

Erlend Vinje

Baseskoler og viktige lærerkompetanser.

- Hva mener lærerne?

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer resultatene fra en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant lærere i Oslo-skolen høsten 2010. Undersøkelsen tok sikte på å finne lærernes preferanser knyttet til skolearkitektur, samt å finne lærernes oppfattelse av relasjonene mellom skolearkitektur og mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser. Undersøkelsen viste at lærere som jobbet ved tradisjonelle klasseromsskoler, i klart større grad enn kollegaene fra baseskoler, oppga at de fysiske rammene ved skolen de jobbet på ga gode forutsetninger for mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser. Et klart flertall av lærerne i undersøkelsen ønsket at nye skoleanlegg ble bygget ut fra en tradisjonell modell med et fast klasserom til en fast elevgruppe. Dette var også tilfellet blant de lærerne i utvalget som jobbet i baseskoler. Undersøkelsen er den første som kartlegger relasjonene mellom skolearkitektur, med baseskoler på den ene siden og tradisjonelle skoler på den andre siden, og lærernes oppfattelse av mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser.

Nøkkelord: baseskoler, tradisjonelle skoler, åpne løsninger, klasserom, lærerkompetanser, preferanser

Innledning

Denne artikkelen bygger på en undersøkelse om læreres preferanser knyttet til skolearkitektur, og i hvilken grad lærerne ved ulike typer skoleanlegg opplever at de fysiske rammene ved skoleanlegget de jobber ved, gir gode forutsetninger for utøvelse av viktige lærerkompetanser. Lærerkompetanser er her knyttet til det som Hattie (2009) og Nordenbo et. al (2008) mener fremmer læring hos elever. Aktualiteten rundt en slik undersøkelse kan blant annet knyttes til opplæringslovens § 9a-2 første ledd: ”Skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til tryggheten, helsa, trivselen og læringa til elevene” (Kunnskapsdepartementet, 2010b).

Uttrykket skolearkitektur vil i denne sammenheng bli relatert til tradisjonelle klasseromsskoler på den ene siden, og baseskoler på den andre siden. Resultatene i undersøkelsen drøftes opp mot teori, knyttet til hva som kan regnes som viktige lærerkompetanser som fremmer læring. Dermed vil artikkelen både gi en deskriptiv fremstilling av nye forskningsresultater, men også bevege seg inn i en analyse av hvordan disse nye resultatene passer inn i en sammenheng med tidligere forskning som kan relateres til temaområdet skolearkitektur og elevenes læring.

Jeg vil først gjøre rede for sentral begrepsbruk og teoretisk grunnlag. Deretter vil jeg presentere tidligere forskning på dette temaområdet. Videre vil jeg presentere undersøkelsens metode, utvalg og analyse. Resultatene vil så bli presentert sammen med en kort diskusjon om hvordan disse kan knyttes til den omtalte teorien og eventuelt annen relevant forskning. Videre vil jeg drøfte hvorvidt det er grunnlag for å si at lærere har tydelige preferanser i forhold til skolearkitektur, og om det er sammenheng mellom hvilken type skolearkitektur lærerne jobber under – og i hvilken grad de samme lærerne mener de fysiske rammene ved skoleanlegget gir gode forutsetninger for å utøve de viktige lærerkompetansene. Artikkelen avsluttes med en kort drøfting, med utgangspunkt i hvordan forskningsresultatene som er presentert i artikkelen er med på å belyse ulike forskningsområder, knyttet til sammenhengen mellom skolearkitektur, lærerens undervisning og elevenes læring, på nye måter.

Begrepsavklaring og teoretisk grunnlag

Her følger en begrepsavklaring på begrepene baseskole, åpen skole og viktige lærerkompetanser. Jeg vil også presentere forskning knyttet til de lærerkompetansene som gjør det mulig å fremheve spesielle aspekter ved lærerens kompetanse som viktige og sentrale.

Hva er en baseskole?

Begrepet "baseskole" var lenge problemfritt i norsk skoledebatt. Vi finner uttrykket i *Stortingsmelding 31: Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008:75), i rapporten *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler* fra SINTEF Byggforsk og det er i media den mest brukte betegnelsen på nye skoleanlegg med utstrakt bruk av åpne løsninger og grupperom av ulik størrelse (Vinje, 2011:27). Både lærere og foreldre har i media vært kritiske til de nye baseskolene (Vinje, 2011:30). Dette kan være en grunn til at uttrykket baseskoler fra enkelte hold ikke lenger er ønskelig i debatten. Spesielt skoleeiere og skoleledere har gått ut mot bruken av begrepet. Historisk sett er ikke dette nytt. Arne Aarnes, som gjorde omfattende forskningsarbeid på den første bølgen av åpne skoler i Norge på 70-tallet, beskriver at betegnelsen *åpen skole* etter hvert ble mer sjelden og erstattet med begrepet *fleksibelt bygg*. Dette skjedde selv om det syntes å være det samme tankegodset som ga ideene til byggene (Aarnes, 1991:50).

I dag finner vi den samme utviklingen knyttet til baseskoler. Stavanger Aftenblad forteller i en reportasje fra Hetland videregående skole at verken rektor eller rådgiver i Rogaland fylkekommune vil ta det "negativt ladde ordet i sin munn" (Johannessen, 2010). Avdelingsdirektør for skoleanlegg i Utdanningsetaten i Oslo, Harald Øvland, følger opp i et intervju med undertegnede den 09.09.2010: "Vi liker ikke, og bruker ikke, ordet baseskoler. Grunnen til det er at vi mener det er for upresist. Vi synes ikke det gir god informasjon". Skolebyråd i Bergen, Filip Rygg, viser tydelig at det nok en gang er "fleksible skoler" som er den ønskede betegnelsen fra skoleeiere. I et intervju med Bergens Tidende blir han sitert på at "Baseskoler var åpne løsninger uten fleksibilitet. Man kan absolutt ha klasseromsundervisning i fleksible skoler" (Ryste, 2010a). Norsk Lektorlags leder, Gro Elisabeth Paulsen tar samme dag i samme avis, til ordet for at fleksible skoler kun er det nye navnet på åpne skoler og baseskoler: "Jeg mener det er en retorikk, hvor politikerne forsøker å overtale med uærlige midler. Ingen kan si at de ikke vil ha fleksibilitet, men rigide lokaler" (Ryste, 2010b).

Hvordan kan så baseskolen defineres – og hvilke definisjonsforsøk har vi så langt sett? I den nevnte rapporten fra SINTEF Byggforsk, 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). Undersøkelsen som blir presentert i denne artikkelen har også stilt spørsmål om hvilke kjennetegn lærere knytter til skoleanlegget de jobber ved, og analysert svarene avhengig av om de har oppgitt at de jobber ved baseskoler eller tradisjonelle klasseromsskoler. Hele 95,7 % av lærerne som oppgir at de jobber ved tradisjonelle klasseromsskoler, oppgir samtidig at de er helt eller delvis enige i at elevene har utgangspunkt i et fast klasserom. Tilsvarende tall for baseskolelærerne er 45,7 %. Videre oppgir 21,8 % av lærerne som jobber i tradisjonelle klasseromsskoler at de er helt eller delvis enige i at elevene har utgangspunkt i et hjemmeområde/avdeling som består av flere rom av ulik størrelse. Tilsvarende tall for baseskolelærerne er 82,1 %. Når det gjelder åpenhet er det også betydelige forskjeller på hvordan de to lærerkategoriene besvarer påstanden om at "åpne læringsarealer er en sentral del av skolens fysiske rammer": 5,6 % av lærerne i klasseromsskolene er helt eller delvis enige, mens tilsvarende tall blant baseskolelærerne er 78,1 %. Samlet sett antyder dette at lærernes implisitte egendefinisjon av baseskoler går ut på at:

Baseskolene inneholder, i langt større grad enn tradisjonelle klasseromsskoler en betydelig del av åpne læringsarealer. Baseskolene organiserer som regel, i motsetning til hva som er vanlig i tradisjonelle klasseromsskoler, elevene med utgangspunkt i flere rom av ulik størrelse.

Åpne skoler og baseskoler – to sider av samme sak?

Forskning på de åpne skolene, som hadde sin storhetstid i Norge på 70-tallet (Jerkø og Homb, 2009:3) har ofte blitt knyttet til baseskolene. Forsøksrådet for skoleverket ga i 1973 denne definisjonen på åpne skoler:

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)

Det er ingen formuleringer i denne definisjonen som gjør at den ikke kan passe inn i en beskrivelse av dagens baseskoler. Hattie beskriver også hvordan begrepet *åpen skole* brukes internasjonalt. Han gjør dette gjennom å vise til at noen skoler legger vekt på åpent landskap/rom som en del av god praksis, mens andre legger vekt på ulike undervisningspraksiser som instruksjon av individuelle elever eller smågrupper og mye bruk av manipulativt læringsmaterieell (Hattie, 2009:88). Samlet sett har den åpne skolen, som blir presentert av Hattie, så mange likhetstrekk med baseskolen at den har blitt presentert under betegnelsen ”baseskole” både av professor i pedagogikk Thomas Nordahl (NRK, 2011) og i ledere og kommentarer i ulike medier (for eksempel Beer, 2011, Morgenbladet, 2011).

Viktige lærerkompetanser

Jeg vil her benytte forskningsarbeider fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og John Hattie som teorigrunnlag for å belyse hva som er de viktige lærerkompetansene. I Norge har Kunnskapsdepartementet henvist til at ”begrepet kompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver”. Dette fører til at lærerkompetanser betraktes som ”en kombinasjon av noe man har (kunnskaper), hva man gjør i klasserommet og hvilke verdier man legger til grunn for undervisningen (holdninger)” (Nordenbo et al, 2008:16-17).

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning

Kunnskapsdepartementet i Norge bestilte i 2007 en empirisk basert undersøkelse av hvilke lærerkompetanser som kan øke elevenes læring. Oppdraget gikk til Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning – en enhet ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Bakgrunnen for oppdraget ble beskrevet i anbudet: Kunnskapsdepartementet konstaterte at de ”aller fleste studier som handler om læring i skolen konkluderer med at læreren er den enkeltfaktoren som har mest å si for hva elevene lærer” (Nordenbo et al, 2008:7). Forskerne fant at det i perioden 1998-2007 var publisert 70 undersøkelser som var relevante i forhold til å si noe om sammenhengen mellom manifeste lærerkompetanser og elevenes læring (Ibid). Det ble trukket frem tre kompetanser i konklusjonen: relasjonskompetanse, regjelledelseskompetanse (klasseledelseskompetanse vil videre i artikkelen bli benyttet for å beskrive denne kompetansen) og didaktisk kompetanse kombinert med et høyt faglig nivå. De danske forskerne operasjonaliserte tydelige trekk ved utøvelse av lærerrollen. Disse trekkene danner utgangspunktet for påstandene lærerne tar stilling til i min undersøkelse blant lærerne i Oslo. Analysene viste sammenhengen mellom skoletypen lærerne jobber ved, og i hvilken grad de følte at de fysiske rammene ved skolen de jobbet ved ga gode forutsetninger for å utøve aktuelle sider ved de tre nevnte kompetansene.

