

Erlend Vinje

Kampen om skoleanlegget - historikken bak baseskolene

Sammendrag:

I løpet av de siste årene har vi sett eksempler på harde kamper om arkitekturen til nye skoleanlegg. Jeg lar i denne artikkelen fire sentrale stemmer i denne debatten komme til ordet. De fire stemmene tilhører tidligere utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet, leder i Norsk Lektorlag Gro Elisabeth Paulsen, avdelingsdirektør i Utdanningsetaten Harald Øvland og hovedverneombud i Oslo-skolen Knut Myhrer. Disse stemmene vil belyse blant annet: hvem som ønsket baseskolene velkommen, hvorfor baseskolene ble ønsket velkommen, hvem som opponerte mot baseskolene og hvorfor det ble opponert mot baseskolene. Kvartetten vil også belyse i hvilken grad Kunnskapsløftet kan sies å legitimere baseskolene og i hvilken grad lærerne har vært med på utformingen av de nye skoleanleggene.

Nøkkelord: Skoleanlegg, baseskoler, tradisjonelle skoler, klasserom, skolearkitektur, utdanningspolitikk

Innledning

I takt med at trenden med å bygge baseskoler har økt, har kampen om skoleanleggets utforming tiltatt mellom lærere og skoleeiere. I Oslo er Grefsen, Tåsen og Munkerud blant eksemplene der både lærere og foreldre engasjerte seg kraftig mot de nye planlagte baseskolene (Grefsen FAU, 2008; Mei Ling Noer, 2008; Trosvik, 2009). Rapporter om at lærere stiller seg sterkt kritiske til den såkalte baseskolearkitekturen, med vekt på åpne skolelandskap og undervisningsrom av ulik størrelse, har kommet fra flere steder i landet (Vinje, 2011a, Nilsen, 2009; Sirnes, 2008). Nyere forskning indikerer også at lærere ønsker at nye skoleanlegg blir bygget med tradisjonelle klasserom (Vinje, 2011b). På den andre siden ga Kjell Richard Andersen, assisterende direktør i Utdanningsetaten, i et intervju med Aftenposten i 2008, uttrykk for at satsingen på baseskoler hadde sin bakgrunn i et ønske fra lærerne om større fleksibilitet i undervisningen (Dregelid, 2008b). På denne bakgrunn vil denne artikkelen se nærmere på hvem det var som ønsket baseskolene velkommen. Jeg vil forsøke å finne utdypende svar på hvorfor baseskolene kom til Norge, hvem som ønsket dem velkommen, hvem som opponerte og hvorfor dette ble gjort. Svarene vil blant annet basere seg på fire dybdeintervjuer med sentrale personer, som i kraft av sine stillinger, er antatt å ha nær kjennskap til utbyggingen av nye skoleanlegg på 2000-tallet. Sitatene fra disse fire personene vil ses i lys av deler av Richard Sennetts fleksibilitetsteori, og vil danne basis for to alternative forklaringsmodeller for fremveksten av baseskoler: en *pedagogisk moderniserings-diskurs* og en *makt og kontrollkritisk diskurs*. Den førstnevnte diskursen bygger på en forståelse av at den nye læreplanen Kunnskapsløftet, som ble tatt i bruk i 2006, stiller nye og alternative krav til måten lærere skal undervise og samarbeide på – noe som fører til et behov for nye fysiske rammer for undervisningen. Den sistnevnte diskursen baserer seg i korte trekk på at baseskolene er et arkitektonisk grep som foretrekkes av skoleeiere og skoleadministrasjon, fordi de fysiske rammene blant annet tilrettelegger for billigere drift, fleksibilitet knyttet til eventuell elevtallsøkning og alternative undervisnings- og organiseringsformer som skoleeiere og skoleadministrasjon har en preferanse for. Jeg vil holde et hovedfokus på Oslo, selv om erfaringer fra andre deler av landet også vil bli noe belyst.

Tidligere forskning

I forhold til det tema som er presentert i innledningen, er det spesielt tre områder som kan

relateres til tidligere forskning på baseskoler. Relasjonen mellom baseskoler på den ene siden og økt læringsutbytte for elevene på den andre siden er det første av disse områdene. Det andre området er forskning på læreres holdning til baseskoler, mens det tredje området er forskning som kan belyse beslutningsprosesser bak baseskolenes fremvekst i Norge.

Internasjonalt er det lite eksisterende forskningsmateriale som er egnet til å belyse sammenhengen mellom baseskoler og læringsutbytte. En meta-analyse, utført av John Hattie, over hvilke pedagogiske tiltak som fremmer elevenes læring, har åpen skole som ett av de omtalte tiltakene. Åpen skole blir rangert som nummer 133 av de 138 omtalte tiltakene i studien (Hattie, 2009, s.300), og ble av Hattie selv omtalt som en av «katastrofene» når det gjelder hvilke tiltak man bør satse på for å fremme elevens læring (Hattie, 2011). Hattie kan imidlertid oppfattes litt tvetydig, da han også oppgir at «Open classrooms make little difference to student learning outcome» (Hattie, 2009, s.88) Jeg har tidligere konkludert med at den definisjonen som det norske Forsøksrådet for skoleverket ga åpne skoler i 1973 ikke inneholder noen formuleringer «som gjør at den ikke kan passe inn i en beskrivelse av dagens baseskoler» (Vinje, 2011b, s.71). Samtidig er de fire mindre meta-analysene, som Hattie benyttet for finne effektstørrelsen på læring gjennom tiltaket åpen skole, alle fra perioden 1980-82. Alle disse analysene er også basert på utenlandsk forskning på skoler med *open education programs*. Hattie påpeker at dette var et uttrykk som kunne bli tillagt ulik vekt og betydning. Åpne landskap som læringsareal var sentralt i denne tenkningen, men det var også eksempel på skoler som fokuserte mer på spesielle arbeidsformer og elevens rolle i læringsprosessen. Dette må tas med i betraktningen når man vurderer i hvilken grad disse resultatene har overføringsverdi til dagens debatt om baseskoler med åpne landskap.

Nasjonalt har avisen Bergens Tidende utført en landsomfattende sammenlignende undersøkelse av faglige resultater og trivsel i baseskoler og tradisjonelle skoler. Resultater knyttet til faglig læringsutbytte og trivsel ble hentet fra henholdsvis nasjonale prøver og Elevundersøkelsen i 2009. Kategoriseringen etter skoletype var basert på egenrapportering fra skoleeier. Avisen konkluderte med at det ikke var signifikante forskjeller mellom baseskolene og de tradisjonelle skolene (Hoaas & Mjelva, 2010). Jeg har tidligere utført en spørreundersøkelse i Oslo-skolen, for å finne sammenhengen mellom skolearkitektur og lærerens opplevelse av å ha gode forutsetninger for å utøve viktige lærerkompetanser som er av stor betydning for elevens læringsutbytte (Vinje, 2011b). Denne undersøkelsen tok utgangspunkt i hvordan lærerne opplevde mulighetene for å utøve sin klasseledelses-, relasjons- og fagdidaktiske kompetanse i henholdsvis tradisjonelle klasseromskoler og baseskoler. Dette er kompetanser hos læreren som forskning har vist at fremmer elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo et.al, 2008). Undersøkelsen konkluderte med at lærerne som jobbet ved tradisjonelle klasseromskoler, i signifikant større grad enn kollegaer fra baseskolene, uttrykte enighet knyttet til spørsmål om de fysiske rammene ved skolen de jobbet ga dem gode forutsetninger for å utøve disse aktuelle kompetansene. Den samme undersøkelsen viste også at lærerne i Oslo var skeptiske til baseskoler. Bare 6,3 % av lærerne var uenige i en påstand om at «Nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe». Skepsisen mot baseskoler ble underbygget av at kun 8,7 % av de ca. 1700 lærerne i undersøkelsen mente trenden med å bygge baseskoler var positiv og at den burde fortsette (Vinje, 2011b). Den samme undersøkelsen viste også at lærerne ved tradisjonelle klasseromskoler, i signifikant større grad enn lærerne i baseskoler, mente de fysiske rammene ved skolen de jobbet ga gode forutsetninger for å benytte de arbeidsmåter og undervisningsmetoder som de til enhver tid fant hensiktsmessige. Indikasjonen på at baseskolen kan fremstå som mindre fleksibel når det gjelder mulighetene for variert undervisning, finner støtte i et av funnene i det femårige forskningsprosjektet Åpen skole fra perioden 1971-75, i regi av Universitet i Trondheim. En av hovedkonklusjonene var at skoler med åpne løsninger kan begrense spontanitet og

utfoldelse i læringsmiljøet. Denne uheldige relasjonen oppsto fordi lærere så seg nødt til å begrense og moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper som ble undervist i samme læringsareal (Aarnes, 1991, s.49). Denne problemstillingen er også å finne i en rapport fra forskerne Sidsel Jerkø og Anders Homb, begge fra SINTEF Byggforsk (Jerkø & Homb, 2009, s.78).

Når det gjelder det tredje aktuelle forskningsområdet, belysning av beslutningsprosesser vedrørende baseskolenes fremvekst i Norge, er det lite tidligere forskning å finne. Denne artikkelen vil bidra innen dette området. Indikasjoner på interessemotsetninger blant skolens aktører, er blitt bekreftet i en medieanalyse jeg tidligere har utført. Denne indikerer at skoleeiere og -ledere samlet sett fremstår som positive til baseskoler i mediebildet, mens lærerne samlet sett fremstår som skeptiske til denne formen for skolearkitektur ved omtale i mediene. Den mest hyppige begrunnelsen for positiviteten var forventninger og påstander om større muligheter for fleksibilitet og tilpasset opplæring, mens de mest hyppige begrunnelsene for skepsisen var forventninger og påstander om støy, uro, konsentrasjonsproblemer og mangel på struktur og faste rammer (Vinje, 2011a). Jeg har også utført en kritisk diskursanalyse av teksten *Baser* fra den nasjonale rådgivningstjenesten for skoleanlegg. Både den aktuelle teksten og selve rådgivningstjenesten ble presentert på nettsidene til Utdanningsdirektoratet (Vinje, 2010). Denne analysen konkluderer med at teksten ensidig, og uten forskningsmessig belegg, fremstår med en agenda for å styrke baseskolens stilling. Samtidig konkluderer artikkelen med at «Kommuner og fylkeskommuner med politikere, rådmenn og skolesjefer som ønsker en utstrakt bruk av åpne løsninger i sine skoleanlegg, vil kunne hente legitimering gjennom denne teksten (...)» (Vinje, 2010, s.23).

