Sverige. Der ble det konkludert med at undervisningsmetodene det var tilrettelagt for, mye elevstyrt arbeid og liten grad av fellesundervisning i samlet klasse, gjorde at elevene måtte ha på plass tre kriterier for å lykkes. Disse var: gode lese- og skriveferdigheter, bevissthet rundt egne læringsstrategier og tilstrekkelig egendisiplin og organisasjonsforståelse til å drive sitt eget arbeid fremover (Naeslund, 2001:122).

Et argument som kan observeres med interesse, er det som går på at baseskoler gir lite variert undervisning. Dette finner vi ved tre av de analyserte nettmedieyttringene. I utgangspunktet vil den motsatte påstanden sees som alminnelig for å begrunne baseskolene. Historisk sett finnes det imidlertid sterk støtte for at skoler med åpne løsninger kan begrense spontanitet og utfoldelse i læringsmiljøet. Som nevnt i innledningen av artikkelen, knyttes dette til at lærere ser seg nødt til å begrense og moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper som undervises i samme læringsareal (Aarnes, 1991:49). Den omtalte SINTEF Byggforsk-rapporten konkluderer også med at det finnes klare kriterier for hvordan baseskolene bør organisere undervisningen for at dette problemet ikke skal oppstå. Det blir blant annet anbefalt at:

...undervisningen bør i så stor grad som mulig legges opp som ”*homogen aktivitet*”, dvs at det er samme type aktivitet i samme rom samtidig. A-plan regnes da som en aktivitet selv om elevene holder på med ulike ting. Det tenkes primært på at formidlingspedagogikk og arbeidsplan i samme rom bør unngås. Det vektlegges også at ”Baseskolene må planlegges slik at man har tilstrekkelig med rom hvor formidling av tale er prioritert for den gruppestørrelsen man må ivareta” (Jerkø & Homb, 2009:78).

Samlet ser man at disse konklusjonene kan rokke ved sentrale deler av baseskolens fundament. Hvis man skal organisere for en enkelt aktivitet i hvert rom, på grunn av frykten for gjensidige forstyrrelser blant elevgruppene, trekker man en indirekte konklusjon om at vegger er nødvendige for å skille ulike arbeidsformer fra hverandre, her spesifisert som formidlingspedagogikk og elevstyrt arbeid med ulike oppgaver (A-plan). Videre vil krav om at baseskolene skal planlegge romløsninger hvor formidling av tale tilpasset de elevgruppene man

underviser, føre til at tradisjonelle klasserom fort vil peke seg ut som hensiktsmessig på bekostning av baser av ulik størrelse. Ved syv av de ni trinnene ved baseskolene som er undersøkt i den omtalte rapporten fra SINTEF Byggforsk, oppgir lærerne at de underviser klart flere elever i grupperommene enn det rommene er dimensjonert for. Faste elevgrupper er i grunnskolen ofte mellom 20 og 30 elever. Kravene som blir satt opp som suksesskriterier for baseskoler i rapporten, minner dermed om en slags ”ja takk, begge deler-argumentasjon”, som også finnes igjen i fem av medieytringene som er negative til baseskoler (4,5, 8,14,21). Disse peker på at svakheten ved baseskoler er at det ikke er bygd rom for klasseundervisning. Indirekte ligger altså her en aksept for både grupperom av ulik størrelse og landskapsarealer, så lenge det blir bygget klasserom i tilstrekkelig antall og stort nok i omfang til å romme de faste elevgruppene i tillegg.

Samlet kan man se at medieytringene som er negative til baseskoler i den praktiske nettmediediskursen, i stor grad benytter begrunnelser som kan hente støtte i forskning. Denne koblingen er delvis direkte og delvis indirekte, knyttet til at man aksepterer tette sammenhenger mellom baseskoler og ulike organiserings- og arbeidsmåter.

### ***Begrunnelser for positive hovedbudskap rettet mot baseskoler i tekstene***

Når det gjelder hyppigheten av begrunnelser som er brukt til støtte for baseskoler, fremgår denne av tabell 5.

<b>Begrunnelse for <i>positive</i> hovedbudskap i tekstene</b>	<b>Antall</b>	<b>Hvilke nettmedieytringer er det snakk om?</b>
Fleksibilitet	7	1,7,20,22,24,25,50
Mer og bedre lærersamarbeid	7	3,6,7,15,20,22,36
Gir mer og/eller bedre tilpasset undervisning inkludert vekslende grupperinger	5	3,7, 13,15,22
Dårlige resultater med tradisjonelle skoler	4	1,3,7,22
Gir mer variert undervisning / ulike metoder	3	15,22,35
Rommene er av ulik størrelse	3	6,20,22
Passer til målene i K06	3	12,20,22
Unngår stigmatisering når elever tas ut av klasseromsundervisning	2	15,22
Viser til enkeltskole med gode resultater	2	21,45
Elevene blir roligere	2	6,22
Elever får bedre holdning til skolen	1	15
Flere elever blir sett i mindre grupper	1	46
Nyutdannende får hjelp i starten	1	3
Virker utviklende	1	13
Passer kravene samfunnsutviklingen stiller	1	48

Tabell 5: Begrunnelser for positive hovedbudskap mot baseskoler

### ***Type diskurser som begrunnelsene for positivitet rettet mot baseskoler trekker på***

De fleste begrunnelsene for positivitet rettet mot baseskoler trekker på pedagogiske diskurser. Dette gjelder begrunnelsene om fleksibel undervisning, bedret lærersamarbeid, bedret til-

passet opplæring og unngåelse av å stigmatisere elevene som får spesialtilpasset undervisning. Også begrunnelsene om at nyutdannede får hjelp i starten, at baseskolene generelt virker utviklende, at elever blir roligere og får bedre holdning til skolen, kan sies å trekke på pedagogiske diskurser. Begrunnelsene som går på at baseskolene passer med kravene samfunnsutviklingen stiller, og at baseskolene legger til rette for å oppnå målene i Kunnskapsløftet, kan imidlertid sies å trekke på både pedagogiske og skolepolitiske diskurser.

### ***Begrunnelser for positivitet mot baseskoler i relasjon til aktuell forskning***

Fleksibilitet er altså den begrunnelsen som, sammen med bedre og mer lærersamarbeid, blir hyppigst nevnt i tabell 5. Mer og bedre lærersamarbeid og tilpasset opplæring er også blant elementene som her vil bli vurdert i forhold til aktuell forskning.