John Hattie

I boken *Visible Learning*, som ble publisert i 2009, presenterer John Hattie hvilke pedagogiske tiltak som fremmer læring blant elever. Resultatene er basert på over 800 metaanalyser, som igjen er basert på over 50 000 studier og mange millioner elever. Den samlede analysen støtter opp rundt konklusjonene i studien til Dansk Clearinghouse. Jeg vil her gjøre rede for de lærerkompetansene som Hattie viser at fremmer læring hos elever. Hattie kaller pedagogiske tiltak med effektstørrelse over 0,60 for *vinnerne* i sin studie. Blant disse *vinnerne* finner vi flere av tiltakene vi gjenkjenner fra de tre uthevede kompetansene fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: lærer-elev relasjoner (0,72), feedback (0,73), klarhet hos læreren (0,75), klasseromsadferd (0,80), formativ vurdering/undervisvurdering (0,90). Hattie konkluderer med at læreren bør kunne gi direktiver, vise omsorg og være aktivt engasjert i sin undervisning (Hattie, 2009:238). For å optimalisere slike forhold kreves gode relasjoner med elevene. Han konkluderer videre med at lærerne bør være klar over hva hver enkelt elev tenker og vet, for å konstruere mening og meningsfulle erfaringer basert på denne kunnskapen. Denne kunnskapen vil også være nødvendig for å kunne gi de nødvendige og meningsfulle tilbakemeldingene elevene er avhengige av for å kunne bevege seg progressivt gjennom opplæringen (Ibid). En slik oversikt legger til rette for feedback, men også den videre undervisvurderingen. Hattie beskriver at lærerne trenger å vite hva som skiller elevenes til enhver tid reelle forståelse, fra den forståelsen som er ønsket og beskrevet som læringsmål. Deretter blir det lærerens jobb å beskrive for eleven hva eleven kan og hva eleven må jobbe med videre for å nærme seg målet (Ibid). Evnen til å formidle klare mål for undervisningen er en sentral del av både den fagdidaktiske kompetansen og undervisvurderingen og blir også fremhevet i studien til Dansk Clearinghouse (Nordenbo et al, 2008:71). Når det gjelder klasseledelseskompetansen støtter også Hattie kraftig opp rundt viktigheten av denne. Han fastslår at tilstedeværelse av forstyrrende elever kan ha negative effekter så vel på egne som andres læringsresultater. Av dette utleder Hattie at det å redusere forstyrrende adferd nødvendigvis er en kjernekompetanse for en vellykket lærer (Hattie, 2009:103). Det som i følge Hattie i størst grad kjennetegner lærerkompetanser som skaper godt organiserte klasserom er: evnen til å identifisere og raskt reagere på potensielle problemer knyttet til elevoppførsel gjennom klare tilbakemeldinger, samt beholde en følelsesmessig objektivitet ovenfor elevene. Gode relasjoner mellom lærer og elev vil også virke positivt inn på lærerens klasseromsledelse. (Hattie, 2009:102). Som vi ser av denne gjennomgangen er overgangene mellom viktige lærerkompetanser delvis flytende og vevd inn i hverandre.

Tidligere forskning

Forskningsresultatene som presenteres i denne artikkelen omhandler: 1) lærerpreferanser knyttet til henholdsvis tradisjonelle klasseromsskoler eller baseskoler, 2) den tradisjonelle klasseromsskolens og baseskolens innvirkning på hvordan lærere oppfatter mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser, og 3) sammenhengen mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler. Denne gjennomgangen argumenterer for at det eksisterende forskningsgrunnlaget er meget begrenset knyttet til punkt 1) og 3), mens det så langt, har vært nærmest ikke-eksisterende i forhold til punkt 2). I forhold til punkt 3), har leder for Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen Marianne Aasen, uttalt at ”flere internasjonale undersøkelser viser at arkitektur har liten eller ingen påvirkning på elevenes læringsutbytte” (Aasen, 2011). Jeg vil argumentere for at disse internasjonale undersøkelsene ikke sier noe om sammenhengen mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen, ut fra variabler som er interessante for debatten rundt tradisjon-

elle skoler eller baseskoler. Jeg vil derfor trekke fram enkelte viktige internasjonale studier som viser at arkitektur har liten eller ingen påvirkning på elevenes læringsutbytte, og jeg vil vise hvorfor disse studiene ikke er relevante i forhold til baseskoledebatten.

Lærerpreferanser knyttet til henholdsvis tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler

Internasjonalt finnes det forskningsresultat som belyser viktigheten av å lytte til lærerpreferanser i forhold til skolearkitektur. Forskningsresultatene fra *12th Architecture & Behaviour Colloquium* som ble avholdt i Sveits i 2006, viser blant konklusjonene at involvering av brukerne (lærere, foreldre og elever) ved nye skoleanlegg ga større mulighet for suksess knyttet til elevens prestasjoner. Skoleanlegg som ble bygget ut fra en forståelse av lokal kultur og lokalt miljø ble også vurdert som positivt for læring (OECD, 2011). En lignende forståelse kan trekkes ut fra konklusjonen fra 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 (Dansk Evalueringsinstitutt, 2006:84).

Lærerpreferanser knyttet til valget mellom tradisjonelle klasseromsskoler eller baseskoler er et forskningsfelt som lenge har hatt behov for nye bidrag. I løpet av de siste to årene har det nasjonalt kommet to bidrag som, fra hver sin vinkel, har belyst dette området. Disse gir utgangspunkt for motsatte konklusjoner med tanke på lærerpreferanser knyttet til skolearkitektur. I rapporten *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*, gir forfatterne fra SINTEF Byggforsk også en konklusjon i forhold til lærerpreferanser til skolearkitektur. I rapporten som er basert på undersøkelser av syv baseskoler i Oslo (ni ulike klasser), konkluderes det med at ”det var generelt en meget sterk og klar positiv holdning til ”baseskoler” som prinsipp” (Jerkø og Homb, 2009:79). Svakheter ved denne konklusjonen er at det ikke blir oppgitt: 1) hvor mange lærere ved hver av skolene som er intervjuet, 2) hvilke spørsmål som er stilt knyttet den aktuelle konklusjonen og 3) hva som konkret menes med ”baseskoler som prinsipp”. Det vises i rapporten til ”uttrykket vedlegg 1” for mer utfyllende intervjuer (Ibid: 13). Ved kontakt med SINTEF Byggforsk, for å få de tre spørsmålene besvart, blir det oppgitt at ”for det første lover vedlegg 1 mer enn det kan holde da det kun er en referanse til underlagsmaterialet, og for det andre er underlagsmaterialet ikke tilstrekkelig anonymisert for publisering” (personlig kommunikasjon 17.02.10). Konklusjonen, utvalget og intervjumetoden kan dermed ikke etterprøves. En amerikansk litteraturgjennomgang fra 1979 støtter opp om rapporten fra SINTEF Byggforsk, da den viser at åpne skoler hadde en positiv effekt på læreres holdninger og oppførsel (Moore og Lackney, 1994:49).

Det andre nasjonale forskningsbidraget, som gir grobunn for å anta at lærere er negative til baseskoler, stammer fra en medieanalyse av baseskoledebatten. Denne konkluderer med at ingen av lærerne i utvalget er positive til baseskoler (Vinje, 2011:29). Det er mulig å argumentere for at lærere som er positive til baseskoler ikke trenger å oppsøke media, fordi skoleledere ofte tar på seg denne jobben. En slik argumentasjon kan få støtte fra den samme medieanalysen som viser at skoleledere og skoleeiere i sterk grad er positive til baseskoler når dette tas opp i media.

I Sverige er lederen for Lärarnas Riksförbund, Metta Fjellkner, tydelig når hun beskriver hvordan skolearkitektur, som ligner de norske baseskolene har påvirket lærerpreferansene. Skola2000 var en skolemodell som i likhet med de nye norske baseskolene ble bygget på en idé om større åpne lokaler og grupperom av ulik størrelse. Dregelid refererer slik til Fjellkner:

Vi hadde planer om å gjøre om på hele skolestrukturen i Sverige på 90-tallet etter prinsippene i Skola 2000, men forkastet raskt modellen fordi den ikke fungerte. I de store gruppene mistet læreren kontrollen over hver enkelt elev. Dette gikk særlig utover de svake elevene, samtidig som det ble mye bråk. De fleste av skolene gikk derfor raskt over til tradisjonell klasseromsundervisning igjen (Dregelid, 2008a, 2011a).

I Oslo var assisterende direktør i Utdanningsetaten, Kjell Richard Andersen, tydelig på at satsingen på baseskoler hadde bakgrunn i så vel antatte lærerpreferanser, som inspirasjon fra Sverige:

Det var nok ingen forskning som viste at denne moderne måten å undervise på fungerer bedre, men lærerne hadde lenge uttrykt et behov for større fleksibilitet i undervisningen. Vi hentet derfor inspirasjon blant annet fra Sverige, hvor de hadde valgt slike løsninger (Dregelid, 2008b, 2011b).

Samlet sett viser dette overblikket over nasjonal og internasjonal forskning, sett i sammenheng med erfaringene fra Sverige og Oslo, at det finnes et klart behov for forskning, som på bakgrunn av tilbakemeldingene fra et større utvalg lærere, kan fortelle hvilke preferanser lærere har i forhold til ulike typer skolearkitektur. Det vil også være av stor interesse å finne ut hva som kan ligge bak slike preferanser.

Det tradisjonelle klasserommets og baseskolens innvirkning på hvordan lærere oppfatter mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser

Studier av flere kunnskapsoversikter om relasjonene mellom skolens fysiske miljø og pedagogikk indikerer at det ikke finnes kvantitative undersøkelser på hvordan skolearkitektur innvirker på lærernes oppfattelse av mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser. Det finnes kvalitative studier som har identifisert enkelte problemområder knyttet til denne problemstillingen, men de ulike kunnskapsoversiktene viser ikke til noen større kvantitativ undersøkelse som svarer direkte på problemstillingen. Disse studiene vil nå presenteres.

Nasjonalt finnes det tre ulike kunnskapsoversikter innenfor temaområdet skolearkitektur, pedagogikk og elevenes læring. Verken oversikten fra Østlandsforskning (Schanke og Skålholt, 2008), Arbeidsforskningsinstituttet (Fosstenløyen, 2007) eller SINTEF (Buvik, 2005) gir eksempler på større kvantitative undersøkelser som kan gi svar på om det er sammenhenger mellom hvordan lærere oppfatter at skoleanlegget legger til rette for utøvelse av viktige lærerkompetanser, og om skoleanleggenes arkitekturmessige struktur er tradisjonelle klasseromsskoler eller baseskoler. Heller ikke en engelsk litteraturoversikt over effektene fra det fysiske skolemiljøet (Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C., 2005) gir svar på dette spørsmålet. I Sverige indikerer uttalelsen fra Metta Fjelkner at skoler, som i likhet med de norske baseskolene var basert på større åpne lokaler og grupperom av ulik størrelse, gjorde at lærerne opplevde at de mistet kontrollen over den enkelte elev og at det ble mye bråk. I slike tilfeller vil viktige lærerkompetanser være hemmet. Kvalitative undersøkelser av svenske skoler i denne kategorien støtter delvis opp under dette, når de oppgir at flertallet av lærerne ikke finner skolebyggene etter baseskolearkitektur mer fleksible eller funksjonelle – og at mange lærere følte at de ikke lenger kunne samle gruppen de hadde ansvar for til for eksempel gjennomgang og felles diskusjoner (Bjørklid, 2005:72-75). Forskningsresultatene som vil bli presentert i denne artikkelen vil møte det forskningsmessige behovet om å få klarlagt, gjennom en større kvantitativ undersøkelse, hvilken innvirkning tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler har på lærernes oppfattelse av å kunne utøve viktige lærerkompetanser.