Empiri og metode

I denne artikkelen er kvalitative dybdeintervjuer brukt som metode. Gjennom denne metoden har jeg kunnet innhente data som gir fyldigere beskrivelser og forklaringer på saksanliggende fra intervjuobjektene, enn hva for eksempel kvantitative undersøkelsesmetoder kunne ha gitt. Intervjusjangeren gir også mulighet for å spørre om utdypende svar og forklaringer der noe fremstår uklart. Det har blitt utført fire dybdeintervjuer med personer som har, eller har hatt, betydningsfulle roller knyttet til behov og interesser til lærerne og skoleeierne. Alle intervjuene ble planlagt som semistrukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet fire ulike intervjuguider, som inneholdt 3-6 spørsmål, og flere forslag til oppfølgingsretninger innenfor hvert av spørsmålene. Jeg baserte meg på henvisninger fra Kvale og Brinkmann, ved at intervjuene var preget av åpenhet knyttet til rekkefølgen på spørsmålene og formuleringer av oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av de spesifikke svarene som ble gitt (Kvale & Brinkmann, 2009, s.138). Alle de fire intervjuene varte ca. en time, og de ble tatt opp på bånd, transkribert og transkripsjonen ble deretter sendt tilbake til intervjuobjektene for godkjenning. To av de intervjuede personene ønsket å omformulere, presisere og tydeliggjøre enkelte av sine svar, og gjorde dette skriftlig på bakgrunn av den tilsendte transkripsjonen. Det er kun benyttet sitat og selvskrevede sammenfatninger fra de siste og godkjente utkastene. De to andre intervjuobjektene aksepterte transkripsjonen i sin helhet. Alle intervjuobjektene har underskrevet en samtykkeerklæring om at deres navn og ytringer ville kunne bli benyttet i vitenskapelige artikler og i kronikker om tema. En gjennomgang av de fire intervjuene viste at det var et forholdsvis stort samsvar mellom hvilke temaer som ble bragt på bane for å forklare utviklingstrekk knyttet til framveksten av baseskoler. Det var, slik jeg vurderte intervjuene, ingen av intervjuobjektene som fremhevet forklaringsmodeller som ikke er belyst i artikkelen. Selv om det av plasshensyn ikke er mulig å få med alle nyanser i alle besvarelser fra de fire intervjuobjektene, har jeg forsøkt å gi en så helhetlig beskrivelse som mulig av de forklaringsmodellene og påstandene som ble fremmet i intervjuene.

To av intervjuobjektene ble plukket ut fordi de var forventet å fremme perspektiver

knyttet til baseskoledebatten ut fra lærernes perspektiv. Den første er leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen (personlig kommunikasjon, 06.07.2010). Ved siden av å lede fagforeningen for lektorene har Paulsen erfaring både som lektor i åpen skole på 1970-tallet og som mellomleder i en videregående skole. Den andre er hovedverneombud i Oslo-skolen, Knut Myhrer (personlig kommunikasjon, 02.03.2011). Verneombudet for lærerne skal ivareta arbeidstakernes interesser i alle saker som omhandler arbeidsmiljøet, og hovedverneombudet skal samordne verneombudenes arbeid og sitte i arbeidsutvalget som en av de ansattes representanter. Myhrer har vært hovedverneombud siden 1988. Avdelingsdirektør i avdeling for skoleanlegg i Utdanningsetaten i Oslo, Harald Øvland (personlig kommunikasjon, 09.09.2010) ble intervjuet med tanke på at han ville fremme perspektiver fra skoleeiersiden. Avdeling for skoleanlegg har ansvaret for skolebehovsplanlegging, bestilling og oppfølging av byggeprosjekter i Oslo. Kristin Clemet, som var forsknings- og undervisningsminister i perioden 2001-2005, ble intervjuet (personlig kommunikasjon, 01.06.2010) med utgangspunkt i at hun ville kunne fronte perspektiver både fra lærerne og fra skoleeierne, men også med tanke på at hun kunne forklare sitt syn på koblingen mellom baseskoler og Kunnskapsløftet.

Ved siden av intervjuene har jeg også benyttet et sentralt utdrag fra St.meld 30 (2004) som omhandler *ettallstyranniet*. Jeg har utført en enkel analyse av dette, hvor jeg viser hvordan to ulike fortolkningsperspektiver er mulige. Analysen er imidlertid ikke av en slik art at den kan kalles en *systematisk* tekstanalyse, noe som er et av flere krav Norman Fairclough stiller til metoden kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010, s.10). Analysen av de ulike sitatene kan heller ikke sies å være en *systematisk* tekstanalyse, selv om jeg av og til går inn i pragmatiske former for analyse av både enkeltord og lengre tekstutdrag. Jeg vil imidlertid hevde at artikkelen likevel bør anses som inspirert av kritisk diskursanalyse. Dette fordi et annet sentralt krav som Fairclough stiller til denne metoden er til stede i artikkelen, nemlig en form for transdisiplinær analyse av både diskurs og andre elementer i den sosiale prosessen (her: økonomiske aspekter, politiske beslutningsprosesser og maktforhold) (Fairclough, 2010, s.10). Artikkelen identifiserer også to alternative diskurser som allerede har blitt presentert og som vil rammes ytterligere inn av sitatene til de fire intervjuobjektene.

Teori

For å belyse deler av den samfunnsmessige strukturen som problemstillinger knyttet til skoleanlegg er innleiret i, vil jeg benytte deler av Sennetts fleksibilitetsteori. Sennett gir en kritisk beskrivelse av maktstrukturer som skjuler seg bak nye former for fleksibilitet og hevder disse strukturene består av tre faktorer: diskontinuerlig reorganisering av institusjoner, fleksibel spesialisering av produksjonen og maktkonsentrasjon uten sentralisering (Sennett, 2008, s.58).

Diskontinuerlig reorganisering av institusjoner handler om at institusjonene, i denne sammenheng skolen, blir kjennetegnet av en usammenhengende og fragmentert struktur. I utgangspunktet er dette kjennetegnet knyttet til hvordan de ansatte opptrer i forhold til hverandre, og et sentralt utgangspunkt er at «løse nettverk er mer åpne for gjennomgripende forandringer enn de pyramideformede hierarkiene» (Sennett, 2008, s.59). I forbindelse med baseskolene kan dette knyttes til at selve organiseringsstrukturen for virksomheten kan oppfattes usammenhengende, fragmentert og uoversiktlig. Med organiseringsstruktur menes her: hvem som skal arbeide hvor, hvem som skal arbeide med hva, til hvilke tider man skal arbeide hvor og med hva og når denne organiseringen skal finne sted.

Fleksibel spesialisering av produksjonen er en faktor som er koblet til konsumentenes omskiftelige etterspørsel og ønske om å bringe mer varierte produkter ut på arbeidsmarkedet. Skolen kan ses som en bedrift som produserer kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos elevene, eller mer helhetlig: kompetanse og dannelse til samfunnet gjennom

utdanningssystemet. Arbeidsgivere vil ha skiftende krav til hva de ønsker av kompetanse for å gjøre en god jobb for deres bedrift etter endt skolegang. På samme måte vil de pedagogiske trendene forandre seg. Knyttet til debatten om skolearkitektur handler dette om å kunne tilby fysiske rammer for å kunne utdanne elevene innenfor de kravene og forventningene som til enhver tid råder. Ingrediensene som Sennett er kritisk til, men samtidig mener kjennetegner en fleksibel spesialisering, er: tilpasning til høyteknologien, raske beslutningsprosesser og villighet til å la skiftende krav fra den ytre verden være bestemmende for institusjonens indre organisering (Sennett, 2008, s.63-64).

Den siste faktoren i *fleksibilitetens maktstruktur* kaller Sennett maktkonsentrasjon uten sentralisering av makt. Sennett tilbakeviser det han kaller «den vanlige påstanden» om at makten blir desentralisert gjennom ny og fleksibel organisering. Han mener det «åpenbart er feilaktig» at menneskene nederst i organisasjonsstrukturen får mer kontroll over egne aktiviteter (Sennett, 2008, s.67). Knyttet til baseskolene, som ofte inneholder store deler av åpent undervisningsareal og sjelden har utgangspunkt i faste rom til faste elevgrupper (Vinje, 2011b), vil det være mulig å knytte denne delen av Sennetts terminologi, til at måten lærerne utfører sitt arbeid på i større grad vil være gjennomsluttelig for både kollegaer og ledelse.

Sennetts beskjed er at vi må bremse opp en fleksibilitetsutvikling med vekt på diskontinuerlig reorganisering av institusjoner, fleksibel spesialisering av produksjonen og maktkonsentrasjon uten sentralisering. Han stiller kritiske spørsmål ved hva som skjer med de egenskapene vi verdsetter ved oss selv, og med vår evne til forpliktelse og lojalitet i en slik setting (Sennett, 2008). Dette er spørsmål som kan konkretiseres og levendegjøres ved å beskrive utviklingen av lærergjerningen ved overgangen fra tradisjonelle klasseromskoler til baseskoler, slik Paulsen og Øvland gjør senere i artikkelen. Et annet spørsmål som kan belyses gjennom å se sitatene i lys av Sennetts teori er: I hvor stor grad er baseskolene et strukturelt forsøk på å legge bedre til rette for de læringsprosessene som knyttes til den pedagogiske moderniseringsdiskursen – og i hvor stor grad var baseskolene et strukturelt rammeverk for å legge til rette for maktstrukturer som skjuler seg bak denne nye formen for fleksibilitet?

Baseskolene – hvorfor kom de og hvem ønsket dem velkommen?