#### ***Fleksibilitet***

Ser man fleksibilitet i sammenheng med ønske om mer og bedre tilpasset opplæring, og argumenterer videre for at dette er noe som krever et tettere lærersamarbeid rundt undervisningssituasjonen, vil dette være den klart mest brukte begrunnelsen for baseskoler. Denne tolkningen er naturlig å trekke ut fra ordlyden i tre av ytringene (7,20,22), mens de resterende fire bruker ”fleksibilitet” mer som et honnørord med positive assosiasjoner. Dette blir gjort uten at det blir forklart hvordan og hvorfor begrepet eksklusivt skal kobles til baseskoler og dermed heller ikke hvorfor tradisjonelle klasserom skal fortjene en kontrasterende posisjon i forhold til fleksibilitetsbegrepet. Det vises blant annet til at fleksibilitet og fleksible skolebygg gjør at det kan benyttes ulike undervisningsmetoder (24,25). Det blir ikke i noen av medieytringene pekt konkret på sakens kjerne, nemlig hvilke undervisningsmetoder og hvilken arbeidsmåter man har mulighet for å benytte seg av i baseskoler, og som er lite egnede for tradisjonelle klasserom. Riktignok blir det pekt på at elevene vil få variasjon i individuelt arbeid og gruppearbeid i ulike grupperinger, samt at lærere kan samarbeide om elevgrupper slik at lærere kan undervise de gruppene som er mest compatible med den enkelte lærers fagkompetanse. Men det står bare mellom linjene at det tilsvarende er vanskelig å organisere i et skoleanlegg med tradisjonelle klasserom. Derfor kommer heller ikke den konkrete argumentasjonen om hvorfor det eventuelt skulle være slik, fram. Nivågruppering og alderblanding kan være eksempler på organisatoriske tiltak som kan knyttes til argumenter rundt fleksibilitet. I forhold til koblingen mellom organiseringsform og elevenes læring, viser en metaanalyse av tilgjengelig forskning at nivågruppering og aldersblanding ikke har effekt på elevenes læring (Hattie, 2009:89-93). Nasjonal forskning har også, som nevnt, vist sammenhenger mellom skoler med stor grad av adferdsproblemer og skoler som legger opp til stor bruk av nivådifferensiering og aldersblanding i sin organisering (Nordahl, Mausestaden & Kostøl, 2009:102).

Det er også andre forskningstilganger som kan benyttes på begrepet ”fleksibilitet” i skoleanlegg. Professor Birgit Cold fra NTNU har, med bakgrunn i gåturer med bruker- og ekspertgrupper, knyttet til observasjon av skoleanlegg, kommet fram at tilpasningsdyktighet er blant de egenskapene som vurderes som viktige for læringsmiljøet. Cold beskriver tilpasningsdyktighet som en fellesbetegnelse for tre uttrykk som alle går under ”fleksibilitetsbegrepet” i dagligtale. Disse tre er: generalitet, fleksibilitet og elastisitet. Generalitet beskrives som ”at arealer og rom er dimensjonert og utformet slik at de egner seg for mange slags bruk” (Cold, 2003:15). Fleksibilitet defineres ved at: ”...det er lagt til rette for endringer, f eks [sic] oppdeling eller sammenslåing av rom ved hjelp av flyttbare eller lette elementer, og at det er tilgjengelige installasjoner slik at man kan supplere utstyret” (Cold, 2003:15). Til slutt definerer Cold elastisitet som at ”det er planlagt for utvidelser og oppdelinger ved påbygging eller fradeling av arealer” (Cold, 2003:15). Definisjonen av tilpasningsdyktighet, og derigjennom fleksibilitet, i forbindelse med skoleanlegg vil altså ikke

utelukke bruk av klasserom som bærende prinsipp, så lenge minst den ene veggkonstruksjonen gir mulighet for utviding av læringsarealet gjennom sammenslåing med naboklasserommet. Cold skriver imidlertid videre at fleksible arealer ofte oppleves som rommelige og åpne. Dette begrunner til en viss grad Colds funn av at det finnes gode opplevelser av skoleanlegg med klasse- og enerom i nær forbindelse med fellesarealer, mens gjennomsnittserfaringene er negative knyttet til opplevelser av tradisjonelle, lukkede klasserom på hver side av en mørk korridor (Cold, 2003:15).

### ***Lærersamarbeid, tilpasset opplæring og faglige resultater***

Begrunnelsene om mer og bedre lærersamarbeid, og mer og bedre tilpasset opplæring, kan diskuteres i sammenheng. For det første ligger det en likhet i en umiddelbar begrepsforståelse. Både ”lærersamarbeid” og ”tilpasset opplæring” er nemlig brede begreper, som kan romme ulike forståelser av begrepene. Lærersamarbeid kan omhandle alt fra felles planlegging, kollegaveiledning, fordeling av – og samarbeid om – undervisning basert på lærenes interesser og evner, og til felles refleksjonsøkter etter felles eller egne undervisningsøkter. Det er tilsynelatende enighet om at tilpasset opplæring handler om å møte hver enkelt elev med den intensiteten og progresjonen på opplæringen som er best egnet for at læring skal finne sted hos det aktuelle individet. Den enhetlige forståelsen av begrepet slår imidlertid sprekker når man skal beskrive graden av elevmedvirkning, og i hvilken grad undervisningen bør legges opp med vekt på elevstyrte eller lærerstyrte aktiviteter. Med to så brede begreper blir det vanskelig å beskrive hva forskning sier om relasjonene mellom type skolearkitektur på den ene siden, og lærersamarbeid og tilpasset opplæring på den andre siden. Visse utviklings-trekk innenfor denne typen forskning kan likevel belyses.

Av den konkrete forskningen som foreligger i Norge på relasjonene mellom skolearkitektur og lærersamarbeid, er den mest omfangsrrike delen utført av nåværende professor ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Gustav E. Karlsen, og skriver seg tilbake til det omtalte forskningsprosjektet *Åpen skole* fra Universitetet i Trondheim i perioden 1971-75 (Karlsen, 1976). Felles for lærerne ved åpne skoler og tradisjonelle skoler var at over 90 % anså faglig og metodisk planlegging av forberedelse som en del av innholdet i lærersamarbeid. Halvparten av lærerne ved åpne skoler så planmessig fordeling av oppgaver og ansvar som en del av lærersamarbeidet, mens kun en tredjedel av lærerne ved tradisjonelle skoler var enige. Når det gjelder samarbeid i undervisningssituasjon, var det noe flere lærere fra tradisjonelle skoler enn fra baseskoler som så dette som en del av lærersamarbeidet (Karlsen, 1976:62). Samme undersøkelse viser at lærere oppga mangel på tid, skeptisk holdning hos kollegaer og timeplante tekniske problemer som hindre for samarbeid. Upraktisk utforming av skolebygget ble nevnt av et fåtall, og tilnærmet av like mange lærere i åpne skoler som i tradisjonelle skoler (hhv 5,8 % og 6,9 %). Samtidig viste undersøkelsen at det kun var mindre forskjeller mellom tilfredsheten med lærersamarbeidet på åpne skoler og i tradisjonelle skoler. 65,2 % var tilfredse med lærersamarbeidet i åpne skoler, mot 58,3 % i tradisjonelle skoler (Karlsen, 1976:64-66). På bakgrunn av disse resultatene, er det vanskelig å konkludere med at det var store ulikheter i synet på lærersamarbeid eller opplevelsen av godt lærersamarbeid i åpne skoler og tradisjonelle skoler i norske skoler i 70-årene.