Sammenhengen mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler

Den norske PISA-rapporten *På rett spor* fra 2010 oppgir at det er ”andre faktorer enn organisering som er avgjørende for elevenes læring. Forfatterne kobler i sin tekst organisering av elevene direkte til den norske debatten rundt ”hvorvidt skolebygningene skal tilrettelegges for basegrupper og mer fleksible romløsninger, eller om en skal beholde de tradisjonelle klasserommene” (Hopfenbeck, Kjærnsli, og Throndsen, 2010:184). Den eneste referansen for påstanden om at andre faktorer enn organisering er avgjørende for elevenes læring er John

Hatties metanalyse fra 2009 (Hattie, 2009). En slik kopling er diskutabel: John Hattie, professor i utdanningsvitenskap fra New Zealand, publiserte som nevnt boken *Visible Learning* i 2009. Denne gir en syntese av over 800 metaanalyser knyttet til hvilke pedagogiske tiltak som fører til bedre elevprestasjoner i skolen. Ut fra de aktuelle metaanalysene er hvert av de pedagogiske tiltakene gitt en effektstørrelse i forhold til læring. Hattie forklarer at pedagogiske tiltak med effektstørrelse under 0,15 er på et nivå som elevene kunne klart uten å gå på skole (på grunn av modning alene). Han skriver at tiltak under denne grensen kan anses ”som potensielt skadelig og sannsynligvis burde unngås” (Hattie, 2009:20). Tiltak som har effektstørrelse i sonen 0,15-0,40 har en effekt lik den som er typisk for en lærer i et skoleår. Hattie er derfor klar på at han ønsker å anbefale pedagogiske tiltak som gir effekter klart over gjennomsnittet, det vil si de som har en effektstørrelse godt over 0,40 (Ibid). Hattie rangerer de 138 tiltakene han har undersøkt, og i en egen presentasjon av sine resultater, som er publisert på internettsiden til myndighetene i New Zealand, plasserer han disse i ulike kategorier. Blant disse definerer han *katastrofene* (med effektstørrelse under 0,20) og *vinnerne* (over 0,60). Pedagogiske tiltak det er naturlig å sette i sammenheng med baseskolen kommer meget dårlig ut hos Hattie. Tiltaket åpen skole havner blant *katastrofene* (0,01). Det samme gjør aldersblanding (0,04), elevkontroll over læring (0,04) og nivågruppering (0,12). Til baseskolens forsvar kan det nevnes at metastudiene som ga grunnlaget for effektstørrelsen til åpne skoler, alle er publisert i perioden 1980-82. Åpen skole var her også et begrep som ikke nødvendigvis bare handlet om de fysiske rammene, men også om en tilslutning til en mer åpen undervisningsform (Hattie, 2009:88). Bakgrunnen for at den norske PISA-rapporten trekker konklusjonen om at det er andre faktorer enn organisering som påvirker elevenes læring kan være et sitat fra Hatties fremstilling av resultatene knyttet til å satse på åpne skoler: ”Open classrooms make little difference to student learning outcomes” (Ibid). Denne antagelsen kommer på bakgrunn av den klare koblingen forfatterne gjør mellom organiseringsformer for elevene og den norske baseskoledebatten.

Den internasjonale PISA-rapporten (OECD, 2010) er heller ikke godt egnet til å si noe om hvordan sammenhengen er mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler. Denne rapporten fastslår at adekvat fysisk infrastruktur ikke garanterer et godt læringsutbytte, men at fravær av en slik infrastruktur sannsynlig kan ha en tilbakevirkende effekt på læring. Det kan være fristende å ta for gitt at fysisk infrastruktur dekker problemstillinger knyttet til baseskoledebatten i Norge. I denne OECD-rapporten gjør den det i liten grad. Konklusjonene er gitt ut fra hvordan rektorer ga tilbakemeldinger på om skolens muligheter for instruksjon ble hindret av mangel på, eller ikke-adekvate, fysiske ressurser. Disse ressursene blir ramset opp som: naturfagsutstyr, instruksjonsmateriell, tekstbøker, datamaskiner, internett-tilgang, elektronisk instruksjonsmateriell, bibliotekmateriell og audiovisuelle hjelpemidler (Ibid:83). Med andre ord, ingenting som sier noe om skillelinjene i den norske baseskoledebatten.

Avisen Bergens Tidende utførte i 2010 en landsomfattende undersøkelse hvor de konkluderte med at det *ikke* var forskjeller på faglige resultater og trivsel hos elevene i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler (Høaas og Mjelva, 2010). Resultater knyttet til faglig læringsutbytte og trivsel ble hentet fra henholdsvis nasjonale prøver (Utdanningsdirektoratet, 2010a) og Elevundersøkelsen 2009 (Utdanningsdirektoratet, 2009). Kategoriseringen etter skoletype var basert på egenrapportering fra skoleeier. Undersøkelsen baserte seg kun på skoleeierens kategorisering og beskrivelse av arkitekturen. Det var altså ikke gjort undersøkelser på hvilke arbeidsmåter og organiseringsformer som ble benyttet i skolene i utvalget.

I den svenske Skola2000-satsingen kan det argumenteres for at organiseringen og arbeidsmåtene i større grad var bestemt på forhånd. Prosjektideen blir beskrevet blant annet som at det forandrede fysiske miljøet skulle bidra til en forandret undervisning, til nye elev-

og lærerroller og en forandret arbeidsorganisasjon (Bjørklid, 2005:70). Arkitektforskeren Patrick Bjurström oppsummer det på denne måten: ”Med et radikalt uttrykk handlet konseptet Skola2000 om å slakte hellige kuer som klassen, timen og trinnet” (Bjurstöm, 2003:48-49). Av skolene som inngikk i Skola2000-prosjektet har Färila skolan i Ljusdal og Futurum i Håbo vært blant de som i størst grad har fått forskningsmessig oppmerksomhet gjennom kvalitative studier. I forhold til Färila skolan ble det oppgitt at elevene i nesten to tredjedeler av observasjonene kunne velge hvilke lokaler de ville oppholde seg i, og om de ville jobbe individuelt eller i gruppe. Også skolen Futurum i Håbo satset på stor grad av elevkontroll over lærings-situasjonene. Det oppgis at ”Efter varje genomgång i ett grupprum spred sig eleverna till andra utrymmen, i första hand till storrummet, i andra hand till någån grupprum som råkade vara ledig” (Bjørklid, 2005:75). I begge skolene var tradisjonelle klasserom erstattet med storgrupperom og mindre grupperom (Bjørklid, 2005:72-75). Svensk skolestatistikk over karakterer etter 9.klasse viser at elevene ved begge disse skolene i de fem påfølgende årene etter prosjektet ble igangsatt, hadde gjennomsnittresultater som var lavere enn forventet ut fra sammenlignbare skoler og sosioøkonomiske faktorer. Det samme gjaldt i forhold til antall elever som klarte kravene for 9.klasse (Skolverket, 2011).

Fra Sverige kom det i 2003 også en undersøkelse som så på lokalenes betydning for skolen og om bedre lokaler ga en bedre kvalitet i utdanningen (Svenska kommunförbundet, 2003). Heller ikke denne undersøkelsen ga klare svar knyttet til sammenhengen mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler eller baseskoler. Det kommer ikke fram av undersøkelsen om det i utvalget fantes skoler som kunne sammenlignes med de norske baseskolene. I forhold til virksomhets-tilpasning fikk isteden de ulike skolene ulik score på blant annet hvordan tilgangen og utformingen på henholdsvis klasserom, grupperom og samlingsrom var. På denne bakgrunn ble det konkludert med at små forskjeller på hvordan skolelokalene vurderes ut fra når de ble bygget, men at skolene som ble bygget i millionprogrammet fra 60-tallet til ca 1975 kommer dårligst ut (Ibid:63). Rapporten har forsøkt å finne kjennetegn på hva som kjennetegner de skolelokalene som får gode tilbakemeldinger av brukerne gjennom innsamling av dokumentasjon på pedagogisk idé og planskisser, men oppgir at dette har vært vanskelig å få fram (Ibid). I forhold til lærerbesvarelsene har tre-fire lærere fra hver skole blitt plukket ut personlig av rektor, noe som gjør at det kan stilles spørsmål ved om utvalget er representativt (Ibid: 27).

Metode

Jeg har benyttet spørreundersøkelse for å kartlegge hvordan lærerne i Oslo-skolen vurderer sammenhengene mellom skolearkitektur og utøvelse av viktige lærerkompetanser, samt hvilke preferanser lærerne har knyttet til skolearkitektur. Spørreundersøkelsen ble utført ved hjelp av det elektroniske datainnsamlingsprogrammet Questback i tidsrommet: 12.10.10 til 12.11.10. Invitasjon til å delta i undersøkelsen ble sendt alle lærere i Osloskolen som hadde offentlig tilgjengelig e-postadresse pr 01.09.2010. Dette gjelder altså lærere både på skoler med barnetrinn, ungdomstrinn og videregående trinn. Av de aktuelle skolene var det 21 som ikke hadde offentlige tilgjengelige e-postadresser til lærerne. Dermed fikk 4840 ansatte fra 129 skoler invitasjonen. 1687 lærere besvarte undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 35. Knyttet til at denne svarprosenten kan anses som forholdsvis lav er det tre forhold som bør bemerkes.

For det første er den reelle svarprosenten fra lærere som har mottatt undersøkelsen antagelig langt høyere. E-postadressene er hentet fra skolenes hjemmesider på internett. Listene over e-postadresser er ikke alltid oppdatert og lærere med mindre deltidsstillinger har muligens kun den aktuelle e-postadressen ”på papiret”, og denne vil for enkelte enten ikke benyttes eller ikke sjekkes regelmessig. Ved 94 av skolene spesifiserte e-postlistene hvem

som jobbet i undervisningsstillinger. Ved 27 av skolene ble e-postlistene oppgitt som lister over pedagogiske personale, noe som kunne inkludere assistenter og yrkesgrupper med annen arbeidsinstruks enn undervisning. De siste åtte skolene hadde e-postlister over alle ansatte på skolen. Dermed vil det være færre enn de 4840 ansatte som reelt sett var lærere og dermed i målgruppen for undersøkelsen.

For det andre tok det lang tid å besvare undersøkelsen. Langt flere spørsmål enn de som presenteres i denne artikkelen var med i undersøkelsen som det tok cirka 10 minutter å besvare. Dette gjorde at mange lærere mente de ikke hadde tid til å svare. Jeg mottok personlig mail fra 13 lærere om at stort arbeidspress gjorde at de ikke maktet å svare, mens fire lærere sendte mail om at de på grunn av arbeidspress ikke hadde svart, men skulle forsøke å få det til (personlig kommunikasjon). Når såpass mange velger å informere om disse forhold, er det ikke urealistisk å regne med at mange flere har gjort samme vurderinger. Det ble ikke bedt om noen forklaring eller tilbakemelding ved ubesvart undersøkelse.

Det tredje forholdet som bør bemerkes er spørsmålet om det er å anta at de 1687 lærerne som har besvart undersøkelsen utgjør et tilfeldig utvalg, noe som er en forutsetning for å teste med chi-kvadrattesten. Jeg vil argumentere for at tilhengere og motstandere av baseskolearkitekturen har like sterke incentiver for å besvare undersøkelsen. Motstandere av baseskoler vil ha et incentiv til å svare fordi de på denne måten kan uttrykke sin motstand mot baseskolene som er bygget opp de siste årene i Oslo. Tilhengere av baseskolene vil også ha et klart incentiv til å besvare undersøkelsen. En mediananalyse viser at lærere er klart skeptiske til baseskoler (Vinje, 2011) og aksjoner mot baseskolearkitekturen har vært gjennomført og fått mediedekning i Oslo ved blant annet Tåsen skole og planlagte Munkerud skole (Mei Ling Noer, 2008, Trosvik, 2009). Tilhengere av baseskolen vil dermed ha et incentiv til å delta i undersøkelsen for å ta til motmæle mot en mediedekning av lærerpreferanser de ikke stiller seg bak. En hypotese kan være at lærere uten preferanser for eller mot baseskolene i mindre grad har deltatt i undersøkelsen og det bør derfor tas forbehold om utvalgseffekter knyttet til dette.