Alle de fire intervjuobjektene belyser, på ulike måter, hvorfor baseskolene gjorde sitt inntog rundt tusenårsskiftet og hvem som i første rekke ønsket dem velkommen. For ikke å svekke lesevennligheten har jeg valgt kun å benytte kildehenvisning ved bruk av lengre sitat fra Clemet (2010), Paulsen (2010), Øvland (2010) og Myhrer (2011). Det vil i alle tilfeller komme klart fram av teksten hvem som avgir også de kortere sitatene. Den svenske skolesatsingen *Skola 2000* blir nevnt av alle fire intervjuobjektene. *Skola 2000* hadde som en av sine hjørnesteiner, at skolevirksomheten skulle finne sted i såkalte arbeidsenheter. I disse arbeidsenhetene skulle ca 80 elever arbeide i fleksible grupperinger i et fysisk avgrenset miljø sammen med fem til syv lærere. Hver arbeidsenhet skulle innrede lokaler, slik at de fikk karakter av det som ble beskrevet som et «hjemmemiljø». I stedet for klasserom og korridorer var det for hver arbeidsenhet et stort arbeidsrom som skulle romme samtlige elever i enheten. Videre var skolearkitekturen bygd opp med et antall mindre rom av varierende størrelse (Wallin, 2001, s.28). Økt fokus på elevenes læring under eget ansvar og økt betoning av samarbeid rundt forberedelser i lærerteamet var blant ingrediensene som skulle gjøre læreroppdraget ulikt fra tradisjonelle skoler (Wallin 2001, s.29).

Ettallsstyranniet blir i St.meld 30: *Kultur for læring* definert som «Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer.» Disse skolene blir også beskrevet som at de kan være dårlig egnet for å utvikle en lærende organisasjon preget av fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.27). Forståelsen av dette *ettalls-*

tyranniet blir belyst, knyttet til baseskolenes fremvekst, av både Clemet, Paulsen og Øvland.

Et argument om at baseskolene gir en mer fleksibel skole knyttet til *prinsipper om variert og tilpasset opplæring* vil også bli belyst på ulike måter av de fire intervjuobjektene. Myhrer og Paulsen fremmer også, uavhengig av hverandre, teorier om at fremveksten av baseskoler er basert på klare *økonomiske insentiver* fra skoleeiere.

Skola 2000

Påvirkningen fra Skola 2000 blir fremstilt på ulike måter av de fire intervjuobjektene. Myhrer fremstiller et besøk i Sverige for å studere Skola 2000 som den direkte årsaken til at Oslo begynte å bygge baseskoler. Han forteller at Bogstad skole ble omprosjektert i begynnelsen av 2000-tallet «som en direkte følge av et besøk vi hadde i Sverige i forhold til å se på Skola 2000». Gjennom uttrykket «direkte følge» etablerer Myhrer en kausal sammenheng mellom Skola 2000 og skoleutbyggingen i Oslo. Myhrer benytter ordet «brått» til å understreke hastigheten i forandringsprosessen, da han forteller på generelt grunnlag at «det var besøkene vi hadde der som resulterte i at denne tankegangen brått ble gjennomført i Oslo». På denne måten uttrykker han en oppfatning om at påvirkningen fra Skola 2000 var sterk, men sitatet kan også indirekte tolkes i retning av at handlingsrommet for eventuell medbestemmelse var begrenset. Paulsen viser på sin side til at den sterke koblingen mellom Skola 2000, ansvar for egen læring og satsing på IKT ga et håp om å løse det hun beskriver som det vanskelige dilemmaet i den norske skolen: enhetsskolen med sammenholdte grupper:

Det er en forestilling om at elevene skal ha ansvar for egen læring og at de ved hjelp av internett og læringsprogrammer i stor grad kan arbeide på egenhånd. (...) Tilpasset opplæring har vært løsningen på alle problemer i skolen. Men så har man jo ikke fulgt etter med ressurser. Og dermed så kan dette åpne skolelandskapet være jokeren som får kabalen til å gå opp (Paulsen, 2010).

Paulsen beskriver en undervisningssituasjon som er preget av tilpasning til teknologi, basert på raske beslutningsprosesser hos lærerne og delvis avhengig av at læreren har mer fragmenterte oppgaver enn den typiske lederrollen i klasserommet. Dermed kan denne forestillingen om undervisning på flere måter knyttes til maktstrukturene som ligger gjemt i fleksibel organisering av arbeidslivet, som beskrevet av Sennett. Når Paulsen i tillegg uttaler at «det i stor grad handlet om å hindre lærerne i å drive klasseromsundervisning», kan det argumenteres for at hun plasserer seg inn i det som kan kalles en *makt- og kontrollkritisk diskurs*, der baseskoler fremstår som et arkitektonisk grep for å styre og kontrollere lærernes undervisning.

Øvland bekrefter at et ønske om bedre tilpasset opplæring har preget tankegodset bak skolene som er bygd i Oslo de siste årene: «Skoleutviklingen går jo forover, og det som kan sies å være målsetningen for byggene er tilrettelegging for variert og tilpasset opplæring.» Selv om dette empiriske utsnittet er lite, er det så sentralt at det gir grunnlag for å hevde at Øvland gir en pedagogisk basert forklaringsmodell den sentrale rollen. Da Øvland blir bedt om å kommentere koblingen mellom nye skoleanlegg i Oslo og Skola 2000 er han svært tilbakeholden med å gi sin tilslutning til denne koblingen. Han forteller at begrepet Skola 2000 er kjent, og at politikere og «antagelig også folk fra administrasjonen» har vært på befaring og eller hørt foredrag. Men Øvland slår fast at «likevel så er det ikke sånn at Oslo på noen måte har kopiert Skola 2000.» Han fremmer dermed en helt annen virkelighetsforståelse enn Myhrer, som blant annet gjennom begrepene «direkte følge» og «brått ble gjennomført» skaper sterke koblinger mellom Skola 2000 og de norske baseskolene. I forklaringene rundt bakgrunnen for baseskolene kommer det fram at Myhrer forsøker å knytte Skola 2000 tett opp til dette tema, mens Øvland, i det minste på Oslos vegne, forsøker å distansere seg fra denne

koblingen. Øvland uttalte til Aftenposten i 2008, at baseskolene i Oslo ikke er noen blåkopi av Skola 2000 og at Oslo-skolenes egne erfaringer, ønsket om flere og mer varierte grupperom og målene i Kunnskapsløftet var et langt viktigere grunnlag for utforming av skoleanleggene i Oslo. Øvland ønsket da ikke å gå inn på hva forskjellene mellom baseskolene i Oslo og Skola 2000 besto i (Dregelid, 2008a). Øvland står dermed fast på den pedagogiske forklaringsmodellen, men avviser indirekte en tydelig skoleideologisk påvirkning fra Skola 2000. Øvlands fokus på å nå målene i Kunnskapsløftet og bygge erfaringsbasert, baserer seg på en mer generell *pedagogisk moderniseringsdiskurs*. Under intervjuet ønsket heller ikke Øvland å gå inn på om det var et ønske at baseskolene i Oslo skulle organiseres ut fra Skola 2000-prinsippene om arbeidsenheter istedenfor klasser: «Jeg kan ikke redegjøre i detalj for det, dette var før jeg begynte i Utdanningsetaten», sier Øvland. Han fortsetter med å gi uttrykk for at skoleplanleggingen de siste 10 årene har vært preget av lange og grundige prosesser på den enkelte skole, og at disse prosessene innbefattet brukergrupper som blant annet drøftet hvordan den pedagogiske plattformen skulle være.

Clemet, som var undervisnings- og forskningsminister da Oslo begynte sin satsing på baseskoler, er klar på at verken hun eller regjeringens daværende skolepolitikk er ansvarlig for koblingen mellom norsk skolearkitektur og den svenske skolesatsingen: «Jeg tok aktiv avstand fra at jeg skulle peke på Skola 2000 og si at det er bra – sånn skal vi gjøre». På denne måten distanserer Clemet både daværende regjering og seg selv fra en eventuell kobling mellom prinsippene i Skola 2000 og trenden innenfor bygging av nye norske skoleanlegg – uten at hun avviser at koblingen mellom Skola 2000 og baseskolene kan ha vært reell i praksis. At denne koblingen faktisk var svært tett blir argumentert for av Skola 2000s grunnlegger, Ingvar Mattson. Han ga klart uttrykk for at tankegodset i Skola 2000 ble varmt omfavnet av norske skoleeiere og skoleledere, da han i 2008 uttalte: «Norske politikere, skoleledere og byråkrater har kommet fra Norge i tusentall for å se på skolene våre. Mange av dem fra Oslo.» (Dregelid, 2008a).

Beskrivelsen av organiseringstanken i Skola 2000 inkluderer fem til syv lærere i arbeidsenheter med 80 elever. Da arbeidsenhetene inneholder et større åpent læringsareal og flere mindre rom av ulik størrelse, kan det argumenteres for at behovet for en fragmentert og usammenhengende struktur i lærerrollen trer fram. Dette fordi organiseringsutfordringene, som ligger i hvilke elever som skal arbeide hvor, med hva og hvem og til hvilke tider og hvilke lærere som har ansvar for hva og hvilke elever, vil bli gjenstand for kontinuerlig evaluering. Dermed åpner mulighetene seg for å løse opp det tradisjonelle hierarkiske systemet der læreren var en tydelig klasseleder innenfor avgrensede fysiske rammer. Det kan også argumenteres for at denne organiseringsformen vil gi ledelsen maktkonsentrasjon uten sentralisering av makt. De åpne læringsarealene vil gi lærerne implisitte krav til å måtte samarbeide om store deler av organiseringen kontinuerlig. I tråd med Sennetts analyse vil det være vanskelig å se dette som en desentralisering av makt, men snarere en ny utfordring som er gitt ovenfra. Denne utfordringen, som kan gjøre at store deler av arbeidshverdagen vil ligge i åpne læringsarealer sammen med andre lærere, vil også føre til en større gjennomsiktighet knyttet til mange sider av læreres arbeid. Kollegaer og ledelse vil få et større innsyn i den enkelte lærers didaktiske valg, noe som kan føre til det Sennett kaller en maktkonsentrasjon (her: hos skoleledelsen), uten noen form for maktsentralisering. En slik videreføring og teoretisering av den *makt- og kontrollkritiske diskursen* som Paulsen fremmet kan altså fremstå som sammenhengende – uten at det betyr at et slikt perspektiv er det samme som en virkelighetsbeskrivelse eller utelukker andre forklaringsalternativer.