Tilpasset opplæring er som nevnt et bredt begrep. Bachmann & Haug (2006:7) beskriver et skille i faglitteraturen mellom en smal og vid forståelse av tilpasset opplæring. Nordahl (2009:197) presenterer den smale tilnærmingen til begrepet som preget av en individualisering av opplæringen (med individuelle arbeidsplaner, fokus på elevens læringsstiler og ulik gruppeinndeling), nivå-differensiering, segregering, ansvar for egen læring, vektlegging av individet fremfor fellesskapet og generelt fokus på den enkelte elev når eleven har problemer. Den vide tilnærmingen blir på den andre siden presentert som preget av faglig inkludering i læreprosesser og sosial deltagelse for alle elever. Fokuset er rettet mot

kollektive tilnærminger ved siden av individuell tilpasning. Nordahl peker på at de to begrepene ikke bør ses som fullstendige motsetninger, men som et utgangspunkt for beskrivelser av ulike tyngdepunkt innenfor arbeidet med tilpasset opplæring (2009:197). Det vil være naturlig å lese argumentet om at baseskoler gir bedre og mer tilpasset opplæring som et ønske og en forventning om at disse skolene legger til rette for den smale tilnærmingen til begrepet. Baseskoler legger i større grad enn tradisjonelle skoler opp til bruk av ulike grupperinger, og de åpne landskapene kan legge til rette for elevstyrt arbeid, blant annet med individuelle arbeidsplaner. Når det gjelder elevens læringsutbytte, er det tidligere funnet tendenser som tilsier at dette er best i skoler med stabil organisering, der det sosiale fellesskapet står sterkt. Tendensen viser samtidig at de svakeste læringsresultatene kommer fra skoler preget av trekk beskrevet i tilknytning til den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring (Nordahl, Mausethagen & Kostøl, 2009:102). Nordahl påpeker imidlertid at resultatene kun er tendenser og at ”det også finnes lærere som har gode resultater med relativt sterkt individualisert undervisning” (Nordahl, 2009:205).

70-årenes forskning på åpne skoler kan også indirekte knyttes til tilpasset opplæring. Hvis man aksepterer premisset om at tilpasset opplæring er et verktøy som benyttes for å heve det faglige utbytte hos elevene, er det mulig å knytte den tidligere nevnte undersøkelsen til Karlsen (1976), til relasjonen mellom skolearkitektur og læringsutbytte. Undersøkelsen viser nemlig at omkring halvparten av lærere både ved åpne og tradisjonelle skoler (hhv 37,6 % og 51,4 %) trodde det var en negativ korrelasjon mellom åpne planløsninger og elevens faglige utbytte. Kun 7,1 % av lærerne trodde korrelasjonen ville være positiv. Det finnes så langt ikke nasjonale kvantitative undersøkelser av nyere dato som gir svar på om lærere har den samme holdningen til korrelasjonen mellom baseskoler og elevenes faglige utbytte som de hadde til korrelasjonen mellom 70-tallets åpne skoler og elevenes faglige utbytte.

Avisen Bergens Tidende gjorde i 2010 en større kvantitativ undersøkelse som viste sammenhengen mellom trivsel og faglige resultater på den ene side, og type skoleanlegg på den andre siden. Avisens konklusjon var at det ikke var resultatmessige forskjeller mellom baseskoler og tradisjonelle skoler. Undersøkelsen ble utført av avisen selv, og tar utgangspunkt i resultater fra nasjonale prøver i 5. klasse høsten 2009, avgangskarakterer fra 10. klasse våren 2009, og mål på trivsel, mobbing og motivasjon fra den nasjonale Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Utvalget av skoler var i utgangspunktet nasjonal fullskala, men også knyttet til egenrapportering av skolens kategori (baseskoler eller tradisjonell skole) fra de respektive kommunene. 245 av landets 430 kommuner besvarte Bergens Tidendes undersøkelse (Hooas & Mjelva, 2010).

### **Relasjon til forskning i utvalget**

Tabell 6 vil si noe om hvilken relasjon de ulike nettmedieytringene har til forskning. Oversikten viser at den eksplisitte relasjonen til forskning er nærmest ikke-eksisterende i forhold til ytringene som argumenterer *for* baseskoler. Den eneste forskningshenvisningen som er etterprøvbart og fordelaktig for argumentasjon for baseskoler, er at amerikanske studier fra 70-tallet viser at elever ved åpne skoler har en marginalt bedre holdning til skolen enn elever ved tradisjonelle skoler (Hattie, 2009:89). Her er det imidlertid verdt å merke seg at variabelen ”open education” fra disse undersøkelsene dekket mer enn arkitektur, og at arkitekturmessige tradisjonelle skoler som vektla undervisning med konkretiseringsmateriell, aktive elever og instruksjon i mindre grupper, også kunne bli vurdert som ”åpne” (Hattie, 2009:88).

De etterprøvbare og konkrete forskningshenvisningene er flere og sterkere i forhold til ytringene som argumenterer *mot* baseskoler. Resultatene til Nordahl, Mausethagen & Kostøl (2009) og Naeslund (2001) er referert til tidligere. Bachmann & Haug (2006:105) viser at reforminitierte tiltak knyttet til tilpasset opplæring må ha tilslutning blant skolens personale

for å gi betydning i skolens praksis. Dermed vil basearkitekturen i seg selv vanskelig fremme tilpasset opplæring uten støtte av personalet. Vik, Grov & Garåsen (2001) viser at risikoen for at en elev i åpen skolestruktur er medisineret for ADHD er femdoblet sammenliknet med elever i tradisjonelle klasserom. Disse forskningsresultatene kan forholdsvis klart knyttes til argumentasjon mot baseskoler. Det samme kan sies om sammenhengen som Marianne Ødegaard, fra forskerteamet bak PISA+, fant mellom ”fleksible skolelandskap”, gruppearbeid og mangel på effektivt arbeid med skoleoppgaver (44).

Relasjon til forskning	Antall	Hvilke nettmedieytringer er det snakk om?
Refererer til forskning som taler for baseskoler - amerikansk forskning på elevers holdning til skolen	<b>1</b> 1	15
Refererer til forskning som taler mot baseskoler - Nordahl med flere - Naeslund - Bachmann & Haug - Vik m fl - Ødegaard - (uspesifisert)	<b>9 (14)</b> 4 1 2 1 1 (5)	9,29,36,46 12 14,28 33 44 (17,18,31,42,47)
Referer til forskning som verken taler for eller mot baseskoler alene - PISAundersøkelsen - Østlandsforskning - annet - (uspesifisert)	<b>12 (17)</b> 8 1 3 (5)	1,7,10,15,22,23,46,48 2 10,15,23 (16,27,39,47,48)
Viser ikke til forskning	<b>25</b>	3,4,5, 6, 8,11,13,18,19,20,21,24,25,26,28,30,32,35,38,40,41,43,45,49,50
Etterlyser forskning	<b>6</b>	7,10, 21,23,27,39
Vil komme tilbake til behov for forskning	<b>1</b>	15

Tabell 6: Relasjon til forskning i utvalget

De resterende forskningsreferansene som blir brukt til støtte for argumentasjon mot baseskoler er ikke identifiserbare eller ikke knyttet til konkrete forskningsresultater i de analyserte medieartiklene. Det blir også trukket fram en del forskning som ikke alene taler verken for eller mot baseskoler. Dette gjelder blant annet resultatene fra PISA-undersøkelsene, som blir brukt både til å argumentere for (1,7) og mot (46) baseskolene. Verd å bemerke er at halvparten av nettmedieytringene ikke henviser til forskning i det hele tatt. Det faktum at seks av nettmedieytringene etterlyser mer forskning innenfor sammenhenger mellom skolearkitektur, elevenes læring og lærerens undervisning, styrker en påstand om at det er lite tilgjengelig forskning knyttet til baseskoledebatten.