Når det gjelder de 21 skolene som ikke hadde tilgjengelige e-postadresser, er det lite som tyder på at dette har gjort sentrale utslag på undersøkelsen. Kun en av de 21 skolene (Linderud) har vært satt i forbindelse med baseskolearkitektur (Slettholm, 2011). Tåsen skole, der lærerne har aksjonert mot baseskolearkitekturen, er imidlertid blant de 21 skolene, noe som muligens kan føre til en svak underrepresentasjon av engasjerte baseskolemotstandere.

Kan det forsvares å bruke baseskole som en kategori i undersøkelsen?

Jeg vil argumentere for at den empiribaserte definisjonen av baseskolen, som tidligere er presentert i artikkelen, er tilstrekkelig for å forsvare bruken av baseskole som kategori i undersøkelsen. At så mange som 45,7 % av baseskolelærerne oppgir at elevene har utgangspunkt i et fast klasserom kan finne sin forklaring i den tidligere omtalte rapporten fra SINTEF Byggforsk. Her kommer det fram at fem av de syv baseskolene i undersøkelsen benytter mindre grupperom, dimensjonert for 15 elever, til undervisning av 20-25 elever (Jerkø og Homb, 2009). På denne bakgrunn blir det enklere å forstå at nærmere halvparten av lærerne i baseskolene oppfatter at elevene har utgangspunkt i et fast klasserom – samtidig som 82,1 % av de samme lærerne oppgir at elevene har utgangspunkt i flere rom av ulik størrelse. Seks av de syv skolene i SINTEF-rapporten er nemlig også med i undersøkelsen som denne artikkelen presenterer.

Da lærerne i undersøkelsen ble bedt om å karakterisere skoletypen de jobbet ved, kunne de ved siden av kategoriene "baseskole og tradisjonell klasseromsskole" også velge alternativet "Usikker/verken tradisjonell klasseromsskole eller baseskole passer". Dette ble delvis gjort på bakgrunn av den pågående diskusjonen om baseskolens holdbarhet som kategori. Det faktum at flere skoler i Oslo har ulike deler, der en passer baseskolebeskrivels-

ene, mens andre og eldre deler av bygget passer beskrivelsene på tradisjonelle klasseroms-skoler, gjorde imidlertid denne kategorien helt nødvendig. En analyse av tilbakemeldingene fra lærerne viser at 1297 lærere (76,9 %) oppga at de jobbet ved tradisjonelle klasseroms-skoler. Av lærerne var det 203 (12,0 %) som oppga at de jobbet ved baseskoler, mens 175 (10,4 %) valgte det tredje alternativet. Så få som 12 (0,7 %) av respondentene besvarte ikke dette spørsmålet og faller dermed utenfor analysene i undersøkelsen. I den norske PISA-rapporten fra 2010 kommer det frem at 76 % av rektorene istemmer i påstanden om at elevene er organisert med faste grupper/klasser på 20-30 elever, mens 11 % svarer benektende (Hopfenbeck., Kjærnsli og Throndsen 2010:185). Dette tyder på at utvalget av lærere fra henholdsvis tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler ligger tett opp til den nasjonale fordelingen av slike skoler.

Analysen

Det er kun benyttet bivariat analyse i form av krysstabeller. Hver krysstabell er testet i forhold til signifikans gjennom en chi-kvadrattest. I de tilfellene hvor det er ikke-signifikant resultat er dette informert om direkte under den aktuelle krysstabellen. Det er bare to tilfeller hvor tabellene viser ikke-signifikant resultat. I alle de andre tabellene er det signifikante forskjeller i besvarelsene, avhengig av hvilken type skolearkitektur lærerne jobber ved. Lærerne har selv oppgitt om de jobber ved enten: 1) tradisjonell klasseromsskole 2) baseskole eller 3) usikker / verken tradisjonell klasseromsskole eller baseskole passer. Dette er gjort ut fra deres egen forståelse og definisjon av begrepene.

Resultater

Resultatene blir her knyttet til fire hovedkategorier og kort diskutert i forhold til det presenterte teorigrunnlaget og i enkelte tilfeller annen relevant forskning. Den første kategorien blant de presenterte resultatene handler om lærernes preferanser knyttet til ulike former for skolearkitektur. De tre andre kategoriene er de tre viktige lærerkompetansene: klasseledelseskompetanse, relasjonskompetanse og fagdidaktisk kompetanse. Alle tabellene viser hvordan lærerne stiller seg til en påstand som er angitt i tabellens øverste rad. Lærerne er fordelt i kategorier knyttet til skolearkitektur på bakgrunn av deres egen vurdering av skolen der de jobber.

Preferanser i forhold til skolearkitektur

<i>Nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe</i>				
	ENIG (helt/delvis)	USIKKER	UENIG (delvis/helt)	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	85,4 % (56,3%/29,1%)	11,3 %	3,4 % (2,0%/1,4%)	1280
Baseskole	61,2 % (35,2%/26,0 %)	16,8 %	21,9 % (11,2%/10,7 %)	196
Usikker/verken trad. eller base passer	69,0 % (36,3%/32,7 %)	20,5 %	10,5 % (7,0%/3,5 %)	171
Totalt	80,8 % (51,7%/29,1%)	12,9 %	6,3 % (3,6%/2,7%)	1647

Tabell 1

Tabellen viser at nærmere 81 % av Oslo-lærerne er helt eller delvis enige i at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell, med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe. Kun 6,3 % av den samlede lærergruppen er helt eller delvis uenige. Også blant baseskolelærerne er det et klart flertall som støtter påstanden. Dette antyder at motstanden mot baseskolearkitektur, der elevene vanligvis har utgangspunkt i flere rom av ulik størrelse kombinert med åpne læringslokaler, er sterk blant lærerne. En innvending kan imidlertid være

at lærere muligens likevel finner det positivt med en trend med baseskoler som dermed vil skape et alternativ. Tabell 2 avviser imidlertid en slik tolkning:

<i>Trenden med å bygge baseskoler med åpne løsninger er positiv, og jeg håper trenden fortsetter</i>				
	ENIG (helt/delvis)	USIKKER	UENIG (delvis/helt)	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	5,1 % (1,3%/3,8%)	22,4 %	72,5 % (18,0%/54,5%)	1275
Baseskole	27,7 % (10,4%/17,3 %)	20,3 %	52,0 % (17,3 %/34,7 %)	202
Usikker/verken trad. eller base passer	12,6 % (2,3%/10,3 %)	35,1 %	52,3 % (12,1%/40,2 %)	174
Totalt	8,7 % (2,5%/6,2%)	23,4 %	67,9 % (17,3%/50,6%)	1651

Tabell 2

Kun 8,7 % av Oslo-lærerne er helt eller delvis enige i påstanden om ”Trenden med å bygge baseskoler med åpne løsninger er positiv, og jeg håper trenden fortsetter”. Selv blant baseskolelærerne er tilsvarende tall så lavt som 27,7 %. Det faktum at utbyggingen av skoleanlegg i norske storbyer det siste tiåret primært har vært utført etter baseskolemodellen, kombinert med disse tallene, gjør at det blir all grunn til å spørre seg om lærermedvirkningen ved prosesser knyttet til bygging av nye skoler i det hele tatt har vært reell. Det er god tilgang på medieoppslag, der lærere er sterkt kritiske til deres egen grad av medbestemmelse knyttet til bygging av nye skoleanlegg (for eks: Nilsen, 2009, Utdanningsforbundet ved Nordseter, 2009, Utdanningsforbundet Bergen, 2006). Samlet gir analysene av tabell 1 og 2 sterk støtte til konklusjonen i mediananalysen som indikerte at lærere er negative til baseskoler (Vinje, 2011).

Klasseledelseskompetanse

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle min klasseledelseskompetanse</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	82,4 % (52,2%/30,2 %)	11,2 %	3,5 % (3,0 %/0,5 %)	2,9 %	1282
Baseskole	66,0 % (33,5 %/32,5 %)	16,5 %	14,5 % (9,5 %/5,0 %)	3,0 %	200
Usikker/verken trad. eller base passer	72,7 % (31,4%/41,3%)	13,4 %	9,3 % (8,1 %/1,2 %)	4,7 %	172

Tabell 3

Lærerne ved tradisjonelle klasseromsskoler mener, i klart større grad enn kollegaene fra baseskolene, at de fysiske rammene ved skoleanlegget de jobber gir dem gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle sin klasseledelseskompetanse. Tabell 4-10 vil operasjonalisere begrepet om klasseledelseskompetanse i ulike påstander, for å undersøke hvilken innvirkning de ulike kategoriene av skoleanlegg har på lærernes oppfattelse av ulike deler av utøvelsen av klasseledelseskompetansen.

Forutsetninger for å opprettholde ro og orden

Knyttet til de fysiske rammene som skoleanlegget gir for å opprettholde ro og orden, er det nærmere 9 av 10 lærere fra den tradisjonelle klasseromsskolen som oppgir at disse er gode. Blant lærerne fra baseskoler er det under halvparten som gir skoleanlegget sitt samme attest. På bakgrunn av tidligere forskning er ikke dette overraskende. Min mediananalyse har tidligere vist at ”støy, uro, bråk og konsentrasjonsproblemer” var det klart mest hyppig brukte argumentet mot baseskoler (Vinje, 2011:31).

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å opprettholde ro og orden</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIKLER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	87,2 % (58,2 %/29,0 %)	5,7 %	6,3 % (4,7 %/1,6 %)	0,8 %	1290
Baseskole	43,5 % (15,3 %/28,2 %)	7,4 %	47,5 % (30,2 %/17,3 %)	1,5 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	63,2 % (26,4 %/36,8 %)	10,3 %	25,2 % (19,5 %/5,7 %)	1,1 %	174

Tabell 4

Tallene i tabell 4 gir et godt grunnlag for å hevde at en betydelig del av lærerne i baseskolene vil stille seg bak en slik argumentasjon. Organisatoriske trekk som ofte blir satt i sammenheng med baseskoler har i en norsk studie blitt satt i sammenheng med mye adferdsproblemer og lavt læringsutbytte (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009:102). Mer konkret handler disse organisatoriske trekkene om nivådifferensiering, aldersblanding og relativt mye bruk av individualiserte arbeidsmåter. Dette argumentet, om at baseskolenes fysiske rammer i større grad åpner for disse organisatoriske trekkene som blir satt i sammenheng med adferdsproblemer og lavt læringsutbytte, blir imidlertid ikke belyst med empiri her.