En enkel analyse av ettallstyranniet

Forståelsen av *ettallstyranniet* i St.meld. nr 30: *Kultur for læring* er sentral i intervjuobjektens fremstilling av historikken bak baseskolenes framvekst i Norge. Jeg vil

derfor gjøre en enkel analyse av dette utdraget:

Forklaringene på manglende læringsintensitet i skolen er mange og komplekse. Lærende organisasjoner krever fleksibel organisering og et godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Skoler som organiserer opplæringen i én og én time, ett og ett klasserom og én og én lærer («ettallstyranniet»), kan være dårlig egnet til dette. En slik organisering legger i liten grad til rette for å utnytte den enkelte lærers særskilte kompetanse og personlige egenskaper. Det bidrar heller ikke til felles læring og refleksjon i lærerkollegiet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.27).

Dette utdraget kan fortolkes ut fra to ulike perspektiver. Et perspektiv som fokuserer på et angivelig behov for ny skolearkitektur og et perspektiv som fokuserer på ytterligere behov for samarbeid blant lærere. De som baserer seg på førstnevnte perspektiv kan benytte framveksten av baseskoler som tolkningsramme. Baseskolenes framvekst var godt etablert da stortingsmeldingen kom i 2004. Da vil det kunne være naturlig å feste seg ved beskrivelsen av at organisering av elever i «ett og ett klasserom», er en del av en organiseringsform som kan være dårlig egnet for å skape fleksibel organisering og godt samarbeid mellom lærerne. En slutning om at skolearkitekturen ikke kan ha utgangspunkt i «ett og ett klasserom» for faste elevgrupper, siden fleksibel organisering og godt samarbeid blant lærerne er ønskelig, vil dermed fremstå som aktuell. Organiseringen i «ett og ett klasserom» blir sett på som ett av tre uønskede elementer som til sammen utgjør *ettallstyranniet*. Dette uønskede elementet kan fjernes gjennom å bygge baseskoler, der en større elevgruppe har utgangspunkt i et hjemmeområde med flere grupperom av ulik størrelse og et større åpent læringsareal. Blant de som tar dette perspektivet, vil en slik forståelse danne et fysisk utgangspunkt som også gjør det lettere med fleksibel organisering av elevene og godt samarbeid blant lærerne, fordi de fysiske rammene legger føringer i retning av tettere samarbeid blant lærerne. I tillegg umuliggjør ofte de fysiske rammene ved baseskoler, den tradisjonelle delingen av elevene i tilnærmet like store grupper begrenset oppad til 28-30 elever.

De som tolker utdraget ut fra perspektivet som fokuserer på samarbeid, vil i større grad fokusere på helheten av utdraget og konkludere med at det er den samarbeidende skolekulturen som etterlyses i utdraget. Med en slik overordnet innstilling til teksten kan *ettallstyranniet* leses som en beskrivelse av en skolekultur der samarbeid ikke foregår: et tenkt sted hvor lærerne hele uka underviser de samme elevene, i samme klasserom innenfor en fastlåst ramme på undervisningsøkter av 45 minutter. Dette perspektivet trenger ikke å avvise den tradisjonelle klasseromskolen på samme måte som den alternative tolkningen. Den samme stortingsmeldingen peker i det etterfølgende kapittelet på faktorer som preger skoler som har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform. Blant faktorene som blir nevnt i forbindelse med disse skolene er: bedre samarbeidsformer realisert gjennom teamorganisering og felles ansvar for opplæringen, bedre evaluering av egen praksis, og kompetanseutvikling basert på dialog mellom lærerne (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.28). Behov for justering av skolens fysiske rammer er ikke nevnt i de to aktuelle kapitlene som omhandler henholdsvis hva som hemmer og hva som fremmer læring. De som tolker teksten ut fra samarbeidsperspektivet har ut fra sin tolkningsramme heller ikke et grunnlag for å gjøre denne koblingen. Teamorganisering, tidvis organisering på tvers av trinn i enkelte tema og fag, felles evaluering av egen praksis og dialog mellom lærere med utgangspunkt i felles kompetanseutvikling vil innenfor dette perspektivet derfor kunne oppleves som naturlige elementer i skolehverdagen – uansett hvilken form for skolearkitektur som utgjør de fysiske rammene for opplæringen.

Ettallstyranniet og Kunnskapsløftets politiske signaler mot variert og tilpasset opplæring

Clemet avviser at det finnes en kobling mellom intensjonene i Kunnskapsløftet og baseskolene, og avviser dermed deler av Øvlands *pedagogiske moderniseringsdiskurs* som bygger på krav fra Kunnskapsløftet. Clemet uttrykker imidlertid forståelse for at den aktuelle koblingen kan oppfattes som reell ut fra utsiden: «Man ser at baseskolene og Kunnskapsløftet kom sånn cirka samtidig, og da føler man at det henger sammen», sier Clemet. Hun mener at opphevelsen av klassebegrepet, som enkelte har satt i sammenheng med baseskolearkitekturen, var veldig etterspurt: «Det var en veldig stiv og uhensiktsmessig måte å dele inn elevene på. Men det var ikke noe krav til at man dermed måtte organisere undervisningen annerledes».

Det er imidlertid grunn til å tro at det tidligere siterte utdraget fra *Kultur for læring*, har ført til at flere skoleledere og skoleeiere har sett behovet for en ny type skolearkitektur, som igjen kan legge til rette for nye organiseringsformer. Øvland og Paulsen knytter beskrivelsen av *ettallstyranniet*, som Clemet var arkitekten bak, til utviklingen av baseskoler. Øvland kobler skoleanleggene som er bygd i Oslo de siste årene til en målsetning om å unngå den privatpraktiserende læreren. Øvland hevder den privatpraktiserende læreren i utredninger har blitt kalt «*ettallstyranniet* med én lærer, én klasse, ett fag og ett rom». Han mener videre at Utdanningsetatens ønske om å fremme lærersamarbeid og tilpasset og variert opplæring «betinges en eller annen form for samarbeid, mer enn en lærer og sine 28 eller 30 elever». Selv om han ikke eksplisitt gir uttrykk for at dette nødvendigvis må innebære fysiske rammer som kobles til baseskolebegrepet er tallens tale klar i Oslo. Journalist Andreas Slettholm i avisen Aften viser til at 14 av de 19 skolene som er bygget etter 2004 i Oslo er konstruert uten hovedvekt på tradisjonelle klasserom (Slettholm, 2011). Gjennom denne argumentasjonen fremstår Øvland som preget av det omtalte tolkningsperspektivet som ser behov for ny skolearkitektur i sammenheng med *ettallstyranniet*. Det kan synes som om han benytter denne tolkningsrammen når han plasserer koblingen mellom *ettallstyranniet* og baseskolene inn i den *pedagogiske moderniseringsdiskursen*. Paulsen hevder å ha hørt Clemet nevne *ettallstyranniet* i utallige konferanser, og at dette ble vel mottatt av skoleledere og skoleeiere, som koblet *ettallstyranniet* sammen med et behov for ikke bare teamarbeid, men også baseskolearkitektur. Slik plasserer også Paulsen koblingen mellom *ettallstyranniet* og baseskolene inn i en pedagogisk og skoleideologisk tolkningsramme for hennes overordnede *makt- og kontrollkritiske diskurs*.

Clemet selv avviser koblingen mellom *ettallstyranniet* og baseskolen. Stortingsmelding 30 beskrev skoler preget av *ettallstyranniet* som at de kunne være dårlig egnet for å skape lærende organisasjoner preget av fleksibel organisering og godt samarbeid om læringen blant skolens personale (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I relasjon til dette uttaler Clemet: «(...) jeg tror tradisjonelle skoler har like store muligheter som baseskoler til å utvikle seg til lærende organisasjoner». I følge den tidligere Utdannings- og forskningsministeren gir ikke baseskolenes arkitektur og fysiske rammer dem noe fortrinn knyttet til et ønske om å utvikle landets skoler til lærende organisasjoner. Forskning publisert etter intervjuet med Clemet har vist at lærerne ved tradisjonelle skoler i Oslo mener at mulighetene for fleksibel undervisning (i den form at lærerne kan legge opp til de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene de finner hensiktsmessige) er større enn hva kollegaene fra baseskolene oppgir. På spørsmål om lærersamarbeidet ved skolen de jobber ved fremmer tilpasset opplæring er det ikke signifikante forskjeller mellom lærere fra tradisjonelle skoler og baseskoler (Vinje, 2011b). Dette støtter opp rundt Clemets resonnement om at baseskoler ikke kan betraktes som en snarvei til lærende organisasjoner preget av fleksibel organisering og godt samarbeid blant lærerne. Clemet mener lærende organisasjoner handler om samarbeidet mellom lærere uansett skolearkitektur, og dette sitatet viser tydelig at hun benytter tolkningsperspektivet knyttet til samarbeid i sin omtale av

ettallstyranniet:

Jeg opplever dette mer som en utfordring til lærerne om å arbeide sammen på en annen måte. At ikke det kommer en og en lærer til skolen som går inn i ett og ett klasserom og så går hjem. Så det er et annet spørsmål (Clemet, 2010).

Kravet om fleksibel organisering for å danne grunnlag for den lærende organisasjonen er eksplisitt i St.meld 30. Samtidig blir *ettallstyranniet*, som kjennetegnes blant annet av «ett og ett klasserom og én og én lærer» satt opp som en motpol mot denne fleksible organiseringen. Presentasjonen av argumentasjonen over, viser tegn på at det av enkelte er gjort forsøk på å koble baseskolen til det fleksible og den tradisjonelle skolen til en form for tyranni. En medieanalyse av argumenter for baseskolen viser også at *fleksibilitet* er det mest brukte argumentet (Vinje, 2011a, s.34). Det å koble et positivt ladet ord, *fleksibilitet*, til baseskolene, og et svært negativt ladet ord, *tyranni*, til den tradisjonelle skolen, vil kunne ses som et forsøk på å vinne tilslutning for et perspektiv på virkeligheten der baseskoler er det eneste reelle alternativet.

Økonomiske insentiver og sparepolitikk

I følge Myhrer skjedde fremveksten av baseskolene så raskt at han som hovedverneombud ikke fikk muligheter til å fremme krav om synspunkter på prosessen: «Baseskolene kom bråere på enn som så i Oslo», forteller Myhrer, som angir Bogstad skole som utgangspunktet for en fysisk skolestruktur som han beskriver som «et klart administrativt ønske». Myhrer forteller i stor grad den samme historien som Paulsen. I forhold til hvem som ønsket baseskolene oppgir hun at: «Jeg har aldri opplevd at et ønske om åpne landskap eller baseskoler er kommet fra lærerhold eller pedagogisk hold. Det har alltid kommet fra administrativt hold.» Myhrer forteller at elevtallet i grunnskolen i Oslo er doblet siden begynnelsen av 90-tallet, og han er tydelig på at baseskolene i Oslo delvis er en bevisst sparepolitikk grunnet denne økning i elevtallet.