### Dialektikken mellom den diskursive praksis og den sosiokulturelle praksis

Denne delen av artikkelen vil innledningsvis gi en foreløpig oppsummering av nettmedieanalysen. Deretter vil den rette fokuset mot strukturelle faktorer tilknyttet baseskoledebatten. Dette vil være faktorer som ofte er gjemt unna den diskursive praksisen, men som kan legge føringer for denne, og dermed indirekte blir en del av diskursive praksis. Ved at disse strukturene trekkes fram og belyses, kan disse strukturelle faktorene, som er en del av den sosiokulturelle praksis, i stadig større grad knyttes til den diskursive praksis, og således miste

sitt utgangspunkt som ”ikke-diskursive faktorer”. Til slutt i denne delen vil det bli vist til status i baseskoledebatten i et utvalg norske storbyer. Dette trekkes inn for å illustrere hvordan de ulike byene kan se ut å være forskjellige når det gjelder hvilke diskurser som har hegemoniet innenfor selve baseskoledebatten.

### ***En foreløpig oppsummering av nettmedieanalysen***

Nettmedieanalysen viser at det er nesten dobbelt så mange hovedbudskap i tekstene som er negative til baseskoler, enn det er som er positive. Det er også et markant skille i forhold til skolens ulike aktører når det gjelder holdningen til baseskoler. Lærere og foreldre fremstår i utvalget som klart negative til baseskoler, mens skoleeiere og skoleledere fremstår som klart positive. Denne observasjonen kan imidlertid angripes på flere måter. Det kan argumenteres for at nyhetsmedier er interessert i konflikter, og dermed har større interesse av å formidle saker der lærere og foreldre er negative til baseskoler enn tilfeller der lærere og foreldre er positive. Det kan videre argumenteres for at lærere som er fornøyde med baseskoler vil la skoleledere tale deres sak, uten å ta seg bryet med å engasjere seg direkte. En videreføring av dette argumentet er at lærere som er misfornøyde med baseskoler, må engasjere seg selv. Dette fordi skoleledere kan anses som bundet opp av kommunenes strategiplaner, og dermed vanskelig kan uttale seg negativt om nye baseskoler.

Til tross for disse mulige innvendingene, fremstår holdningsforskjellene mellom lærere og foreldre på den ene siden, og skoleeiere og -ledere på den andre siden, som meget markante i analysen. Holdningsforskjellene mellom de to gruppene er så store at det kan være grunn til å spørre seg hvorfor skoleeiere og skoleledere i så sterk grad går inn for baseskoler. Et slikt spørsmål blir spesielt aktuelt siden analysen viser at de forskningsbaserte grunnene til å anbefale baseskoler er nærmest fraværende i debatten.

### ***Baseskoler som strukturell strategi for enklere og billigere administrering***

Et innspill i debatten som trekker på sosiokulturell praksis, og i utgangspunktet er fjernt fra den sentrale delen av den diskursive praksisen i baseskoledebatten, er fremmet av Norsk Lektorlags leder, Gro Elisabeth Paulsen. Hennes innspill er ikke belyst helhetsmessig i noen av de analyserte tekstene, men belyser det som kan være en mer eller mindre bevisst strategi for blant annet å dekke opp voksende elevtall i storbyer. I et intervju fremmer hun en antagelse om at baseskoler foretrekkes av skoleeiere, fordi det vil være enklere å absorbere nye og utvidede elevgrupper inn i baseskoler enn inn i tradisjonelle klasseromsskoler (personlig kommunikasjon, 06.07.10). En slik forklaringsmodell er klart interessant fordi den både ville gi skoleeier økonomiske og administrative insentiver til å bygge baseskoler, men også fordi det finnes tegn på at skoleeiere vektlegger dette aspektet når nye skoleanlegg bygges. Dokumentet ”Krav og forventninger til nye skoleanlegg i Oslo kommune” fra 2009 setter nemlig nettopp denne egenskapen som et krav til nye skolebygg:

Derfor skal ...

- anlegget uten større ombygging kunne takle endrede skoleslag/utdanningsprogrammer og tåle nye elevgrupper. Eventuelle enkle ombygninger kunne utføres uten store investeringer og på kort tid (Utdanningsetaten i Oslo, 2009a:5).

Paulsen bygger ut sitt argument ved å vise til at det også ”... er sånn at i et landskap trenger man ikke sette inn vikarer fordi man har andre lærere i undervisningsrommet” og at kravene til å finne lærere med solid fagkompetanse blir mindre fordi elevene ofte jobber med ulike fag samtidig (personlig kommunikasjon 06.07.10). Det Paulsen gjør er å anklage skoleeiere for å drive med en form for instrumentell økonomisk logikk. I dette ligger at strategiske handlinger som impliserer økonomisk vinning, forenkling og rasjonalisering kommer inn, og preger situasjoner og institusjoner som bør være preget av helt andre hensyn enn de økonomiske. I



dette tilfellet er det pedagogiske hensyn som burde hatt en overordnet rolle. I Paulsens resonnement blir skolen og skolebygget et eksempel på en institusjon hvor de økonomiske og administrative hensyn vektet sterkere enn de pedagogiske hensyn. Dette er en form for en sosiokulturell praksis som eventuelt kan fungere som bakteppe for konkrete handlingsvalg. Dette bakteppet trenger ikke være erkjent for å ha effekt hos aktuelle aktører. Slik passer Paulsens fortolkning sammen med det tredje nivået hos Fairclough.

Antagelsen til Paulsen er vanskelig å etterprøve, da det å innrømme at man som skoleeier vektlegger økonomiske og administrative hensyn foran de pedagogiske hensynene, vil være en farlig øvelse. Det som imidlertid er klart, er at elevveksten i Oslo-skolen er forventet å ligge på et nivå som tilsvarer ett nytt klasserom i uka de nærmeste ti årene (Utdanningsetaten i Oslo, 2009c:1). Ved å benytte baseskoler med åpne løsninger fremfor klasserom som enhet i regnestykket over den antatte elevveksten på 11-12 000 elever i perioden 2010-2020, vil det være større muligheter for å absorbere inn nye og utvidede elevgrupper i eksisterende skoleanlegg, mens man venter på at nye skoler skal stå klare. Ved at denne antagelsen fra Paulsen uttrykkes eksplisitt og offentlig, vil den kunne være med å påvirke til en åpenhet i diskursene rundt hvilke momenter som skal tillegges vekt ved bygging av nye skoleanlegg, og åpenhet om hvordan man skal prioritere hvis det viser seg at noen av disse momentene skulle kollidere med hverandre. Slik sett vil omtale av, og diskusjon rundt, denne antagelsen kunne være med på å utfordre dominansforholdet som skoleeiere har over utformingen til skoleanleggene. Hvis lærere oppdager at det stilles spørsmål ved om økonomiske og administrative insentiver har forrang foran pedagogiske insentiver ved utforming av skoleanlegg, vil dette sannsynliggjøre større engasjement blant lærere i forhold til skoleanleggene sin fysiske utforming. Direktør for skoleanlegg i Oslo kommune, Harald Øvland (personlig kommunikasjon 09.09.10), er i utgangspunktet sterkt uenig i at det ligger økonomiske insentiver bak baseskolene:

I Oslo kommune har vi en tildelingsmodell for økonomiske ressurser til skolene som er basert på en fast modell som tar utgangspunkt i antall elever og en del sosioøkonomiske kriterier. Slik at en gitt skole vil få det samme budsjettet uansett hvordan bygget er utformet (...) Vi har også en arealnorm i Oslo som gjelder funksjonsareal og den gjelder pr. elev, uansett om skolen bygges med åpne eller lukkede arealer (...). Jeg vil være veldig tydelig på at det er ingen, verken bevisste eller ubevisste motiver på å spare penger på å bygge på en spesiell måte.