Synlig, klar og tydelig ledelse

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å være synlig for elevene</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIKLER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	94,9 % (73,8 %/21,1 %)	2,4 %	2,1 % (1,6 %/0,5 %)	0,5 %	1276
Baseskole	70,8 % (37,6 %/33,2 %)	8,9 %	18,8 % (12,4 %/6,4 %)	1,5 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	79,4 % (46,6 %/32,8 %)	4,6 %	14,3 % (13,2 %/1,1 %)	1,7 %	174

Tabell 5

Også knyttet til forutsetningene de fysiske rammene gir for å være synlig for elevene mener svært mange av lærerne fra tradisjonelle klasseromsskoler at disse er gode. Mens bare ca 1 av 50 lærere fra denne skoletypen er uenige i at forutsetningene er gode for å være synlige for elevene, er det tilsvarende tallet blant baseskolelærerne nærmere 1 av 5. Rapporten fra Dansk Clearinghouse fastslår under punktet ”synlig ledelse” at når læreren fremstår som en klar og eksplisitt leder, forbedres elevinnlæringen (Nordenbo et al, 2008:52). Knyttet til Hatties fokus på lærernes evne til å identifisere og raskt å reagere på potensielle problemer knyttet til elevoppførsel vil det å være synlig for elevene også være viktig. På bakgrunn av tallene i tabell 5, vil det være logisk å anta at lærerne i tradisjonelle klasseromsskoler føler de har bedre forutsetninger enn baseskolelærerne, også i forhold til å forhindre at elever enkelt kan gjemme seg unna i undervisningssituasjoner.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å forhindre at elever enkelt kan gjemme seg unna i undervisningssituasjoner</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIKLER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	87,3 % (58,7 %/28,6 %)	5,0 %	7,0 % (5,7 %/1,3 %)	0,7 %	1278
Baseskole	47,3 % (23,4 %/23,9 %)	10,4 %	41,3 % (22,9 %/18,4 %)	1,0 %	201
Usikker/verken trad. eller base passer	66,7 % (28,1 %/38,6 %)	8,2 %	22,8 % (12,9 %/9,9 %)	2,3 %	171

Tabell 6

Tabell 6 viser meget tydelig at en slik antagelse stemmer. Nærmere 9 av 10 lærere i de tradisjonelle skolene føler de har gode forutsetninger for å hindre at elever enkelt kan gjemme

seg unna undervisningssituasjoner. Bare i underkant av halvparten av baseskolelærerne uttrykker det samme. Knyttet til punktet om ”synlig ledelse” virker det åpenbart at det er vanskeligere å fremstå som en klar og eksplisitt leder hvis elevene enkelt kan gjemme seg unna undervisningssituasjoner.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å trene opp elever til å ta ansvar for opprettholdelse av felles regler</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	85,8 % (57,2 %/28,6 %)	8,3 %	3,0 % (2,2%/0,8 %)	2,9 %	1283
Baseskole	60,2 % (28,4%/31,8 %)	15,4 %	22,4 % (15,9 %/6,5 %)	2,0 %	201
Usikker/verken trad. eller base passer	70,2 % (25,9%/44,3%)	14,4 %	12,6 % (10,9 %/1,7 %)	2,9 %	174

Tabell 7

Blant de viktige lærerkompetansene trekker Dansk Clearinghouse frem at læreren ”i relasjon til hele klassen besitter kompetansen å lede undervisningsarbeidet gjennom å være en synlig leder som over tid oppøver elevene til selv å formulere regler og følge dem” (Nordenbo et al, 2008:7). Analysen av tabell 7 antyder tydelig at lærere fra tradisjonelle klasseromsskoler, i langt større grad enn kollegaene fra baseskolene, føler at de fysiske rammene ved skolen de jobber ved legger godt til rette for utøvelsen av en slik kompetanse.

Hurtig igangsettelse av undervisningsarbeid

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å komme hurtig i gang med undervisningsarbeidet</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	88,4 % (63,1 %/25,3 %)	5,8 %	4,7 % (3,8 %/0,9 %)	1,1 %	1285
Baseskole	47,0 % (19,3%/27,7 %)	12,4 %	37,6 % (19,8 %/17,8 %)	3,0 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	65,0 % (27,6%/37,4%)	13,2 %	19,5 % (13,2%/6,3 %)	2,3 %	174

Tabell 8

Det å komme hurtig i gang med undervisningsarbeidet kan klart kobles det å være en klar og tydelig leder. Elevundersøkelser har også vist at ved skoler der lærerne kommer hurtig i gang med undervisningen har foreldrenes utdanning mindre å si for elevenes karakterer (Bakken, 2009:92). Slik sett kan det å komme hurtig i gang med undervisningen være et tiltak for sosial utjevning i skolen. Clearinghouse-rapporten nevner også at det å ”starte timene etter planen” er en del av klasseledelseskompetansen (Nordenbo et al, 2008:71). Samlet sett kan man derfor med stor grad av trygghet fastslå at det å komme hurtig i gang med undervisningsarbeidet er et positivt pedagogisk tiltak i en streben etter å fremme elevenes prestasjoner. Tabell 8 viser meget tydelig at det er lærerne fra de tradisjonelle klasseromsskolene som opplever at de har de beste forutsetningene for å oppnå rask igangsettelse av undervisningen.

Tilretteleggelse for konsentrasjonsproblemer og manglende impuls kontroll

Elever med spesielle konsentrasjonsproblemer og/eller sviktende impuls kontroll kan være utfordrende i forhold til et ønske om å opptre som en klar og tydelig leder i lærerrollen. Tabell 9 og 10 viser en nærmest total enighet blant Oslo-lærerne om at skoleanlegget de arbeider ved har betydning for å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer og manglende impuls kontroll.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	55,6 % (20,7 %/34,9 %)	15,3 %	28,1 % (21,3 %/6,8 %)	0,9 %	1287
Baseskole	30,0 % (9,5 %/20,5 %)	11,5 %	58,5 % (27,5 %/31,0 %)	0,0 %	200
Usikker/verken trad. eller base passer	46,5 % (12,8%/33,7%)	12,8 %	39,5 % (18,6 %/20,9 %)	1,2 %	172

Tabell 9

Blant baseskolelærerne er det for eksempel ikke en eneste lærer som mener at skoleanlegget ikke innvirker på forutsetningene for å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer. Igjen er det lærerne ved de tradisjonelle klasseromsskolene som i klart størst grad er enige i påstanden om at de fysiske rammene ved skoleanlegget gir gode forutsetninger for å utøve den aktuelle delen av denne lærerkompetansen.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å tilrettelegge for elever med manglende impuls kontroll</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	50,2 % (17,9 %/32,3 %)	19,1 %	28,6 % (20,8 %/7,8 %)	2,0 %	1276
Baseskole	26,7 % (7,4 %/19,3 %)	10,4 %	60,4 % (29,2 %/31,2 %)	2,5 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	35,9 % (8,8%/27,1%)	19,4 %	43,0 % (21,8 %/21,2 %)	1,8 %	170

Tabell 10

Disse tallene er interessante å sammenligne med funnene som ble gjort i en norsk studie av medikamentell behandling av elever med diagnosen ADHD. Den studien viste at risikoen for at en elev skulle være under behandling med et sentralstimulerende middel var fem ganger så høy i skoler med åpne skolelandskap som i tradisjonelle klasseromsskoler (Vik, Grov og Garåsen, 2001). Det faktum at lærere i baseskoler finner det såpass mye vanskeligere å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer og manglende impuls kontroll kan være en forklaringsmodell for funnet i denne medisinske studien. Hvis baseskolene har fysiske rammer som gir dårligere forutsetninger for å tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer og/eller manglende impuls kontroll vil dette antagelig kunne gjenspeiles i oppførselen hos de aktuelle elevene. Det vil igjen kunne føre til at flere lærere melder om bekymring med tenke på en aktuell diagnose, enn hva tilfellet vil være i en skole der de fysiske rammene gir gode forutsetninger for tilretteleggelse for de aktuelle elevene. Amerikanske studier på de åpne skolene fra 1980-tallet viste at jo større romlig åpenhet det var ved skolene, jo større var den visuelle distraksjonen (Moore og Lackney, 1994:49).

Relasjonskompetanse

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle min relasjonskompetanse</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	72,2 % (36,3 %/35,9%)	15,2 %	6,5 % (5,6 %/0,9%)	6,2 %	1280
Baseskole	63,4 % (26,9 %/36,5 %)	20,8 %	11,7 % (6,6 %/5,1%)	4,1 %	197
Usikker/verken trad. eller base passer	65,9 % (26,0%/39,9 %)	17,9 %	12,7 % (11,0%/1,7 %)	3,5 %	173

Tabell 11

Lærerne ved tradisjonelle klasseromsskoler mener, i større grad enn kollegaene fra baseskolene, at de fysiske rammene ved skoleanlegget de jobber gir dem gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle sin relasjonskompetanse. Tabell 12-16 vil operasjonalisere begrepet om relasjonskompetanse i ulike påstander, for å undersøke hvilken innvirkning de ulike kategoriene av skoleanlegg har på lærernes oppfattelse av ulike deler av utøvelsen av relasjonskompetansen.

Forutsetninger for å bygge gode relasjoner

De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å bygge en god relasjon med hver enkelt av elevene					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	81,7 % (50,1 %/31,6%)	8,1 %	5,5 % (4,8 %/0,7%)	4,7 %	1279
Baseskole	63,6 % (32,8 %/30,8 %)	12,6 %	18,6 % (14,1 %/4,5 %)	5,1 %	198
Usikker/verken trad. eller base passer	75,4 % (33,9%/41,5 %)	12,3 %	9,4 % (7,6%/1,8 %)	2,9 %	171

Tabell 12

Både rapporten fra Dansk Clearinghouse (2008) og metastudien fra John Hattie (2009) trekker fram gode relasjoner mellom lærer og elev som svært viktig for elevens læring. I den danske rapporten blir relasjonskompetansen: det å besitte kompetansen å inngå i en sosial relasjon med den enkelte elev, trukket fram som en av de tre viktigste lærerkompetansene (Nordenbo et al, 2008:7). Blant ”vinnerne” i Hatties rangerte liste over hvilke pedagogiske tiltak som fremmer elevenes læring finner vi ”lærer-elev relasjoner” med en effektstørrelse på 0,72 (Hattie, 2009:118). En norsk studie om forholdet mellom relasjonen lærer-elev og lærerens undervisningspraksis viser at ”gjennom relasjonen mellom lærer og elev skapes undervisningspraksis som gir autoritet og gode muligheter for læring for elevene, samtidig som dette er dialektiske forhold som gjensidig vil påvirke hverandre” (Mausethagen og Kostøl, 2009:88-89). Tabell 12 viser tydelig at det er lærerne i de tradisjonelle klasseromsskolene som i størst grad oppgir at de fysiske rammene ved skolen de jobber ved gir gode forutsetninger for å bygge en god relasjon med hver enkelt av elevene.

De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å hjelpe elevene med å skape gode relasjoner seg i mellom					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	78,8 % (43,4 %/35,4%)	11,9 %	6,2 % (5,0 %/1,2%)	3,2 %	1282
Baseskole	64,6 % (31,8 %/32,8 %)	15,7 %	16,6 % (12,1 %/4,5 %)	3,0 %	198
Usikker/verken trad. eller base passer	71,1 % (26,6%/44,5 %)	19,1 %	8,7 % (7,5%/1,2 %)	1,2 %	173

Tabell 13

Tabell 13 viser at dette forholdet også er gjeldende knyttet til mulighetene for å hjelpe elevene med å skape gode relasjoner seg i mellom.