Dette er en sparepolitikk i forhold til areal. (...) man så behov for skoleplasser. Behov for å utnytte alt areal. Og det er her brutto-nettofaktoren kommer inn i forhold til å ha minst mulig gangareal og mest mulig undervisningsareal av et eller annet slag. (...) Jeg mener at kombinasjonen av opphevelse av klassedelingstall og baseskoler åpner for muligheten for innsparinger i stor stil. Det er det ingen tvil om (Myhrer, 2011).

Myhrers påstand om at baseskolene kom på grunn av ønske om å absorbere flere elever grunnet elevvekst får støtte av Paulsen:

Landskapet blir aldri fullt. Det er bare å bære inn noen nye stoler. Et klasserom blir fullt. Det blir synlig når man har mer enn 30 elever. Eller kanskje klasserommene opprinnelig er bygd for 24 elever, også er det stappfullt ved 30. (...) Så er det sånn at i et landskap trenger man ikke sette inn vikarer. Og det er selvfølgelig stadig behov for vikarer. (...) i et landskap trenger du ikke ha faglærer eller en som er kompetent i matematikk. For du vet jo ikke hva elevene sitter og jobber med. De jobber med et eller annet... (Paulsen, 2010).

Oppsummert kan det hevdes at både Myhrer og Paulsen benytter en økonomisk forklaringsmodell, som baserer seg på skoleeierne og -ledernes angivelige ønske om økonomisk rasjonalisering. Samtidig kan det hevdes at duoen benytter denne forklaringsmodellen i en tolkningsramme for en *makt- og kontrollkritisk diskurs*, som ser

baseskolene som et arkitektonisk grep som blir udemokratisk innført på bakgrunn av blant annet økonomiske insentiver. Det er også tydelig at Myhrer kobler opphevelsen av klassesdelingstallet ut fra en økonomisk tolkningsramme, mens Clemet forklarte denne opphevelsen i et pedagogisk perspektiv. Øvland innrømmer at Oslo kommune har en «tommelfingerregel om at skoler i kortere perioder kan overbookes tilsvarende 1-2 klasser» og at «det har vært en antagelse at nyere skoler lettere kan ha en god kapasitetsutnyttelse, det vil si høy oppfyllingsgrad som prosentandel av elevtallet skolen er dimensjonert for, enn eldre skoler». Øvland avviser altså ikke det økonomiske perspektivet fullstendig, men nedtoner det kraftig. Han mener at erfaringer har vist at den aktuelle antagelsen er en sannhet med modifikasjoner, og at denne antagelsen «ikke er så klar som vi la til grunn for noen år siden». I en bok som beskriver Skola 2000 sitt idegrunnlag anslår forfatteren, tidligere professor i pedagogikk Erik Wallin, følgende (med undertegnede oversettelse til norsk):

Erfaringene viser at Skola 2000 gir en mer effektiv lokalutnyttelse enn tradisjonelt bygde skoler, såvel som lavere investeringsomkostninger. Ved konsentrasjonen omkring arbeidsenhetens lokalbehov reduseres behovet for korridorer, som i skoler med en tradisjonell planløsning kan oppta 40 % av skolens areal. (...) såvel investeringsomkostninger som driftsutgifter for en Skola 2000-skole, sammenlignet med en tradisjonell bygd skole til like mange elever, kan senkes med ca 20 % (Wallin, 2001, s. 30).

For skoleeiere med ønske om økonomisk rasjonalisering, vil det ikke være ulogisk å anta at prinsippene bak Skola 2000 ville være interessant i utgangspunktet. Selv om denne antagelsen i seg selv ikke er nok for å utføre konklusjoner, vedrørende i hvilken grad disse økonomiske overslagene ble vektlagt blant skoleeiere i planleggingsprosesser tilknyttet skoleanlegg. Heller ikke i Oslo kommune, der høringsutkastet til skolebehovsplanen for 2012-22 fastslår at antatt elevtallsøkning fram til 2022 er på 18400 elever (Utdanningsetaten, 2011a, s. 4). Dette tilsvarer i overkant av 650 klasserom som per i dag ikke finnes. Det er likevel vanskelig å argumentere mot Myhrers påstand om at «kombinasjonen av opphevelse av klassesdelingstall og baseskoler åpner for muligheten for innsparinger i stor stil». Han setter også elevtallsutviklingen, og Oslo kommunes manglende styring av denne, som den andre (ved siden av Skola 2000) sentrale påvirkningskilden til baseskoleutviklingen i Oslo og bygger dermed ut den økonomiske forklaringsrammen han benytter som tolkningsramme for den *makt- og kontrollkritiske diskursen*:

Jeg mener jo Oslo kommune har feilregnet til de grader på elevtallsutvikling gjentatte ganger – også nå. Nå begynner de å komme på banen å innse realitetene, men mange av oss har smilt over at førskoletall og stipulerte inntakstall til grunnskolen ikke har harmonert. (...) Det betyr at vi har ligget på etterskudd i forhold til å se den elevtallsutviklingen som nå fosser inn i Oslo-skolen. Så det er dramatiske forhold nå (Myhrer, 2011).

Myhrer får støtte av Clemet i at det har blitt bommet på elevtallsutvikling. Clemet både mener, og finner det merkelig, at det er mange kommuner som har «forbausende store problemer med å anslå hvor mange elever de vil få - enda elevene er født...». Clemet uttrykker imidlertid en viss sympati med Oslo kommunes situasjon og fastslår at bygg med en viss fleksibilitet vil være et gode når elevtallsutviklingen kommer som en overraskelse:

Oslo kommune har virkelig et problem, for de må ikke bare telle de som er født. Tilflytting og innvandring er også i stor grad relevante faktorer, slik at det blir

vanskelig å forutse hva som skjer fra år til år. Jeg har en viss forståelse for det, jeg må innrømme det. Det å vite nøyaktig hvor grensen går for at byggmessige løsninger kan gå utover det pedagogiske er jo ikke enkelt (Clemet, 2010).

I utdraget beveger Clemet seg i retning av en helhetsoppfatning som også kan gjenkjennes hos Øvland. Denne helhetsoppfatningen kan beskrives som en økonomisk-pedagogisk tolkningsramme som baserer seg på at både fleksibilitet i bygget for å kunne ivareta et eventuelt økende elevtall (økonomiske og praktiske hensyn), og pedagogiske hensyn bør spille inn i vurderingen av fysiske rammer for skoleanlegg.

For å belyse dette vil jeg igjen trekke inn Sennett. Jeg har argumentert for at det er grunnlag for å hevde at baseskolene i større grad legger til rette for en diskontinuerlig reorganisering av skoleinstitusjonen, preget av en usammenhengende og fragmentert struktur. Dette gjør det igjen enklere med periodevis og usammenhengende endringer i elevtall, og dermed gjennomgripende forandringer i skolens organisering. Hvis man velger å argumentere med utgangspunkt i en slik forståelse, vil man videre kunne hevde at baseskolens fysiske rammer kan fungere som en struktur som gir skoleledelsen større handlingsrom for å avgjøre når disse forandringene må gjennomføres av økonomiske og strukturelle årsaker, og når pedagogiske hensyn gjør at slike forandringer må vike. Jeg vil i det følgende kapittel presentere en oppfatning om manglende medbestemmelse, som benyttes i tolkningsrammen for den *makt- og kontrollkritiske diskursen* som er beskrevet hos Myhrer og Paulsen. Denne oppfatningen bygger på en hypotese om at det er grunn til å anta at mange lærere i Oslo opplever at de *fleksible* organiseringsløsningene som er muliggjort av baseskolestrukturen har hatt negative konsekvenser for det pedagogiske arbeidet, og at administrasjon dermed ikke har klart å operere vellykket innenfor en eventuell økonomisk-pedagogisk helhetsvurdering.

Baseskolene – opposisjon og forsvar

En analyse av mediedebatten rundt baseskolene (Vinje, 2011a) og en spørreundersøkelse blant nærmere 1700 lærere i Oslo-skolen (Vinje, 2011b) indikerer begge at lærere i stor grad er negative til utviklingen av stadig flere baseskoler. Fra medieanalysen finner man at begrunnelsene for denne negativiteten var blant annet at baseskolene legger til rette for mer støy, bråk, konsentrasjonsproblemer og utrygge omgivelser og mindre til rette for struktur, forutsigbarhet og kontakt mellom eleven og *en* ansvarlig lærer. Alle disse argumentene gjenfinnes i intervjuene med hovedverneombudet i Oslo-skolen, Myhrer. Både Myhrer og flere lærere i medieanalysen tok også til ordet for at baseskolene krevde organiseringsformer som ikke var forankret i virksomhetenes pedagogiske profil (Vinje, 2011a, s.31). En slik fremstilling rimer dårlig med den virkelighetsbeskrivelsen som Andersen og Øvland er sitert på tidligere i artikkelen. Førstnevnte tok til ordet for at baseskolene kom på bakgrunn av et ønske fra lærerne, mens Øvland fokuserte på at det hadde vært grundige brukerprosesser i forkant av hver enkelt skoleutbygging. Medieanalysen indikerer at skoleledere og skoleeiere er positive til baseskolene (Vinje, 2011a, s.29). Samlet gir dette grunn til å stille spørsmål om lærerne i tilstrekkelig grad har blitt involvert i brukerprosessene ved utbygning av nye skoleanlegg med baseskolestruktur.

Ble lærerne involvert i tilstrekkelig grad?