På oppfølgingsspørsmål om kvadratmeternormen følges hele veien, blant annet gjennom henvisning til Paulsens antagelse, svarer imidlertid Øvland slik (personlig kommunikasjon 09.09.10):

Jeg kan nyansere og presisere det litt. Ja, vi har en kvadratmeternorm. Uansett er det slik at dimensjonering av skoler vi bygger skal følge Oslos norm for areal pr. elev. Vi har en tommelfingerregel om at skoler i en kortere periode kan overbookes tilsvarende 1-2 klasser. Den tommelfingerregelen gjelder alle skolene. Det har vært en antagelse at nyere skoler lettere kan ha en god kapasitetsutnyttelse, det vil si høy oppfyllingsgrad som prosentdel av elevtallet skolen er dimensjonert for, enn eldre skoler.

Øvland viser videre til at skoler bygget med hjemmeområder uten fleksibilitet kan være vanskeligere å håndtere i forhold til årskullsvariasjoner, enn en tradisjonell klasseromsskole. Han konkluderer deretter med at antagelsen med at det er lettere å få til høy kapasitetsutnyttelse i nyere skoler ikke er så klar som man la til grunn for noen år siden.

Samlet sett er det vanskelig å se at Øvland gjennom sin argumentasjon klarer å tilbakevise Paulsens antagelse om at baseskoler delvis kan ha blitt bygget på bakgrunn av en tro på at de ville være enklere og billigere å administrere. Settes arealnormen lavt, vil det fortsatt være

praktisk umulig med tanke på ventilasjon og brannforeskrifter å få særlig flere enn 30 elever inn i et vanlig klasserom – noe som vil gjøre det vanskelig eller umulig å overbooke en tradisjonell klasseromsskole med opptil 60 elever slik Øvland åpner for. Åpne løsninger kan i større grad fylles opp med elever – også ned mot en fastsatt arealnorm. At skoleadministrasjonen kan ha muligheter til ”å slippe unna” med mindre vikarbruk gjennom opplæring i åpne løsninger, synes også vanskelig å argumentere mot. Om de velger å benytte seg av denne muligheten er et annet spørsmål.

### ***Baseskoler som strukturell strategi for å endre lærerrollen og fremme et fokus på elevenes ulike læringsstiler***

Oversikten over argumenter brukt for positivitet for baseskoler viser at det er andre argumenter enn økonomiske og administrative insentiver som benyttes blant baseskolens forkjempere. Blant de mest brukte argumentene i nettmedieanalysen var ”fleksibilitet”, mer og bedre lærersamarbeid, tilpasset opplæring og variasjon i undervisning og metodebruk. Man kan derfor stille spørsmål om baseskoler delvis kan være en strukturell føring fra skoleeiere for å skaffe seg den pedagogiske tilnærmingen blant lærere som man ønsker seg. Som tidligere nevnt, kan det ikke vises til forskning som bygger opp om en argumentasjon for at baseskoler er nødvendige, eller i større grad egnet, for å skape verken en fleksibel undervisningssituasjon, et bedret lærersamarbeid, en bedret tilpasset opplæring eller en mer variert metodebruk. I boken ”Variert undervisning – mer læring” presenteres 25 ulike metoder som læreren kan benytte i undervisningen. Blant metodene finner vi prosjektarbeid, samarbeidslæring, storyline, rollespillstasjonsarbeid og temaarbeid. Felles for disse er at forfatterne skisserer klasserommet som en egnet læringsarena (ofte sammen med blant annet bibliotek og grupperom) for 23 av de 25 nevnte metodene. Hjemmelekser og ekskursjoner er unntakene (Repstad & Tallaksen, 2006:56-57). I denne sammenhengen kan det også nevnes at en rapport fra NIFU STEP konkluderer med at lærerstyrt undervisning fremstår som en av de faktorene som har mest stabil og positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. Den lærerstyrte undervisningen det ble vist til, var kjennetegnet av blant annet bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse/diskusjon i klassen under oppsyn av lærer og diskusjon mellom lærer/elever i klassen (Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T., 2010:197). Det kan argumenteres for at baseskoler med utstrakt bruk av åpent landskap og ulike gruppesammensetninger vil ha vanskeligere for å legge til rette for den lærerstyrte undervisningen det her vises til, enn hva tilfellet vil være i tradisjonelle klasseromsskoler.

En pedagogisk teori som derimot kan legge grunnlaget for argumentasjon for baseskoler, og som er trukket fram i debatten rundt skoleutvikling i landet generelt og i Oslo kommune spesielt, er læringsstilmodeller. Ofte er det læringsstilmodellen til Dunn & Dunn som blir trukket fram. Denne modellen er ved flere anledninger fremmet som veiledende for pedagogisk tenkning i Oslo kommune. Prosjektleder Alex Seips presentasjon av krav og forventninger til skoleanlegg fra 2006 fremmer læringsstiler generelt (Seip, 2006:6), mens sivilarkitekt Sidsel Jerkø fra SINTEF Byggforsk sin presentasjon i Bystyrets høring om baseskoler 13.februar 2008 (Jerkø, 2008:14) trekker fram Dunn & Dunns modell spesielt. Men koblingen til læringsstiler er også formulert i kommunenes høringsutkast for Skolebehovsplan 2010-2020 (Utdanningsetaten i Oslo, 2009b). Som én av flere overordnede strategier som blir nevnt som bakgrunn for de vurderinger som er gjort finner vi følgende:

De fysiske rammene for Osloskolen skal bidra til å forsterke kvaliteten i opplæringen for den enkelte elev og innby til varierte arbeidsformer hvor det tas hensyn til elevens ulike læringsstiler og -metoder (Utdanningsetaten i Oslo, 2009b:7).

Det kommer her eksplisitt fram at de fysiske rammene skal ta hensyn til elevens ulike læringsstiler. Og en skole som tar hensyn til elevens ulike læringsstiler kan man argumentere for at krever fysiske strukturer i retning det baseskolene legger til rette for. Rita Dunn tar i sin læringsstilmodell utgangspunkt i at de fleste klasserom ser temmelig like ut, noe som gjør at man antar at dette er et miljø de fleste kan lære i. I følge Dunn er dette riktig i forhold til noen, men feil i forhold til de fleste (Dunn & Griggs, 2004:23). Dunn slår videre fast at folk er forskjellige med hensyn til hvilke omgivelser de lærer best i, og hennes læringsstilmodell viser til at elever vil ha ulike preferanser knyttet til miljømessige elementer som lyd, lys, temperatur og innredning. Modellen gir også elevene ulike preferanser i forhold til følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske elementer. Hvis en skole skal kunne ta hensyn til elevens ulike læringsstiler knyttet til disse faktorene, blir det vanskelig å se hvordan en tradisjonell klasseromsskole, der elevene har utgangspunkt i et fast klasserom og en fast elevgruppe, skal kunne danne utgangspunktet.