Forutsetninger for å motivere og aktivere elevene

De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å motivere elevene i deres læringsarbeid					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	78,0 % (38,7 %/39,3%)	11,8 %	6,0 % (5,2 %/0,8%)	4,2 %	1278
Baseskole	65,9 % (29,4%/36,5 %)	17,3 %	12,1 % (9,6 %/2,5 %)	4,6 %	197
Usikker/verken trad. eller base passer	71,5 % (29,1%/42,4 %)	16,9 %	8,2 % (7,6%/0,6 %)	3,5 %	172

Tabell 14

I sin definisjon av relasjonskompetanse trekker Clearinghouse-rapporten frem elevstøttende ledelse som fremmer elevaktivering og elevmotivering (Nordenbo et al, 2008:71). Tabell 14 viser at lærerne ved de tradisjonelle klasseromsskolene i størst grad oppgir enighet med påstanden om at forutsetningene de har for å motivere elevene i deres læringsarbeide er gode.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å legge til rette for undervisning med stor grad av elevaktivering</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	65,4 % (23,8 %/41,6%)	13,3 %	19,2 % (16,3 %/2,9%)	2,2 %	1286
Baseskole	65,3 % (23,6 %/41,7 %)	12,6 %	19,1 % (14,6 %/4,5 %)	3,0 %	199
Usikker/verken trad. eller base passer	69,5 % (19,5%/50,0 %)	14,4 %	14,4 % (13,8%/0,6 %)	1,7 %	174

Tabell 15: Denne er ikke signifikant (Pearsons Chi-Square: 0,380).

Knyttet til mulighetene for å legge til rette for undervisning med stor grad av elevaktivering indikerer analysen at dette ikke har sammenheng med type skoleanlegg som lærerne jobber ved. Skola2000-prosjektet la på mange måter grunnlaget for de første norske baseskolene. Sentralt i idègrunnlaget for dette prosjektet var blant annet at elevrollen skulle forandres og at skolebyggene skulle forandres for å øke forutsetningene for elevaktive arbeidsmåter (Bjørklid, 2005:70). Tabell 15 gir grunnlag for å hevde at lærere ved tradisjonelle klasseromsskoler finner like store muligheter for å tilrettelegge for elevaktive arbeidsmåter som det en baseskole kan tilby.

Forutsetninger for å ta hensyn til elevens forutsetninger

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å ta hensyn til elevens forutsetninger i planleggingen av undervisningen</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	65,4 % (27,5 %/37,9%)	15,3 %	15,8 % (13,2 %/2,6%)	3,5 %	1272
Baseskole	54,5 % (20,7 %/33,8 %)	17,7 %	23,3 % (15,7 %/7,6 %)	4,5 %	198
Usikker/verken trad. eller base passer	59,3 % (22,1%/37,2 %)	21,5 %	16,8 % (15,1%/1,7 %)	2,3 %	172

Tabell 16

Det å ta hensyn til elevenes forutsetninger ved planlegging av undervisningen kan sies å være en del av den fagdidaktiske kompetansen hos lærere. Dansk Clearinghouse knytter på sin side denne evnen til relasjonskompetansen, da den sees som en del av det å bedrive elevstøttende ledelse som krever god relasjon til eleven (Nordenbo et al, 2008:71). Også i forhold til vurderingen av forutsetningene for å ta i bruk denne komponenten ved relasjonskompetansen, er det lærerne ved de tradisjonelle klasseromsskolene som i størst grad oppgir at disse er gode. Å ta hensyn til elevenes forutsetninger må sies å være tett knyttet til det overordnede prinsippet i norsk skole om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006:34) En medieanalyse har tidligere vist at ”bedret tilpasset opplæring” er blant argumentene som blir mest hyppig brukt i argumentasjon for baseskoler (Vinje, 2011:34). Tabell 16 viser at en slik argumentasjon ikke får støtte i forhold til det aspektet av tilpasset opplæring som handler om å ta hensyn til elevens forutsetninger i planleggingen av undervisningen. Tabell 18 vil senere vise at lærere ved baseskoler også er mer negative enn sine kollegaer i de tradisjonelle skolene, når det kommer til mulighetene for å benytte hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Samlet sett gir dette grunn til å stille seg skeptisk til argumentasjon om at baseskoler legger bedre til rette for tilpasset opplæring enn det de tradisjonelle skolene gjør.

Fagdidaktisk kompetanse

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle min fagdidaktiske kompetanse</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	77,5 % (36,8 %/40,7%)	12,5 %	7,2 % (5,6 %/1,6%)	2,7 %	1285
Baseskole	66,3 % (30,7 %/35,6 %)	14,9 %	15,3 % (9,9 %/5,4 %)	3,5 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	70,7 % (25,9%/44,8 %)	16,7 %	11,4 % (10,3%/1,1 %)	1,1 %	174

Tabell 17

Lærerne ved tradisjonelle klasseromsskoler mener i større grad enn kollegaene fra baseskolene at de fysiske rammene ved skoleanlegget de jobber gir dem gode forutsetninger for å ta i bruk og utvikle sin fagdidaktiske kompetanse. Tabell 18-23 vil operasjonalisere begrepet om fagdidaktisk kompetanse i ulike påstander, for å undersøke hvilken innvirkning de ulike kategoriene av skoleanlegg har på lærernes oppfattelse av ulike deler av utøvelsen av den fagdidaktiske kompetansen.

Fleksibilitet knyttet til arbeidsmåter og undervisningsmetoder

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å benytte de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene som jeg til enhver tid mener er hensiktsmessige</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	67,0 % (21,9 %/45,1%)	10,0 %	22,2 % (17,2%/5,0%)	0,8 %	1294
Baseskole	57,7 % (15,9 %/41,8 %)	7,5 %	32,8 % (22,4 %/10,4 %)	2,0 %	201
Usikker/verken trad. eller base passer	63,4 % (15,4%/48,0 %)	9,7 %	26,3 % (19,4%/6,9 %)	0,6 %	175

Tabell 18

Et hovedargument for baseskoler i Oslo spesielt og i Norge generelt har vært at disse byggene er fleksible, og at lærere har behov for den fleksibiliteten baseskolen kan gi i undervisningen (Dregelid, 2008b, Vinje, 2011:34). Tabell 18 indikerer at dette argumentet kan betegnes som en myte som bør avlives innenfor baseskoledebatten, i alle fall så lenge fleksibilitetsbegrepet knyttes opp mot lærerens muligheter til å legge til rette for varierte og hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Lærerne ved de tradisjonelle klasseromsskolene er i større grad enn kollegaene fra baseskolene, enige i en påstand om at forutsetningene de fysiske rammene ved skoleanlegget gir for å benytte de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene som den enkelte lærer til enhver tid anser som hensiktsmessig, er gode. Med tanke på historikken til skoleanlegg med utstrakt bruk av åpne løsninger er dette ikke overraskende. Et 5-årig forskningsprosjekt om norske åpne skoler på 70-tallet fikk følgende oppsummering:

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)

Det vil derfor være av interesse og høre om dagens norske lærere mener undervisning i åpne landskap setter begrensninger når det gjelder valg av arbeidsmåter. Tabell 19 gir et tydelig svar:

Undervisning i åpne landskap setter begrensninger på valg av arbeidsmåter på grunn av hensyn til andre elevgrupper (med tanke på støy)					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	USIKKER	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	76,4 % (47,3%/29,1%)	11,3 %	5,6 % (3,3 %/2,3%)	6,6 %	1287
Baseskole	81,2 % (43,1 %/38,1 %)	8,9 %	8,4 % (5,9 %/2,5 %)	1,5 %	202
Usikker/verken trad. eller base passer	78,1 % (40,5%/37,6 %)	9,2 %	9,9 % (6,4%/3,5 %)	2,9 %	173
Totalt	77,1 % (46,1%/31,0%)	10,8 %	6,5 % (4,0%/2,5%)	5,6 %	1662

Tabell 19

Et klart flertall av lærerne i utvalget mener undervisning i åpne landskap setter begrensninger på valg av arbeidsmåter på grunn av at man må ta hensyn til andre elevgrupper med tanke på støy. Det er i gruppen blant baseskolelærere enigheten med påstanden er størst. SINTEF Byggforsk ser ut til å ha oppfattet dette problemet i sin rapport om ”Planløsninger, akustikk og støy i baseskoler”. De skisserer følgende i sin konklusjon om ”suksesskriterier for baseskoler mht. støy”:

Undervisningen bør i så stor grad som mulig legges opp med ”homogen aktivitet”, dvs at det er samme type aktivitet i et rom samtidig. A-plan regnes da som ”en aktivitet” selv om elevene holder på med ulike ting. Det tenkes primært på at formidlingspedagogikk og A-plan i samme rom bør unngås (Jerkø og Homb, 2009:78)

Denne delen av konklusjonen suppleres blant annet med at ”Baseskolene må planlegges slik at man har tilstrekkelig rom hvor formidling av tale er prioritert for den gruppestørrelsen som man må ivareta” (Jerkø og Homb, 2009:78). Samlet sett blir det på denne bakgrunn vanskelig ikke å stille seg spørsmålet: Hva skal man da med baseskoler? Hvis det å bedrive samme type aktivitet i et rom samtidig, samt det å prioritere tilstrekkelige rom for formidling av tale til den gruppestørrelsen man må ivareta, er suksesskriterier for baseskolene – da vil de tradisjonelle klasseromsskolene på en bedre måte tilby passende fysiske rammer for dette enn hva baseskolen kan. De to andre hovedargumentene som har blitt benyttet for baseskolenes eksistens er for øvrig at denne formen for skolearkitektur legger til rette for mer og bedre lærersamarbeid og tilpasset opplæring (Vinje, 2011:34). Denne undersøkelsen viser imidlertid at det ikke er sammenheng mellom hvordan lærere opplever at lærersamarbeidet ved skolen de jobber fremmer tilpasset opplæring, og hvilken type skolearkitektur det er ved skolen de jobber:

Jeg anser lærersamarbeidet ved skolen som fremmede for tilpasset opplæring					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	USIKKER	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	66,6 % (35,3%/31,3%)	16,0 %	15,4 % (8,4 %/7,0%)	2,0 %	1279
Baseskole	67,3 % (40,7 %/26,6 %)	14,1 %	18,1 % (8,0 %/10,1 %)	0,5 %	199
Usikker/verken trad. eller base passer	61,8 % (28,3%/33,5 %)	19,1 %	16,8 % (8,7%/8,1 %)	2,3 %	173
Totalt	66,2 % (35,2%/31,0%)	16,1 %	15,9 % (8,4%/7,5%)	1,9 %	1651

Tabell 20: Denne er ikke signifikant (Pearsons Chi square = 0,297)

Dansk Clearinghouse peker på didaktikkompetanse som en av de viktige lærerkompetansene (Nordenbo et al, 2008:71). I sin beskrivelse av denne kompetansen kommer det fram at denne krever høy faglig viten, noe som rettferdiggjør denne artikkelens bruk av begrepet

fagdidaktisk kompetanse. Denne høye faglige viten hos læreren gjør det enklere for læreren å benytte mange forskjellige tilnærminger og undervisningsmetoder, noe som vil øke læringen hos elevene (Ibid). Tabell 18 og 19 indikerer at lærerne finner det tradisjonelle klasserommet mest hensiktsmessig når målet er å benytte de undervisningsmetodene som til enhver tid blir ansett som mest hensiktsmessige.