Clemet gir et utvetydig svar på spørsmålet i overskriften: «Det er absolutt mitt inntrykk at lærerne ikke har blitt hørt tilstrekkelig i baseskoledebatten», fastslår den tidligere statsråden, som videre forteller at hun ofte spurte om «lærernes stemme ble hørt, der hvor det var byggeprosesser på gang eller nettopp kommet nye skolebygg». Clemet forteller om lærere med svært ulike oppfatninger. Noen var meget fornøyde med hvordan de var tatt med i prosessen, mens andre uttrykte sterk misnøye med ikke å bli hørt. Clemet konkluderer med at:

«Jeg mener det er veldig viktig at lærerne blir hørt. Det vil være lite fruktbart av en kommune å forsøke å bygge skolebygg i blinde». Hovedverneombud Myhrer deler Clemets oppfatning om manglende medbestemmelse, og benytter en spesifikk brukerprosess ved en skole som utgangspunkt:

Arkitektene kom tilbake med stikk motsatte tegninger – i forhold til hva de hadde fått klar melding om fra alle som satt i brukermøtet. Vi skjønnte jo hvor de var ledet fra... Etterpå ble det tatt opp med personalet at det var de som var vriene fordi de ikke aksepterte en baseskole. På tross av at alle, inklusive foreldregruppa, i det første møtet sa veldig klart fra hva de ville ha tegnet (Myhrer, 2011).

Myhrer oppsummer sitt generelle inntrykk, og posisjonerer seg enda klarere enn Clemet innenfor oppfatningen om manglende medbestemmelse, da han uttaler at:

Det er ikke lærernes synspunkter som har kommet tungt fram. Det har vært et klart administrativt ønske om å få til baseløsninger. Jeg opplever at vi har hatt liten påvirkning på dette. Vi har forsøkt å si nei, og vi har sagt vår mening. Det er klart at arbeidsgiver her forkynner hva slags bygg de vil ha (Myhrer, 2011).

Lektorlederen Paulsen deler den samme forståelsen om manglende medbestemmelse, og posisjonerer seg forholdsvis identisk med Myhrer. Hun mener at det ikke er riktig å si at valgene av baseskoler er basert på lærernes faglige vurderinger. Hun tegner på generelt grunnlag dette bilde av lærernes innvirkning på arkitekturen ved nye skoleanlegg:

Jeg hører gang på gang at når skoler skal bygges eller de gamle skal rehabiliteres, så er det ofte en prosess der lærere blir tatt med på råd i første omgang. Så blir de forespeilet..., det er en slags forhandling: «Hvis dere får en fin ny skole – går dere da med på å ha så og så mye åpent landskap? Går dere med på å ha glassvegger mellom klasserommene?». Så er det en forhandling og det viser seg at lærerne sier ja til en skole de tror skal bli veldig fin. Også kommer de økonomiske innstramningene. For det viser seg at det ofte blir for dyrt. Og da ender man ofte med en skole hvor lærere føler at de har blitt lurt til å akseptere en arkitektonisk løsning som var koblet til en pakke som ikke lenger eksisterer. Sånn at de mister muligheten til klasseromsundervisning. (...) Jeg har fått ganske mange sånne eksempler på slike prosesser hvor lærerne føler seg overkjørt (Paulsen, 2010).

Clemet, Myhrer og Paulsen er samstemte i synet på at lærerne ikke har blitt hørt tilstrekkelig i baseskoledebatten, og de to sistnevnte kan sies å benytte argumentasjonen rundt dette som en ytterligere inngang for å belyse den *makt- og kontrollkritiske diskursen* de fremmer. Øvland, kan oppfattes noe tvetydig når han gjør rede for sitt syn rundt medbestemmelse. Generelt sett er han tydelig på at lærernes stemme er ønsket og viktig: «Utforming av skoleanlegg bør baseres på erfaring og forskning. Og lærernes erfaring er selvsagt en svært viktig del av dette.» Øvland beveger seg, i sin innledende forklaring rundt lærernes medbestemmelse, i motsatt retning av en forståelse om manglende medbestemmelse. Han fremholder at lærernes stemme både er viktig og skal lyttes til. Når det gjelder i hvilken grad han mener lærerstemmen faktisk har kommet fram, er han på den ene siden sitert på at det har vært grundige og lange brukerprosesser ved hver enkelt skole. Men Øvland innrømmer på den andre siden at disse brukerprosessene har gitt tilbakemeldinger som ikke nødvendigvis har sine røtter hos det samlede lærerpersonalet ved skolene:

Vi har sett at selv om det har vært veldig omfattende brukermedvirkning i brukergruppene så har det vært en utfordring vi ikke har klart å løse godt nok: å forankre den drøftingen som har skjedd i brukergruppene ut i hele personalet og ut mot foreldregruppen (Øvland, 2010).

På denne måten kommer Øvland noe i møte argumentene om manglende medbestemmelse, som tar til ordet for at lærerne ikke er hørt i tilstrekkelig grad. Men i motsetning til de andre intervjuobjektene forklarer han dette med organisatoriske problemer innenfor en medbestemmelsesramme som i utgangspunktet har vært god nok. Samlet gir de ulike virkelighetsperspektivene et generelt inntrykk av at lærerne ikke er blitt involvert i tilstrekkelig grad i brukerprosesser knyttet til utvikling av nye skoleanlegg med baseskolestruktur.

En tenkt videreføring av den tidligere omtalte *makt- og kontrollkritiske diskursen* vil kunne sette dette i sammenheng med at skoleeiere og skoleledere ikke har ønsket en debatt med lærere som har sett konturene av en planlagt realisering av de skjulte maktstrukturene som ligger i såkalte *fleksible* baseskoler. En lærerrolle som fremstår som mer fragmentert og stiller større krav til kontinuerlig organisering, fysiske rammer som kan gi læreren mindre personlig kontroll over egne aktiviteter og åpenhet for stadige forandringer knyttet til arbeidslivets stadig ønske om fleksibel spesialisering, har ikke framstått som kampsaker for lærerorganisasjonene. Den tidligere belyste kontrasteringen mellom *fleksible* baseskoler og *tyranniske* tradisjonelle skoler kan innenfor et slikt perspektiv ses som et middel for å begrense en slik debatt. Samtidig er det grunn til å understreke at denne tankerekken, selv om den ikke fremstår ulogisk, naturligvis heller ikke kan betraktes som en forklarende sannhet.

Hvorfor opponerte lærerne og hvordan ble opposisjonen møtt?

Hvis det skulle være tilfelle at vi har hatt en situasjon der lærere ikke er involvert i sterk nok grad, eventuelt overkjørt eller ikke lyttet til, i aktuelle brukerprosesser, vil det ikke være overraskende at lærerne vil opponere mot de nye fysiske rammene. Myhrer illustrer, gjennom flere sitater sentrale problemer han mener baseskolene har medført i Oslo. Problemer med støy som fører til gjensidige forstyrrelser mellom elevgrupper og konsentrasjonsproblemer for både elever og lærere har tidligere vist seg som et hyppig brukt argument mot baseskolene (Vinje, 2011a). Myhrer forteller også at tilbakemeldinger om støy har kommet fra mange lærere. Han beskriver åpenheten der elever sitter i arealer med korridorforbindelser som spesielt problematisk – og en kilde til et stadig fokus på tidkrevende organisering. Han setter dermed tonen for pedagogisk forklaringsmodell når han forklarer opposisjonen mot baseskolene:

Vi får rapporter fra lærere som jobber på baseskoler som forteller at lærerne jobber 50-55 timer i uka for å få det til å gå i hop. Og da snakker jeg om tid på skolen! Dette er tilbakemeldinger som har kommet fra flere skoler. Mange jobber veldig mye og er veldig slitne (...). Dessverre er det sånn at noen lys brenner ut. Og det er gode lys som brenner ut (Myhrer, 2011).

Myhrer følger opp gjennom kritiske beskrivelser av hva en typisk organisering i baseskoler, der det faste klasserommet og den faste elevgruppa ikke lenger er det organisatoriske utgangspunktet, kan gjøre med kontakten mellom lærer og elev:

Jeg vet om lærere som møtte kontaktgruppa si på mandag morgen og fredag ettermiddag. Det er klart elevene snakker med andre lærere underveis og du som lærer

kan se noen av elevene i andre grupperinger underveis. Men klasseforstanderen, «læreren min», er ikke der lenger (Myhrer, 2011).

Paulsen forklarer også opposisjonen utfra en pedagogisk forklaringsmodell. Hun har pedagogiske innvendinger mot at store deler av undervisningen blir lagt til åpne landskap: «Vi lærere har jo hjerte for elevene..., og det er mye vanskeligere å gi en kritisk faglig tilbakemelding på de faglige prestasjonene når hele skolen sitter og lytter», sier Paulsen, som mener en klasse i et tradisjonelt klasserom er et lukket fellesskap der solidariteten mellom elevene vil være klart høyere, og at dette aspektet ved undervisningen er blitt oversett i forbindelse med baseskoleutbyggingen. Ved siden av det felles utgangspunktet i en pedagogisk forklaringsmodell, der manglende pedagogiske begrunnelser er sentralt for å forklare lærernes misnøye med baseskolene, er Myhrer og Paulsen også direkte samstemte når de beskriver hvordan lærere som har opponert mot baseskolestrukturen har blitt møtt. Samstemtheten gjør at de begge utvider perspektivet på den *makt- og kontrollkritiske diskursen*, til å inneholde elementer av hersketeknikker fra administrativ side. Myhrer forteller det på denne måten:

Fremstillingen av lærere som har slitt med å fungere i baseskoler og har vært mot baseskolestrukturen, synes jeg har vært uheldig for å si det forsiktig. Noen har brukt direkte hersketeknikker mot disse lærerne. I forhold til at de ikke er endringsvillige, de er gammeldagse og lite villige til å omstille seg og samarbeide. Underforstått – de som jobber i klasseromskoler har aldri samarbeidet. Det har vært et veldig fokus på det (Myhrer, 2011).

Paulsen viser også til at merkelapper som «gammeldagse» og «manglende fleksibilitet og endringsvilje» ofte blir satt på kritiske lærere, og at dette til dels har gjort det ubehagelig å være kritisk. Øvland benytter ikke disse merkelappene, men forteller at: «Vi har sett mange eksempler på at lærere har forsøkt å gjenskape en kjent undervisningssituasjon i nye bygg». Synet på klasseromsundervisning og såkalt tavleundervisning kan se ut til å være en årsak til ulikheten på de pedagogiske forklaringsmodellene som fremmes fra de to representantene for lærerne på den ene siden og det perspektivet Øvland som skoleeierrepresentant formidler på den andre siden. Øvland forteller at:

Mye tyder på at debatten om baseskoler har grunnlag i problemstillingen tilpasset opplæring; hvorvidt undervisningen skal tilpasses hver enkelt elev og faget slik læreplanen forutsetter, eller være slik at en lærer størsteparten av tiden står overfor en klasse. Utforming av bygg er ikke noe mål i seg selv, og i denne debatten bidrar fokuset på skolebygg til å trekke oppmerksomheten bort fra det som bør være hovedsaken: Kvalitet i skolen og elevens læring (Øvland, 2010).