Når det gjelder den faglige forankringen, er læringsstilmodellen til Dunn & Dunn meget omdiskutert. Professor i kognitiv psykologi ved Universitet i Virginia, Daniel T. Willingham har vært blant de skarpeste kritikerne. Han argumenterer for at lærere bør fokusere på den beste læringsmetoden knyttet til innholdet som skal læres bort, fremfor elevens individuelle preferanser for læring. Han påpeker at dette er basert på etablert forskning:

What cognitive science has taught us is that children differ in their abilities with different modalities, but teaching the child in his best modality doesn't affect his educational achievement. What does matter is whether the child is taught in the contents best modality. All students learn more when content drives the choice of modality (Willingham, 2005).

Dunn & Dunns læringsstilmodell har også fanget interesse hos norske forskere. Klasseromsforsker Therese Nerheim Hopfenbeck argumenterer blant annet for at forskningen som sies å dokumentere økt læringsutbytte gjennom læringsstilmodellen er mangelfull og vanskelig tilgjengelig, og at hoveddelen av denne forskningen er gjort ved Rita Dunn sitt eget institutt (St Johns University). Nerheim Hopfenbeck viser videre til at det er ”påfallende liten støtte for Dunn & Dunn sin forskning på internasjonalt nivå” (Nerheim Hopfenbeck, 2006).

### ***Holdningsrekruttering av nye skoleledere?***

Både i forhold til en eventuell strategi med å bygge baseskoler 1) som motvekt mot økende elevtall og 2) for å endre lærerrollen og fremme læringsstilmodeller, kan det argumenteres at dette vil kreve en tilslutning fra rektorer og skoleledere. Medieanalysen viser også gjennom tabell 3 at denne gruppen fremstår som langt mer positive til baseskoler enn hva lærere gjør. Ansettelsesprosesser i skolelederstillinger som fremmer søkere som gir sin tilslutning til en av eller begge disse strategiene, ville eventuelt ligge innefor den sosiokulturelle praksisen. Slike prosesser vil for alle uten innsyn fremstå som en ”ikke-diskursiv faktor” i debatten rundt baseskoler – men like fullt en faktor som eventuelt vil kunne ha stor betydning for utviklingen av baseskoledebatten – og de praktiske avgjørelser og handlingsvalg som kommer ut av denne debatten.

### ***Status rundt baseskoledebatten i norske storbyer***

En rask gjennomgang av status hos landets tre mest folkerike kommuner viser at baseskoledebatten har gitt ulike utslag. Gjennom strategidokumenter og ulike krav til utforming av sine skoleanlegg, har kommunene en dominerende posisjon i forhold til om skoler skal bygges som baseskoler eller som tradisjonelle klasseromsskoler. Selv om lærere i større og mindre grad blir tatt med på råd om hvordan skolene skal se ut, handler dette ofte om hvordan de skal se ut innenfor rammer som allerede er lagt.

Når det gjelder rammene i Oslo kommune har disse språklig sett blitt forandret i løpet av baseskoledebatten. I kravene som ble stilt til skoleanlegg i perioden fra februar 2007 til mars 2009 ble det eksplisitt fastslått at ”Basen er det området som skal betegnes som elevenes hjemmeområde” og at ”basene vil være et sett av rom med ulik størrelse” som blant annet inneholder åpne og fleksible arealer (Utdanningsetaten i Oslo, 2007:3). I det reviderte dokumentet fra mars 2009 er uttrykket ”baser” fjernet. Det finnes ikke en eneste henvisning til ordet ”baser”. Derimot finnes det krav til at skoleanlegget blant annet skal tilfredsstillende økonomisk areal- og ressursbruk, være bygget for å tåle nye elevgrupper uten større ombygging, være en kombinasjon av lukkede/avskjermede rom, og åpne fleksible læringsarealer (Utdanningsetaten i Oslo, 2009a:5). Om Oslo kommune nå åpner for både tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler er et spørsmål som må tolkes ut fra blant annet disse opplysningene. Kan man innenfor tilfredsstillende økonomisk areal- og ressursbruk lage tradisjonelle klasserom til en tradisjonelt klassesdelt elevgruppe, *samtidig* som man har plass til åpne og fleksible læringsarealer og har et skoleanlegg som klarer å ta opp i seg nye og utvidede elevgrupper? Svaret på dette spørsmålet vil avgjøre om man nå har et reelt valg mellom baseskoler og tradisjonelle klasseromsskoler i hovedstaden. Som skoleeier er det Oslo kommune som har definisjonsmakten til å gi svaret på dette spørsmålet, og fremtiden vil avgjøre hvordan dette svaret skal formuleres. Slik sett ligger dominansen fortsatt hos skoleeier i Oslo. Det nye standardprogrammet for nye grunnskoler i Oslo tyder på at svaret på om det nå finnes et reelt valg mellom tradisjonelle skoler og baseskoler er ”ja”. Standardprogrammet viser til at 1.-7.-skoler og 1.-10.-skoler nå skal dimensjoneres for 840 elever, mens 8.-10.-skoler skal dimensjoneres for 540 elever. Det kommer videre fram de ytre rammene for de nye skoleanleggene skal standardiseres gjennom ”bokser” på 300 kvm til 120 elever, (av og til 150 kvm til 60 elever) som skal kunne inndeles og innredes på ulike måter (Utdanningsetaten, 2011a:1). For å illustrere ulike måter denne inndelingen kan skje på, er det laget ulike prinsippsskisser. En av prinsippsskissene har struktur etter mønster av en tradisjonell klasseromsskole, med fire klasserom på 60 kvm (Utdanningsetaten, 2011b), mens to andre skisser ligner mer på ulike baseskolevarianter (Utdanningsetaten 2011c, Utdanningsetaten 2011d). Det er imidlertid vanskelig å se hvordan skissen som beskriver tradisjonell klasseromsstruktur, passer sammen med veilederen ”Krav og forventninger til skoleanlegg i Oslo” der det fremkommer at skoleanlegget *skal* være en ”kombinasjon av lukkede/ avskjermede rom og åpne fleksible læringsarealer” (Utdanningsetaten, 2009a:5). Oslo bystyre vedtok imidlertid Standardprogrammet så sent 09.12.10. I vedtaket kommer det fram at veilederen ”Krav og forventninger” skal ajourføres i samsvar med bystyrets vedtak (Utdanningsetaten, 2010:4). Dermed ser det ut til at den reelle muligheten for å bygge skoler etter tradisjonell klasseromsstruktur er tilbake i Oslo. Fremtidens skole i Oslo ser dermed ut til å preges av et reelt valg, der brukermedvirkningen vil handle om hvordan standardiserte ytre rammer skal innredes i forhold til vegger, hvilke enkelt skal kunne forandres ved behov.