Forutsetninger for å gi undervisvurdering på elevenes arbeid

Undervisvurdering har blitt trukket fram av flere som et av de viktigste pedagogiske tiltak for å fremme elevenes læring. I Hatties tidligere omtalte medieanalyse er *formativ vurdering* blant de desiderte vinnerne med en effektstørrelse på 0,90. Det å gi elevene *feedback* på arbeidet deres følger like bak med en effektstørrelse på 0,73 (Hattie, 2009:173,181). Forskjellen mellom disse tiltakene kan noe overfladisk forklares som at feedback er tilbakemeldinger på elevenes arbeid, mens formativ vurdering og undervisvurdering også inkluderer fremovermeldinger om hva elevene kan gjøre for å lykkes enda bedre. De britiske professorene Paul Black (emeritus) og Dylan Wiliam har også levert betydelige bidrag innen emnet. Duoen avslutter en av sine artikler med å slå fast at de ikke kjenner til noen andre måter å heve elevenes læringsutbytte, som har et like sterkt forskningsbasert utgangspunkt (Black og Wiliam, 2001:13). Tanken om å følge elevenes læring nøyere gjennom undervisvurdering har hatt sterk påvirkning på nyere norske retningsgivende skoledokument, og finnes igjen i Kunnskapsløftets kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2006), i Utdanningsdirektoratets nye satsing på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b) og i forskriftene til opplæringsloven der § 3-11 til 3-16 omhandler undervisvurdering og kravene som stilles til dette pedagogiske og læringsfremmende tiltaket (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å gi elevene kontinuerlig undervisvurdering på arbeidet deres					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIKLER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	80,4 % (46,0 %/34,4%)	8,8 %	6,5 % (5,3 %/1,2%)	4,3 %	1288
Baseskole	60,8 % (27,1 %/33,7 %)	14,1 %	20,6 % (16,1 %/4,5 %)	4,5 %	199
Usikker/verken trad. eller base passer	71,9 % (32,8%/39,1 %)	10,3 %	14,9 % (10,9%/4,0 %)	2,9 %	174

Tabell 21

Tabell 21 viser tydelig at lærere fra tradisjonelle klasseromsskoler i større grad enn kollegaene fra baseskolene, oppgir enighet til en påstand om at de fysiske rammene ved skoleanlegget gir gode forutsetninger for å gi elevene kontinuerlig undervisvurdering på arbeidet deres. Sentralt i undervisvurderingen er det å kunne formidle klare mål til elevene i undervisningen og å kunne skaffe seg en tydelig oversikt over elevenes arbeid. Også knyttet til disse elementene av undervisvurderingen kommer det tradisjonelle klasserommet best ut i undersøkelsen:

De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å kunne formidle klare mål til elevene i undervisningen					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIKLER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	91,0 % (65,7 %/25,3%)	3,8 %	2,2 % (1,7 %/0,5%)	3,0 %	1290
Baseskole	72,1 % (40,8%/31,3 %)	10,0 %	14,0 % (9,5 %/4,5 %)	4,0 %	201
Usikker/verken trad. eller base passer	83,4 % (44,0%/39,4 %)	8,6 %	6,9 % (6,3%/0,6 %)	1,1 %	175

Tabell 22

Hattie trekker fram det å kommunisere hva som er intensjonene med leksjonen og hvilke kjennetegn som finnes på suksess knyttet til disse intensjonene, blant hovedtemaene i sin nye bok (2009:125). Dansk Clearinghouse omtaler også klare undervisningsmål fra læreren, som en del av de elementene under didaktikkompetansen som fremmer elevlæringen (Nordenbo et al, 2008:71). Knyttet til forutsetningene for å kunne utøve dette pedagogiske tiltaket, viser tabell 22 nok en gang at lærerne fra tradisjonelle klasseromsskoler mener de har de beste forutsetningene.

<i>De fysiske rammene ved skoleanlegget der jeg jobber gir meg gode forutsetninger for å skaffe meg en tydelig oversikt over skolearbeidet til mine elever</i>					
	ENIG (helt/delvis)	VERKEN ENIG ELLER UENIG	UENIG (delvis/helt)	SKOLEANLEGGET INNVIRKER IKKE	Respondenter
Tradisjonell klasseromsskole	87,1 % (57,0%/30,1%)	5,5 %	4,4 % (3,5%/0,9%)	2,9 %	1285
Baseskole	62,7 % (27,9%/34,8 %)	14,4 %	19,4 % (13,9 %/5,5%)	3,5 %	201
Usikker/verken trad. eller base passer	73,5 % (35,3%/38,2 %)	11,0 %	14,5 % (11,6%/2,9 %)	1,2 %	173

Tabell 23

Når det gjelder forutsetningene for å skaffe seg en tydelig oversikt over skolearbeidet til elevene, er det igjen lærerne fra tradisjonelle klasseromsskoler som i størst grad oppgir enighet til påstanden om at forutsetningene er gode. Dansk Clearinghouse peker blant annet på at undervisningssituasjoner der læreren har mulighet for å gi hurtige og korrigerende tilbakemeldinger er positive for elevenes læring (Nordenbo, et al, 2008:71). Slike undervisningshandlinger fra læreren krever åpenbart at læreren har en tydelig oversikt over elevens skolearbeid.

Konklusjonen knyttet til resultatene i undersøkelsen

Lærere fra tradisjonelle klasseromsskoler mener, i signifikant større grad enn kollegaene fra baseskolene, at skoleanlegget de jobber ved gir gode forutsetninger for å få benyttet de mest viktige lærerkompetansene. Disse kompetansene handler om klasseledelse, evne til å skape relasjoner med og mellom elevene samt lærerens fagdidaktiske egenskaper. Sammenlignet med lærere fra klasseromsskoler er baseskolelærerne klart mer skeptiske til blant annet mulighetene for å opprettholde ro og orden, være synlige, tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer, komme hurtig i gang med undervisningen, få elevene til å ta ansvar for felles regler, unngå at elever glemmer seg bort fra undervisningssituasjoner og for å skaffe seg oversikt over arbeidet til elevene.

Undersøkelsen indikerer at de fysiske rammene ved baseskoler legger forholdene dårligere til rette for lærernes pedagogiske praksis enn hva den tradisjonelle klasseromsskolen gjør. Det er all grunn til å spørre seg om lærernes meninger har kommet tydelig nok fram og blitt tillagt nok vekt i planleggingen av nye skoleanlegg. Analysen viser at baseskoler kommer klart dårligst ut, når skolearkitekturen knyttes opp mot lærerens opplevelse av å ha gode forutsetninger for sin pedagogiske praksis. Hele 80,8 % av lærerne er helt eller delvis enige i at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med et fast klasserom til en fast elevgruppe. Kun 6,3 % er helt eller delvis uenige. Et klart flertall av lærerne fra baseskoler er også helt eller delvis enige i at skoler bør bygges ut fra en tradisjonell modell, med utgangspunkt i faste klasserom til faste elevgrupper.

Avsluttende drøfting

Det er relevant å drøfte på hvilken måte og i hvilken grad de nye forskningsresultatene som er presentert tidligere i artikkelen, belyser tre sentrale tema innenfor baseskoledebatten på nye måter. Disse temaene er 1) lærerpreferanser knyttet til henholdsvis tradisjonelle klasseromsskoler eller baseskoler, 2) den tradisjonelle klasseromsskolens og baseskolens innvirkning på hvordan lærere oppfatter mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser, og 3) sammen-

hengen mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler.

Lærerpreferanser

Det første punktet denne artikkelen tok mål av seg å avdekke var lærerpreferanser knyttet til henholdsvis tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler. Konklusjonen ut fra det empiriske materialet i denne undersøkelsen gir en krystallklar dom: lærerne foretrekker det tradisjonelle klasserommet fremfor baseskolen. Dette gjelder også for lærere som arbeider i baseskolen. En slik konklusjon støtter opp medieanalysen som viste at lærere var negative til baseskoler (Vinje, 2011), men peker i motsatt retning av rapporten fra SINTEF Byggforsk, som konkluderer med ”en meget sterk og klar positiv holdning til ”baseskoler” som prinsipp” blant lærerne ved syv baseskoler (fordelt på ni trinn) i Oslo (Jerkø og Homb, 2009:79). Jeg viste i innledningen til denne artikkelen at rapporten fra SINTEF Byggforsk har store metodiske mangler, i forhold til den delen av konklusjonen som antyder at lærere er positive til baseskoler. Seks av de syv baseskolene som er undersøkt i rapporten fra SINTEF Byggforsk er også representert i den kvantitative undersøkelsen som har blitt presentert i denne artikkelen. Rapporten fra SINTEF Byggforsk baserer sin konklusjon på intervjuer av lærere (primært gruppeintervjuer) ved de aktuelle basene, men oppgir ikke hvor mange lærere som har blitt intervjuet – verken på den enkelte skole eller totalt. Videre beskriver rapporten at ”For noen av skolene har imidlertid basene vært delt mellom flere trinn og da har alle deltatt i gruppeintervjuene” (Ibid:8). Ved en av skolene vises det til ”den intervjuede læreren” – og antyder dermed et enkelt intervjuobjekt (Ibid:43). Spørreundersøkelsen som blir presentert har i snitt fått inn 11 svar fra hver av de seks skolene som er med i begge undersøkelsene. Samlet sett vil det dermed være naturlig å konkludere med at resultatene som er presentert her gir sterk støtte til en påstand om at et klart flertall av lærere i Oslo foretrekker tradisjonelle klasseromsskoler fremfor baseskoler.

Innvirkning på viktige lærerkompetanser

Innledningsvis i denne artikkelen ble det beskrevet at det tidligere forskningsgrunnlaget var nærmest ikke-eksisterende når det kom til kvantitative undersøkelser som beskriver hvordan tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler ulike arkitekturmessige struktur innvirker på hvordan lærere oppfatter mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser. Resultatene fra spørreundersøkelsen som er presentert i denne artikkelen gir i så måte et nytt forskningsbidrag. Dette nye forskningsbidraget må sies å være entydig når det konkluderer med at de fysiske rammene ved baseskoler blir oppfattet av lærere som hemmende for utøvelse av viktige lærerkompetanser, sammenlignet med de fysiske rammene ved tradisjonelle klasseromsskoler. Når forskningsbidraget beskrives som entydig, gjøres dette i dobbelt betydning. Resultatene viser samme tendens knyttet til alle de tre mest sentrale lærerkompetansene, men også innenfor hver av de tre ulike kompetansene er svaret entydig og ingen av analysene innenfor de ulike delene av kompetanseområdene kommer ut med støtte til baseskolen.

Elevenes læringsutbytte og ulik skolearkitektur med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler

Den tidligere gjennomgangen av forskning knyttet til elevenes læringsutbytte viste at åpne skoler, basert på flere metaanalyser, ikke var et pedagogisk tiltak som økte læringsutbytte, men derimot hadde en effekt som gjorde at tiltaket ble kategorisert blant ”katastrofene” (Hattie, 2011). PISA-rapporten (OECD, 2010) har vist seg uegnet til å si noe om hvordan sammenhengen er mellom elevenes læringsutbytte og skolearkitekturen med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler, da de aktuelle variablene ikke har belyst skillelinjene i den norske baseskoledebatten.

Undersøkelsen fra avisen Bergens Tidende fra 2010 er derimot svært relevant knyttet

til den norske baseskoledebatten. I og med at resultatet fra denne undersøkelsen var at det ikke ble påvist signifikante forskjeller på faglige resultater og trivsel hos elevene i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler (Hoaas og Mjelva, 2010), åpner mulighetene seg for å benytte undersøkelsen både for kritikk og forsvar av baseskolen. I sin egen fremstilling av undersøkelsen skriver avisen selv på førstesiden av papirutgaven 31.03.10 at "Politikerne hyllet det som fremtidens skole. Her er målingen som viste at de tok feil". Professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark, Thomas Nordahl, følger opp inne i avisen og spør: "Når det viser seg at dette ikke har noen effekt, hvorfor skal det bygges da?" (Ibid). Det kan imidlertid også argumenteres motsatt vei med at "læringsresultatene er jo heller ikke blitt dårligere i baseskolene". Forskningsresultatene som er presentert i denne artikkelen viser at lærere mener at de fysiske rammene for å ta i bruk viktige lærerkompetanser som forskning konkluderer med at fremmer elevens læring, er bedre i tradisjonelle klasseromsskoler enn i baseskoler. Dermed ville en enkel slutning vært å anta at læringsresultatene ville være bedre i de tradisjonelle skolene enn i baseskolene. Samtidig ville en slik enkel slutning naturligvis også være overfortolkede. I resonnementet ligger ingen analyse av hvordan lærerne på baseskolene kompensere for at de fysiske rammene i deres øyne ikke understøtter bruken av de viktige lærerkompetansene, og dermed heller ingen vurdering av i hvilken grad disse forventende kompensatoriske grepene vil fremme eller hemme læring.