Helheten i Øvlands resonnement rimer godt med Paulsens tidligere siterte antagelse om at det åpne landskapet ble sett på som jokeren som fikk kabalen til å gå opp når det gjelder å gi tilpasset opplæring i en situasjon der ressursene, i følge Paulsen, ikke hadde fulgt etter. Det er to premisser innebygget i Øvlands resonnement. For det første slår han fast at det å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, faget og læreplanen ikke er forenlig med å organisere undervisningen på en tradisjonell måte der en lærer størsteparten av tiden forholder seg til en klasse. En slik avvisning av den tradisjonelle lærerrollen og tolkning av skoleorganiserings nødvendige samsvar med Kunnskapsløftet står i samsvar med tolkningen knyttet til behov for ny skolearkitektur som er skissert i tilknytning til *ettallstyranni*, men er vanskelig å finne hos læreplanens fremste ideolog: Clemet. Når det gjelder å organisere elevene ut fra

individuelle hensyn, sier hun: «Noe skal jo være helt på individnivå. For eksempel nasjonale prøver. Men ellers så må man jo ikke drive dette ut i parodien. Det er en grunn til at det ikke er en lærer pr elev i norsk skole». Hun har også denne hilsenen til den tradisjonelle lærer: «Kunnskapsløftet var en beskjed om tilpassing til den enkelte elev og om variasjon, men det var også en renessanse for at læreren kunne undervise på en tradisjonell måte. At læreren skulle ta tilbake autoriteten i klasserommet». Dermed plasserer hun seg igjen tydelig innenfor den alternative samarbeidsfokuserte tolkningsrammen for *ettallstyranni* som tidligere er beskrevet. Clemet bekrefter også at hun kunne ønsket seg mer individuell oppfølging under kollektive arbeidsformer, og hun er spesielt kritisk til den utstrakte bruken av individuelt arbeid der elevene jobber en og en, mens læreren går hviskende rundt og hjelper elevene:

Dette at man sitter og jobber hver for seg - jeg synes ikke dette fremstår som noe ideal på individuelt basert undervisning. Det synes jeg absolutt ikke. Det handler jo mer om å bli overlatt til seg selv (Clemet, 2010).

Clemet beskriver videre inntrykket av denne undervisningsmåten gjennom å fortelle at «dette minner meg om slik jeg tenker leksehjelp skal være – ikke selve skoletiden.» Dette sitatet kan bringe oss tilbake til det andre premisset i Øvlands resonnement. Han sier i klartekst at fokus på skolebygg trekker oppmerksomheten bort fra kvalitet i skolen og elevens læring. I Øvlands resonnement er det ikke rom for å mene at skolebygg kan tilrettelegge for muligheter eller skape begrensninger for fagdidaktiske valg knyttet til egnet organisering og metodevalg, relasjonsbygging mellom lærer og elev og mulighetene for å fremstå som en tydelig og trygg leder i elevgruppen. Dette er elementer som forskning har konkludert med at fremmer kvalitet i skolen og elevenes læring i sterk grad (Hattie, 2009; Nordenbo et.al, 2008). En alternativ forståelse av Øvlands resonnement vil være at han mener at fokuset på skolebygg sjelden eller aldri er koblet sammen med pedagogiske diskurser og ønske om kvalitet i undervisning og læring hos eleven. Dette alternativet virker imidlertid noe søkt, da den tidligere omtalte medieanalysen viste at baseskoledebatten i stor grad fremmet pedagogiske diskurser (Vinje, 2011a). Også intervjuene med Myhrer og Paulsen viser tydelig at de er opptatt av koblingen mellom skolebyggets arkitektur og mulighetene for å legge til rette for kvalitet i undervisningen og dermed for elevenes læring. Koblet til Sennetts terminologi vil det være grunnlag for å si at duoen uttrykker en klar skepsis mot hvordan den diskontinuerlige reorganiseringen av skolen, som baseskolene legger til rette for, kan påvirke pedagogiske aspekter ved undervisningen. Jeg har tidligere vist hvordan Paulsen, innenfor en *makt- og kontrollkritisk diskurs*, beskriver baseskoler som styrende for didaktiske valg i forhold til organisering og arbeidsmåte. Paulsen kobler også det åpne landskapet sterkt til individuelt arbeid hvor elevene i større grad blir overlatt til seg selv. Myhrer kommenterer koblingen mellom skolearkitektur og undervisningskvalitet ved å vise til forventningen om ensartede aktiviteter i landskapet: «Det er et kjempeproblem – i forhold til å skjerme elever og undervisningsaktiviteter fra hverandre». I forhold til tavleundervisning sier Myhrer: «Tavleundervisning og klassebegrepet har jo blitt nesten svertet i denne prosessen». Dermed bygger han opp under den nevnte *makt- og kontrollkritiske diskursen*. Clemet mener på sin side at intensjonene i Kunnskapsløftet var å heve statusen for tavleundervisningen: «For å snakke i store bokstaver: det å undervise ved tavlen er ikke nødvendigvis galt, selv om det har vært fremstilt slik lenge.» Den avsluttende leddsetningen kan antyde en viss sympati for deler av den *makt- og kontrollkritiske diskursen* som Paulsen og Myhrer representerer.

Samlet sett kommer det fram at lærerrepresentantene på ingen måte ser at baseskolenes fysiske rammer gir en desentralisering av reell makt knyttet til egne aktiviteter, men heller en frykt for at disse aktivitetene indirekte skal styres fra ledelsesnivå gjennom nye fysiske strukturer – gjennom en maktkonsentrasjon uten sentralisering av makt.

Oversikt over identifiserte forklaringsmodeller

Intervjuobjektene fremmer tidvis ulike, og tidvis felles forklaringsmodeller knyttet til de ulike problemstillingene: hvorfor baseskolene kom, hvem som ønsket dem velkommen, hvem som opponerte og hvorfor dette ble gjort.

Når det gjelder hvorfor baseskolene kom, deler både Myhrer og Paulsen en forståelse, som baserer seg på at det svenske skoleprosjektet Skola 2000 var en direkte og vesentlig påvirkningsfaktor. Spesielt Paulsen, men delvis også Myhrer, utdyper denne forståelsen gjennom å trekke den inn i tolkningsrammen for en *makt- og kontrollkritisk diskurs*. Denne diskursen trekker på en skoleideologisk forklaringsmodell, som går ut på at baseskolene ble brukt som et arkitektonisk grep fra skoleeiere for å styre og kontrollere formen på lærerens undervisning. Innenfor denne diskursen blir det hevdet at det spesielt var den tradisjonelle tavleundervisningen som var uønsket hos skoleeierne, men også at prinsippene som Skola 2000 baserte seg på var ettertraktet, da de åpnet for en undervisningssituasjon preget av ansvar for egen læring, individualisering og en sterk IKT-basert opplæring. Disse siste elementene blir av Paulsen skissert som skoleeierens løsning på dilemmaet med tilpasset opplæring i sammenholdte klasser, og et av målene for den kontrollfunksjonen som denne diskursen hevder baseskolene representerer. Den *makt- og kontrollkritiske diskursen* blir også presentert i lys av en økonomisk forklaringsmodell, der det fremholdes at baseskolens fysiske rammer, på ulike måter, legger til rette for en økonomisk rasjonalisering av skoledriften. Innenfor den *makt- og kontrollkritiske diskursen* blir dermed både skoleideologiske og økonomiske insentiver hos skoleeiere brukt som forklaringsmodeller på at det var skoleeiere og skoleadministrasjon som ønsket baseskolene velkommen. Innenfor den samme diskursen vektlegges det hvordan forståelsen og tolkningen av *ettallstyranniet* fra St.meld 30, har vært brukt av skoleeiere for å skaffe pedagogisk legitimering for baseskolene. Derigjennom også legitimering for fysiske rammer som tilrettelegger for ulike former for økonomisk rasjonalitet i skoledriften og dyptgående endringer i lærernes undervisnings- og organiseringsmåter. Den *makt- og kontrollkritiske diskursen* trekker også på en forståelse av manglende medbestemmelse, der perspektivet er at lærerne ikke har hatt reell medvirkning og at kritiske lærere til tider har vært utsatt for hersketeknikker.

Øvland avviser langt på vei virkelighetsforståelsen som binder Skola 2000 tett sammen med fremveksten av baseskoler i Norge. Dermed avviser han også at det var muligheter for skoleideologisk kopiering fra grunnprinsippene i dette skoleprosjektet som var sentralt da baseskoleutviklingen satte fart. Øvland innrømmer at baseskolene kan settes i sammenheng med et behov for å styrke tilpasset opplæring – og mener dette krever utgangspunkt i en annen organiseringsform enn den tradisjonelle skoleklassen. Med dette utgangspunktet plasserer Øvland seg i en *pedagogisk moderniseringsdiskurs*, som han forsøker å legitimere både gjennom å vise til Kunnskapsløftets intensjoner og beskrivelsene av *ettallstyranniet*, som Øvland tolker i lys av et behov for ny skolearkitektur. Den *pedagogiske moderniseringsdiskursen* fremmer en virkelighetsforståelse som går ut på at baseskolene var en måte å tilrettelegge for offentlige skolepolitiske retningslinjer, i retning bedre tilpasset opplæring og mer variert undervisning. Slik sett står denne diskursen i kontrast til den *makt- og kontrollkritiske diskursen* som tolker skoleeierens satsing på baseskoler som et arkitektonisk grep for å tilrettelegge for alternative undervisnings- og organiseringsformer som ikke kan forsvares verken gjennom forskning eller offentlige retningslinjer. Clemet tolker, i motsetning til Øvland, *ettallstyranniet* inn i et samarbeidsperspektiv som ikke ser endret skolearkitektur som en forutsetning for å nå målene om fleksibel organisering og godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Likevel står Clemet og Øvland begge som representanter for et helhetssyn, som fokuserer på at både pedagogiske og økonomiske hensyn bør spille inn ved utbygging av nye skoleanlegg. Representantene for den *makt- og*

kontrollkritiske diskursen har et annet perspektiv på de eventuelle økonomiske insentivene som ligger i å bygge baseskoler. De fremmer en virkelighetsforståelse om at disse har vært så sterke at beslutningstagerne i byggeprosesser ikke har klart å veie inn pedagogiske hensyn på en tilstrekkelig måte. På denne måten blir *økonomiske forklaringsmodeller* en sentral tolkningsramme for den *makt- og kontrollkritiske diskursen*.