I Bergen er situasjonen spesiell. I et intervju med Bergens Tidende 31/3-10 gir skolebyråd Filip Rygg midlertidig fra seg definisjonsmakten når han siteres på at ”den tiden hvor vi aktivt velger den ene eller andre løsningen for våre skolebygg tror jeg er forbi” (Hoaas & Mjelva, 2010). To år tidligere fastslo daværende skolebyråd Thomas Moltu at fremtidens skoler i Bergen skulle bygges som baseskoler, noe som hadde fått bred tilslutning i skolebruksplanen fra 2006 (Hoaas, 2008). Her kunne man altså tro at baseskoledebatten har forandret dominansforholdet i forhold til beslutningsfaser om utbygging av skoleanlegg. Det er ikke ulogisk å sette dette i sammenheng med den omtalte undersøkelsen til lokalavisen Bergens Tidende, som kan ha påvirket diskursen spesielt i Bergen. Høringsutkastet til skolebruksplan for Bergen kommune for perioden 2010-2024 viser imidlertid at skoleanlegg skal bygges som fleksible skoler, som i følge utkastet verken er tradisjonelle klasseromsskoler eller åpne skoler. Det kommer imidlertid fram at Bergen har beveget seg bort fra tradisjonelle

klasseroms løsninger, og det blir hevdet at dette er i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet (Bergen kommune, 2010:26-27). Rygg uttaler til Bergens Tidende 16/12-10 at "...baseskoler var åpne løsninger uten fleksibilitet. Man kan absolutt ha klasseromsundervisning i fleksible skoler" (Ryste, 2010a). Gro Elisabeth Paulsen fra Norsk Lektorlag uttaler samme dag til samme avis at fleksible skoler kun er det nyeste navnet på baseskoler og åpne skoler: "Jeg mener det er en retorikk, hvor politikere forsøker å overtale med uærlige midler. Ingen kan si at de ikke ønsker fleksibilitet, men rigide lokaler" (Ryste, 2010b).

I Trondheim holder skoleeieren hardt om sin definisjonsmakt og dominerende stilling i forhold til hvordan nye skolebygg skal se ut. På kommunens nettsider blir det 30. august 2010 angitt at kommunens "hovedidé er fleksible bygg med delvis åpne løsninger". Kommunen gir også en pedagogisk begrunnelse om at slike bygg gjør det lettere å oppfylle læreplanens krav om blant annet: tilpasset opplæring, variasjon i arbeidsmåtene ut fra evner og anlegg, arbeid i aldersblandede grupper, aktiv elevmedvirking og ansvar for egen læring. Forskningsreferanser til at skolebygg med åpne løsninger er bedre egnet for å møte disse kravene finnes ikke på den aktuelle nettsiden til Trondheim kommune (Trondheim kommune, 2008). De er heller ikke mulige å få øye på i gjennomgangen av aktuell forskning som er gjort i denne artikkelen.

Denne gjennomgangen av dominansstrukturer i landets tre mest folkerike kommuner når det gjelder beslutningsfaser for utbygging av skoleanlegg, har vist at disse strukturene *kan* utfordres. Det er imidlertid ulikheter knyttet til hvor hardt skoleeiere holder på sin dominerende rolle og sin definisjonsmakt. Felles for kommunene er at de sitter på det formelle ansvaret for skoleanleggenes utforming, og at de i liten grad har spurt lærerorganisasjonene for å få deres meninger om hvordan skoleanlegg i størst mulig grad kan bygges for å optimalisere elevenes læring og lærerens undervisning. Spesialrådgiver i Utdanningsforbundet, Jens Garbo, oppgir i en e-post at det ikke har vært holdningen til norske lærerorganisasjoner å gå særskilt inn for baseskoler og tidligere åpne skoler (personlig kommunikasjon, 23.02.10). Norsk Lektorlags leder, Gro Elisabeth Paulsen, er enda tydeligere da hun i det tidligere omtalte intervjuet uttaler: "Jeg har aldri opplevd at et ønske om åpne landskap eller baseskoler er kommet fra lærerhold eller pedagogisk hold. Det har alltid kommet fra administrativt hold" (personlig kommunikasjon, 06.07.10).

## Konklusjon

Den innledende nettmedieanalysen viste et markant skille mellom skolens ulike aktører knyttet til holdning til baseskoler. Lærere og foreldre fremsto som negative, mens skoleeiere og -ledere fremsto som klart positive. Den eksplisitte relasjonen til forskning i argumentene var sparsomme, men gruppen som argumenterte mot baseskolene kom best ut av en slik sammenligning. Ved en vurdering av om argumentene implisitt kunne støtte seg til etablert forskning på relasjonene mellom skolearkitektur, lærerens undervisning og elevenes læring, kom også gruppen som argumenterte *mot* baseskoler klart best ut. Begge parter i baseskoledebatten hadde hovedfokus på pedagogiske diskurser i sin argumentasjon. Artikkelen har omtalt strukturelle føringer som kan forklare hvorfor baseskoler ser ut til å foretrekkes, uten at det foreligger forskning som verifiserer en slik konklusjon. Det kan fremlegges indisier som gjør det nødvendig at forhold knyttet til muligheter for enklere og billigere skoleadministrasjon, og skoleeieres syn på den fremtidige lærerrollen, blir tillagt vekt i fortsettelsen av baseskoledebatten. Dette gjelder også i forhold til ytterligere analyser av de beslutninger som så langt er tatt i tilknytning til hovedstrukturer for fysiske rammer ved skoleanlegg i Norge.

De omtalte eksemplene knyttet til baseskoledebatten generelt, og dominansstrukturer i beslutningsfaser spesielt, viser at påvirkning og forandring av debatten er mulig. En demokratisering av baseskoledebatten vil innebære at nåværende "ikke-diskursive faktorer" trekkes inn i den diskursive praksisen rundt relasjonene mellom skolearkitektur, elevens

læring og lærerens undervisning. Eksempler på dette kan være antagelsen til Norsk Lektorlags leder, Gro Elisabeth Paulsen, om at det ligger økonomiske og administrative insentiver til fordel for baseskoler hos skoleeiere. Denne antagelsen bør bli gjennomgått og etterprøvd i den grad det er mulig. Et annet eksempel vil være å trekke Trondheim kommunes bruk av definisjonsmakt, til å konkludere med at åpne løsninger er best egnet til å møte krav om blant annet tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter, inn i den praktiske og offentlige diskursen mellom skoleeier og lærere med krav om verifisering – og dermed se hvordan påstandene vil stå seg i et åpent møte med tilgjengelig forskning.

### **Erlend Vinje**

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo

Storbyprogrammet og Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

E-mail: [Erlend.Vinje@lui.hio.no](mailto:Erlend.Vinje@lui.hio.no)

### **Referanser**

- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. [Oslo]: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport 62). Volda: Høgskolen i Volda/ Møreforskning Volda. Lastet ned 30.august 2010 fra: [http://www.udir.no/upload/Forskning/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Bergen kommune (2010). *Skolebruksplan 2010-2024. Høringsutkast*. Lastet ned 20.desember 2010 fra: [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00085/H\\_ringsutkast\\_Skoleb\\_85156a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00085/H_ringsutkast_Skoleb_85156a.pdf)
- Cold, B. (2003). *Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære*. (Synteserapport). Trondheim: NTNU og Norges Forskningsråd. Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3Dcold.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274459557970&ssbinary=true>
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellom læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lastet ned fra <http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/download>
- Dunn, R. & Griggs, S. (red.) (2004). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Duns læringsstilsmodell*. Norsk oversettelse av Holmberg, J.B. & Guldahl, T. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Hoaas, K. C. (2008, 24. mai). Uenige om baseskoler. *Bergens Tidende*. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Uenige-om-baseskoler-569017.html>
- Hoaas, K. C. & Mjelva, H. K. (2010, 31.mars). Baseskoler gjør ingen forskjell. *Bergens Tidende*. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Baseskoler-gjoer-ingen-forskjell-1058729.html>