Det kan være flere tolkninger til det faktum at BT-undersøkelsen viser at det likevel ikke er signifikante forskjeller i læringsresultater knyttet til den tradisjonelle klasseromsskolen og baseskolen i Norge. Et alternativ er at lærernes oppfatninger av hvordan de fysiske rammene ved de ulike skoletypene legger til rette for ulike lærerkompetanser er preget av negative utgangsholdninger til baseskolen, og derfor gir et feilaktig bilde knyttet til hvordan de fysiske rammene reelt sett legger til rette for utøvelse av de aktuelle lærerkompetansene. En annen tolkning er at lærere i Norge i så stor grad tilrettelegger for tradisjonell klasseromsundervisning inne i baseskolene, at det er naturlig at det ikke er signifikante forskjeller knyttet til elevenes læringsutbytte. Denne tolkningen kan indirekte få støtte fra rapporten fra SINTEF Byggforsk. Her kommer det fram at det i fem av de syv undersøkte baseskolene ble plassert inn langt større elevgrupper i mindre grupperom, enn hva grupperommene var dimensjonert for. Lærerne oppgir klare preferanser mot klasseromsstruktur og opplever samtidig at det tradisjonelle klasserommet i større grad enn baseskolen legger godt til rett for utøvelse av viktige lærerkompetanser. Derfor er det ikke overraskende at mange lærere vil forsøke å skape klasseromsorganisering ut av grupperom som i utgangspunktet er for små for vanlige klasser på 20-30 elever. Enda mindre overraskende blir dette da baseskolene i Norge ikke blir bygget med noe overordnet krav om en spesiell organisering eller økt fokus på prosjektarbeid eller andre elevstyrte arbeidsmetoder.

En oppsummering av denne tolkningen vil være at grunnen til at baseskolene så langt får like gode læringsresultater som de tradisjonelle klasseromsskolene, er at selv om de fysiske strukturene hemmer utøvelse av lærerkompetanser som fremmer læring, så organiserer lærerne seg på tvers av den måten arkitekturen i baseskolene legger til rette for. Lærerne lar med andre ord ikke arkitekturen styre undervisningen deres slik det er tenkt. De tidligere omtalte svenske Skola2000-skolene Färila og Futurum hadde i motsetning til de norske skolene et program å forholde seg til i forhold til arbeidsmåter og organisering. Både arbeidsmåtene og organiseringen i den åpne skolearkitekturen blir beskrevet som om elevenes valgfrihet og kontroll over ulike lærings situasjoner var klart sterkere enn i tradisjonelle skoler (Bjørklid, 2005:72-75). Begge skolene produserte læringsresultater langt under det som var forventet (Skolverket, 2011). Undersøkelsen som er presentert i denne artikkelen konkluderer med at lærere oppfatter det tradisjonelle klasserommet som klart bedre egnet enn baseskolen, knyttet til mulighetene for å utøve viktige lærerkompetanser som forskning konkluderer med at fremmer læring. Dette er en konklusjon som på ingen måter støtter ideen bak baseskolene,

selv om den heller ikke kan gi en selvstendig dom knyttet til sammenhengen mellom elevenes læringsresultater og ulik skolearkitektur med utgangspunkt i tradisjonelle klasseromsskoler og baseskoler.

På bakgrunn av de presenterte forskningsresultatene i denne artikkelen kan det tidligere siterte spørsmålet til professor Thomas Nordahl utvides: Hvis baseskolene ikke er ønsket av lærerne, blir vurdert av lærere som hemmende knyttet til utøvelse av viktige lærerkompetanser og ikke kan vise til bedre resultater knyttet til elevenes trivsel eller faglige resultater – hvorfor bygge dem da? Dette spørsmålet må også ses i lys av opplæringslovens § 9a-2 første ledd: ”Skolene skal planlegges, bygges, tilrettelegges og drives slik at det blir tatt hensyn til tryggheten, helsa, trivselen og læringa til elevene” (Kunnskapsdepartementet, 2010b). En videre satsing på baseskoler i den hensikt å fremme elevenes læring kan ikke sies å ha støtte i nyere forskning. Hvis hensikten med baseskolene er å legge til rette for lærernes muligheter for å utøve viktige lærerkompetanser som fremmer læring, så vil heller ikke denne hensikten være basert på forskning.

Erlend Vinje

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo og Akershus

Storbyprogrammet og Fakultetet for lærerutdanning

E-mail: Erlend.Vinje@hioa.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.
- Aasen, M. (2011, 15.januar): Baseskoler eller ikke. Debattinnlegg i *Verdens Gang*.
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosial bakgrunn? I: *Utdanning 2009*. Lastet ned 04.01.2011 fra: http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Beer, D. (2011, 7.februar). Dagens barn i gårsdagens skole. Kommentar. Lastet ned 11.02.2011 fra: <http://www.nasjonen.no/2011/02/07/politikk/kommentar/skole/utdanning/6435523/>
- Bjurström, P. (2003). Att avskaffa klassrummet – om skolans föränderliga arkitektur. I: Salader, S. (red): *Kobran, nallen och majjen*. Stockholm: Myndigheten for skolutveckling.
- Black, P. og Wiliam, D. (2001). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. King`s College London School of Education. Lastet ned 10.01.2011 fra: http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box_23_doc.pdf
- Buvik, K. (2005). Rapport fra forprosjekt. Sammenhenger mellom skolens innhold og fysiske utforming. Bøker og temahefter om pedagogikk og arkitektur. Lastet ned 21.01.2011 fra: http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1450/1/1450_1.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellom læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dregelid, S. (2008a). Basemodellen ble hentet fra i Sverige. *Aftenposten* 17.01.08. Lastet ned 03.01.2011 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2202289.ece>
- Dregelid, S. (2008b). Fortsetter å bygge omstridte skolebygg. *Aftenposten*. 07.01.08. Lastet ned 05.01.2011 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2183242.ece>
- Dregelid, S. (2011a). Personlig kommunikasjon 1.februar 2011. Sitatsjekk bekreftet.

- Dregelid, S. (2011b). Personlig kommunikasjon 1.februar 2011. Bekrefter at sitat ikke har mottatt innsigelser.
- Fosstenløyen, S., M. (2007). *Det Gode Skolebygg. En sammenlikning av nasjonale tverrfaglige prosjekt i Sverige, Danmark, USA og Australia*. AFI-notat 2/2007. Oslo. Lastet ned 21.01.2011 fra: www.afi-wri.no/stream_file.asp?iEntityId=2074
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011). Visible Learning, Tomorrows Schools, The Mindset that makes the difference in Education. Lastet ned 04.01.2011 fra: <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf>
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. Newcastle: University of Newcastle.
- Hoaas, K. C. og Mjelva, H. 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>
- Hopfenbeck, T.N., Kjærnsli, M., og Thronsen, I. (2010). Rektorenes svar på spørsmål i skole spørreskjemaet. I: Kjærnsli, M. og Roe, A. *På rett spor. Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerkø, S. & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler. Prosjektrapport 43*. Oslo: SINTEF Byggforsk. Lastet ned 07.01.2011 fra: <http://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/3280/baseskoler.pdf>
- Johannessen, M. S. (2010). Positive til baseskole. *Stavanger Aftenblad*, 30.11.2010. Lastet ned 03.01.2011 fra: http://www.aftenbladet.no/nytte/jobbb/1297578/Positive_til_baseskole.html
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding nr 31. Kvalitet i skolen*. Oslo: KD <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: KD
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Forskrift til opplæringslova. II. Undervegsvurdering*. Lastet ned 10.01.2011 fra: <http://lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html>
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). Kapittel 9a. Elevene sitt skolemiljø*. Lastet ned 02.02.11 fra: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-011.html#9a-2>
- Mausethagen, S. og Kostøl, A. (2009). Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I: Nordahl, T. og Dobson, S. *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Mei Ling Nor, S. (2008, 1.februar): Protester hindrer baseskole. NRK Østlandssendingen. Lastet ned 15.04.2011 fra: <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.4704779>
- Moore, G.T. og Lackney, J. (1994). *Educational Facilities for the Twenty-First Century: Research Analysis and Design Patterns*. USA, Milwaukee: University of Wisconsin, Center for Architecture and Urban Planning
- Morgenbladet (2011, 28.januar). Leder. Med base i et luftslott. Lastet ned 11.02.2011 fra: <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20110128/OLEDER/701289909>
- Nilsen, Ø. (2009, 16.januar). Brukermedvirkning og pedagogikk. *Nordlys*, lastet ned 05.01.2011 fra: <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article4054242.ece>

- Nordahl, T., Mausestaden, 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.
- 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* (2. opl. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NRK (2011). Intervju med Thomas Nordahl i Lørdagsrevyen 22.januar 2011. Lastet ned 11.02.2011 fra: <http://www.nrk.no/nett-tv/indeks/247507/>
- OECD (2010). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices. (Volume IV). Lastet ned 21.01.2011 fra: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>
- OECD (2011). School Buildings and Student Performance in Developing Countries. Lastet ned 03.01.2011 fra: http://www.oecd.org/document/7/0,3343,en_2649_39263294_38157383_1_1_1_1,00.html
- Ryste, H. (2010a, 16.desember). Vi sparer ikke på penger. *Bergens Tidende*. Lastet ned 03.01.2011 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 03.01.2011 fra: <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/Laererne-oensker-ikke-aapne-skoler-1214234.html>
- Schanke, T. og Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte* (ØF-notat nr. 02). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Skolverket (2011). *Betygsresultat for kommuner og skoler år 9*. Lastet ned 31.01.11 fra: <http://salsa.artisan.se/>
- Svenska Kommunförbundet (2003): *Lokalernas betydelse för skolan. Ger bättre lokaler en bättre kvalitet i utbildningen?* Stockholm: Svenska Kommunförbundet
- Trosvik, K. (2009, 25.mars): Foreldre frykter baseskole. *Nordstrands Blad*. Lastet ned 06.04.2011 fra: <http://www.noblad.no/nyheter/foreldre-frykter-baseskole-1.5134288>
- 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). 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/
- Utdanningsdirektoratet (2010b). Nasjonal satsing på vurdering for læring. Lastet ned 10.01.2011 fra: <http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/SectionPage.aspx?id=64691&epsprang=NO>
- Utdanningsforbundet Bergen (2006). Skolebruksplan 2006-2017. Høringssvar fra Utdanningsforbundet Bergen. Sak 78/2006.
- Utdanningsforbundet ved Nordseter (2009). Baseskoler eller klasseskoler. Debattinnlegg på www.utdanningsnytt.no Lastet ned 01.02.11 fra: http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_20847.aspx
- Vik, T., Grov, B. og Garåsen, H. (2001). Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet, *Tidsskrift Norsk Lægeförening* 19/2001. Lastet ned 30.august 2010 fra: <http://pdf.tidsskriftet.no/tsPdf.php?pdf=pdf2001%7C2261-4.pdf>

Erlend Vinje Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne?

Vinje, E. (2011). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4 (1), 24-47.

Lastet ned 10.03.2011 fra:

<http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/89/116>