Opposisjonen mot baseskolene fremstilles som kraftig hos de to lærerrepresentantene. De fremmer en oppfatning om manglende medbestemmelse, der perspektivet er manglende medvirkning og demokrati i beslutningsprosesser. Clemet støtter langt på vei opp rundt denne oppfatningen, mens Øvland plasserer seg noe annerledes, da han mener de ytre rammene rundt medvirkning var gode, men at problemene gjaldt forankring ute hos det samlede lærerpersonalet. Myhrer og Paulsen trekker på den *makt- og kontrollkritiske diskursen* når de tilkjennegir sin forståelse av manglende medbestemmelse. Dette fører til at de er kritiske til om det i det hele tatt var en reell vilje til å lytte til lærernes erfaringer i planleggings- og beslutningsprosesser knyttet til nye skoleanlegg. De utdypet dette blant annet gjennom å vise til at lærere som argumenterte for tradisjonelle løsninger og arbeidsformer tidvis ble møtt med hersketeknikker. Når Myhrer og Paulsen forklarer lærernes opposisjon mot baseskolene benytter de pedagogiske forklaringsmodeller på hvorfor lærerne ikke aksepterer baseskolen som en nødvendig faktor innenfor den *pedagogiske moderniseringsdiskursen* som Øvland fremmer. Myhrer og Paulsen anerkjenner ikke premisene som blir lagt inn i den *pedagogiske moderniseringsdiskursen*, og argumenter med utgangspunkt i den *makt- og kontrollkritiske diskursen*, for å styrke hegemoniet til det de mener er en bedre forklaringsmodell for at skoleeiere og -administrasjon ønsket og ønsker nye skoleanlegg bygget som baseskoler.

Hva slags betydning har så disse funnene for beslutningstakere i skoleforvaltning, arkitekter og lærere? På den ene siden kan funnene tydeliggjøre og konkretisere lærernes skepsis mot baseskolene for skoleeiere og arkitekter, noe som kan gi et bedre utgangspunkt for å føre medbestemmelsesprosesser med dypere forankring i lærerpersonalet ved skolene. For å overbevise lærere om at slike prosesser faktisk er ønskelig, ville det også være av betydning at skoleeiere trakk langt større deler av diskursen rundt skoleanlegg fram i åpent lende. På den måten kunne de involverte diskutere ut fra alle relevante insentiver som ligger bak baseskoleutbyggingen. Også de insentivene som kan knyttes opp mot økonomi og enklere administrasjon. Funnene tyder også på lærere og skoleforvaltning er i behov av dialog for å kunne nærme seg en felles forståelse av hvilke krav Kunnskapsløftet og intensjonene bak denne læreplanen faktisk stiller til undervisning, organisering og fysiske rammer for skoleanlegget. En tilnærmet lik forståelse av disse kravene vil være vesentlig, for at den videre diskusjonen rundt fysisk utforming av nye skoleanlegg skal skje på et språk begge parter forstår.

Konklusjon

Jeg har i denne artikkelen vist hvordan ulike aktører fremmer ulike forklaringsmodeller og diskurser for å forklare sentrale sider ved baseskolenes fremvekt i Norge. Hovedverneombud i Oslo kommune, Knut Myhrer og leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen har representert en *makt- og kontrollkritisk diskurs*. Denne diskursen trekker på både økonomiske og skoleideologiske perspektiver når den gir sitt bidrag til historikken bak fremveksten av baseskoler i Norge. I korte trekk baserer den *makt- og kontrollkritiske diskursen* seg på at baseskolene er et arkitektonisk grep, som skoleeiere og skoleadministrasjon foretrekker fordi de fysiske rammene tilrettelegger for billigere drift, fleksibilitet knyttet til eventuell elevtallsøkning og alternative undervisnings- og organiseringsformer som skoleeierne og skoleadministrasjonen har en preferanse for. Innenfor denne diskursen blir det også fremholdt at skoleadministrasjon i mange tilfeller har styrt beslutningsprosesser uten reell medvirkning fra lærerne, og at kritiske lærere har vært utsatt for hersketeknikker. Denne diskursen finner

flere tangeringspunkter med Richard Sennetts kritiske tilnærming til det han kaller *fleksibilitetens maktstruktur*. Sennett hevder praksis i fleksible institusjoner fokuserer mer på de kreftene som bøyer folk, enn de som har potensiale for å utvikle en tøyelig robusthet som fremmer tilpasningsdyktighet uten å bli knekt av denne (Sennett, 2008, s.56-58). En lignende forståelse kan trekkes ut fra argumentasjonen til Myhrer og Paulsen.

Avdelingsdirektør for skoleanlegg i Utdanningsetaten, Harald Øvland, representerer en *pedagogisk moderniseringsdiskurs*. Denne diskursen bygger på en forståelse av at Kunnskapsløftets fokus på tilpasset opplæring setter nye og alternative krav til måten lærerne underviser og samarbeider på, og at dette fører til et behov for nye og alternative fysiske rammer for undervisningen. Innenfor den diskursen Øvland fremmer, er alle krav til medbestemmelse og medvirkning fra lærerne respektert og gjennomført, selv om det åpnes for at drøftingen ser ut til å ha blitt dårlig forankret hos det samlede lærerpersonalet. Den *pedagogiske moderniseringsdiskursen* trekker dermed på en pedagogisk forklaringsmodell. Tidligere forsknings- og utdanningsminister Kristin Clemet kan også sies å dele fokuset som ligger på tette samarbeidsrelasjoner og fleksible organiseringsmuligheter innenfor den *pedagogiske moderniseringsdiskursen*. Hennes perspektiv er at både baseskoler og tradisjonelle skoler har like store muligheter for å utvikle seg til lærende organisasjoner preget av fleksibel organisering og gode lærersamarbeid. Clemet beveger seg også utenfor den *pedagogiske moderniseringsdiskursen* når hun er tydelig på at lærerne ikke har blitt hørt tilstrekkelig i forbindelse med nye skoleanlegg, og spesielt når hun fastslår at Kunnskapsløftet var en renessanse for at læreren kunne undervise på en tradisjonell måte. Både Øvland og Clemet kan imidlertid sies å plassere seg innenfor et helhetssyn som vektlegger både økonomiske og pedagogiske diskurser i forklaringsrammen bak nye skoleanlegg. Myhrer og Paulsen kan i en slik sammenheng sies å representere et mer kritisk helhetssyn. De avviser ikke at økonomi skal spille inn, men fokuserer på at man har mistet betydelige pedagogiske gevinster ved å fjerne seg fra en arkitektur som tok utgangspunkt i det tradisjonelle klasserommet, samtidig som de langt på vei avviser at det ligger pedagogiske fordeler innenfor den alternative baseskolearkitekturen.

Erlend Vinje

Doktorgradsstipendiat

Storbyprogrammet og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

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.

Clemet, K. (2010). Intervjuet gjennom personlig kommunikasjon, 01.06.10.

Dregelid, S. (2008a). *Basemodellen ble hentet i Sverige*. *Aftenposten* 17.01.2008. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2202289.ece>

Dregelid, S. (2008b). *Fortsetter å bygge omstridte skolebygg*. *Aftenposten* 07.01.2008. Lastet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2183242.ece>

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Pearson Education Limited.

Grefsen FAU. (2008, 29.01.2008). Vedrørende prosjektering av nye Grefsen barneskole. *Grefsen FAU og Arbeidsgruppe for nybygg og baseskole*.

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 fra: <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf>
- Hoaas, K. C. & 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>
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mei Ling Noer, S. (2008). Protester hindrer baseskolen. *NRK Østlandssendingen* 01.02.2008. Lastet ned fra: <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.4704779>
- Myhrer, K. (2011). Intervjuet gjennom personlig kommunikasjon, 02.023.11
- Nilsen, Ø. (2009). Brukermedvirkning og pedagogikk. *Nordlys* 16.01.09. Lastet ned fra: <http://www.nordlys.no/debatt/ytring/article4054242.ece>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tifkiki, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Paulsen, G.E. (2010). Intervjuet gjennom personlig kommunikasjon, 06.07.10
- Sennett, R. (2008). *Det fleksible mennesket: Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen* (3 utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sirnes, S. M. (2008). Åpne løsninger fungerer ikke. Hamar katedralskole - ny skole til 649 millioner må bygges om. *Lektorbladet*, 7(1).
- Slettholm, A. (2011). Oslo fortsetter å bygge baseskoler. *Aftenposten Aften* 10.02.11.
- Trosvik, K. (2009). Foreldre frykter baseskole. *Nordstrands Blad* 25.03.09. Lastet ned fra: <http://www.noblad.no/nyheter/foreldre-frykter-baseskole-1.5134288>
- Utdanningsetaten. (2011a). *Forslag til skolebehovsplan 2012-2022. Høringsutkast 3.juni 2011*. Lastet ned fra: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internet%20%28UDE%29/ASA/Dokumenter/Skolebehovsplan%202012-22%20H%C3%B8ringsutkast%203.juni2011.pdf>.
- Utdannings og forskningsdepartementet. (2004). *St.meld. nr 30: Kultur for læring*. Oslo.
- Vinje, E. (2010). Baser – En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivingstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*, 3(2), 3-25. Lastet ned fra: <http://www.formakademisk.org>
- Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media - hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4(1), 24-47. Lastet ned fra: <http://www.formakademisk.org/>
- Vinje, E. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FORMakademisk*, 4(2), 69-94. Lastet ned fra: <http://www.formakademisk.org/>
- Wallin, E. (2001). *Fremtidens skole: Skole 2000 - et helhedssyn på pedagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Øvland, H. (2010). Intervjuet gjennom personlig kommunikasjon, 09.09.10