- Jerkø, S. (2008). *Presentasjon for Bystyret i Oslo. Høring om baseskoler m.m.* Lastet ned 1.oktober 2010 fra: [http://www.bystyret.oslo.kommune.no/getfile.php/bystyret%20%28BYSTYRET%29/Internett%20%28BYSTYRET%29/Dokumenter/Program%2C%20innlegg%2C%20rapport%2C%20tidsplan/H%2C%20B8ring\\_2008\\_KOUK\\_SINTEF.pdf](http://www.bystyret.oslo.kommune.no/getfile.php/bystyret%20%28BYSTYRET%29/Internett%20%28BYSTYRET%29/Dokumenter/Program%2C%20innlegg%2C%20rapport%2C%20tidsplan/H%2C%20B8ring_2008_KOUK_SINTEF.pdf)
- Jerkø, S. & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler* (Prosjektrapport 43). Oslo: SINTEF Byggforsk. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/3280/baseskoler.pdf>
- Karlsen, G. (1976). *Åpen skole og lærerne I Åpen skole i teori og praksis*. [Trondheim]: Tapir.
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd ved en grundskola* (Läspedagogiska Institutet EMIR, rapport 5). Linköping: Linköpings Universitet.
- Nerheim Hopfenbeck, T. (2006, 13.juni). *Læringsstiler - et pedagogisk og etisk stilbrudd? utdanningsnytt.no*. Lastet ned 1.oktober 2010 fra: [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_12820.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_12820.aspx)
- Nordahl, T. (2009). *Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen*. I Nordahl, T. & Dobson, S. (2009): *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Nordahl, T., Mausehagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av adferdsproblemer. En kvantitativ og kvalitativ analyse av forskjeller og likheter mellom skolene*. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Lastet ned 1.oktober 2010 fra: [http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03\\_2009.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/03/rapp03_2009.pdf)
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkici, N., Wendt, R.E & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet. Lastet ned 1.oktober 2010 fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/L%2C%20A6rerkompetanser\\_og\\_elevers\\_1%2C%20A6ring.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/L%2C%20A6rerkompetanser_og_elevers_1%2C%20A6ring.pdf)
- Opheim, V., Grøgaard, J. B., & Næss, T. (2010): *De gamle er eldst? Betydningen av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevens prestasjoner på femte, åttende og tiende trinn i grunnsopplæringen* (Rapport 34). Oslo: NIFU STEP. Lastet ned 26.11.10 fra: <http://www.nifustep.no/Norway/Publications/2010/Webrapport%2034-2010.pdf>
- Reitan, T. (1976). *Hvorfor en åpen skole? I Åpen skole i teori og praksis*. [Trondheim]: Tapir.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2006). *Variert undervisning – mer læring. Lærerens metodebok*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryste, H. (2010a, 16.desember). *Vi sparer ikke på penger. Bergens Tidende*. Lastet ned 20.desember 2010 fra: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/--Vi-sparer-ikke-paa-penger-1214237.html>
- Ryste, H. (2010b, 16.desember). *Lærerne ønsker ikke åpne skoler. Bergens Tidende*. Lastet ned 20.desember 2010 fra: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Laererne-oensker-ikke-aapne-skoler-1214234.html>
- Schanke, T. & Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte* (ØF-notat nr. 02). Lillehammer: Østlandsforskning. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kunnskapsstatus%20skolebygg.pdf>
- Seip, A. (2006). *Krav og forventninger til skoleanlegg i Oslo kommune. Utforming av basearealer*. Presentasjon publisert på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 1.10.10 fra: [http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1504/1/1504\\_1.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1504/1/1504_1.pdf)
- Trondheim kommune (2008). *Skoleanlegg*. Lastet ned 01.10.2010 fra: <http://www.trondheim.kommune.no/content.ap?thisId=1117646722>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Elevundersøkelsen*. Lastet ned 11.02.2011 fra <http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>
- Utdanningsetaten i Oslo (2005). *280 elever begynner på nye Bogstad skole 22.august*. Lastet ned 11.02.2011 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/article50248-9991.html>

- 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%20200207.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/ASA/Dokumenter/KogF%20vedlegg%201%20200207.pdf)
- Utdanningsetaten i Oslo (2009a). *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)
- Utdanningsetaten i Oslo (2009b). *Skolebehovsplan 2010-2020. Høringsutkast*. Lastet ned 1.10.2010 fra: [http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20\(UDE\)/Internett%20\(UDE\)/ASA/Dokumenter/Skolebehovsplan%20h%C3%B8ringsutkast%200506.pdf](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20(UDE)/Internett%20(UDE)/ASA/Dokumenter/Skolebehovsplan%20h%C3%B8ringsutkast%200506.pdf)
- Utdanningsetaten i Oslo (2009c). *Saksfremlegg om skolebehovsplan 2009-2019 – byrådssak 187 av 23.09.09* [http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bystyret/2009\\_11/919031\\_1\\_1.PDF](http://www.sak.oslo.kommune.no/dok/Bystyret/2009_11/919031_1_1.PDF)
- Utdanningsetaten i Oslo (2010). *Bystyresak 397/10: Standard areal- og funksjonsprogram i nye grunnskoler – Bygg for læring (vedtak)*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/standardprogram-vedtak-bystyret-des2010.pdf>
- Utdanningsetaten i Oslo (2011a). *Standardprogram for nye grunnskoler – Bygg for læring*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/Standardprogram%20for%20nye%20grunnskoler-%20hoveddokument.doc>
- Utdanningsetaten i Oslo (2011b). *Prinsippskisse 1 – Hjemmeområde for 120 elever*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/Prinsippskisse%201-%20Hjemmeomr%C3%A5de%20for%20120%20elever.pdf>
- Utdanningsetaten i Oslo (2011c). *Prinsippskisse 2 - Hjemmeområde for 120 elever*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/Prinsippskisse%202%20%20Hjemmeomr%C3%A5de%20for%20120%20elever.pdf>
- Utdanningsetaten i Oslo (2011d). *Prinsippskisse 4 - Hjemmeområde for 120 elever*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/Prinsippskisse%204%20%20Hjemmeomr%C3%A5de%20for%20120%20elever.pdf>
- Vik, T., Grov, B., & Garåsen, H. (2001). Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(19), 2261 - 2264. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://pdf.tidsskriftet.no/tsPdf.php?pdf=pdf2001%7C2261-4.pdf>
- Vinje, E. (2010). *Baser – En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg*. FORMakademisk, 3(2), 3-25. Lastet ned 26.november 2010 fra: <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/74/95>
- Willingham, D. (2005). Ask the Cognitive Scientist. Do Visual, Auditory, and Kinesthetic Learners Need Visual, Auditory, and Kinesthetic Instruction? *American Educator*, 29(2). Lastet ned 1.10.2010 fra: <http://www.aft.org/newspubs/periodicals/ae/summer2005/willingham.cfm>
- Winter Jørgensen, M. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

---

<sup>1</sup> Medietekstene kan gjenfinnes gjennom å søke etter den aktuelle tekstens tittel i "Google" <http://www.google.no/>.