

Baseskoleutbygging: ulike posisjoner og diskurser

E.E. Vinje

Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Dette er siste forfatterversjon av artikkelen før publisering i tidsskriftet

Norsk pedagogisk tidsskrift (2015), 99(6), 449-459

Forlaget versjon er tilgjengelig [her](#)

Tidsskriftets forlag, *Universitetsforlaget*, tillater at siste forfatterversjon legges i åpent publiseringsarkiv ved den institusjon forfatteren tilhører

Baseskoleutbygging: ulike posisjoner og diskurser

Erlend Ellefsen Vinje
Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Erlend.Vinje@hbv.no

I Norge har det siden tusenårsskiftet pågått en reformprosess knyttet til utbyggingen av en ny type skoleanlegg, de såkalte baseskolene. Baseskoler med store åpne arealer, som ikke tar utgangspunkt i det tradisjonelle klasserommet, har dukket opp over hele landet. Denne artikkelen vil drøfte hvordan ulike aktører, på bakgrunn av ulike posisjoner og ulike diskurser, forstår baseskolenes muligheter og begrensninger.

Innledning

I de siste årene har det vært en sterk offentlig debatt rundt arkitekturen på nye skolebygg i Norge. Flere nye skoleanlegg har blitt bygget uten tradisjonelle klasserom. Disse skoleanleggene betegnes ofte som *baseskoler* og inneholder i langt større grad enn tradisjonelle klasseromsskoler en betydelig del av åpne læringsarealer (Vinje 2011b). SINTEF Byggforsk definerer baseskolene slik:

(...) 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, s. 3).

På bakgrunn av ulike kilder kan man i dag anslå at 11–12 % av skolene i Norge kan defineres innenfor denne rammen (Vinje 2011b, s. 78). De store byene har vært sentrale i denne utviklingen. Oslo, Trondheim og Bergen har alle satset hovedsakelig på baseskolearkitektur i sine skolebygg de siste årene (Vinje 2011a, s. 43–44). Disse arkitektoniske endringene har naturligvis også endret de fysiske rammene som mange lærere og elever handler innenfor. Jeg vil i denne artikkelen diskutere hvordan disse endringsprosessene har blitt tolket, og hvilke pedagogiske diskurser det har blitt trukket på når disse tolkingsprosessene har funnet sted. I artikkelen gjør jeg rede for tre ulike inngangsposisjoner for forståelse, og hensiktsmessig bruk, av baseskoler. Videre skisserer jeg tre alternative pedagogiske diskurser som jeg finner

tilstedeværende i tolkningsprosessene som har skjedd og skjer i kjølvannet av innføringen av nye baseskoler. Disse tre pedagogiske diskursene benytter jeg videre i diskusjonen og setter disse inn i en diskursanalytisk ramme. Min egen analytiske posisjon i denne artikkelen blir dermed som tolker av andres tolkninger.

Baseskolene som reformidé

Ifølge Kristin Clemet har vi kun gjennomført fire reformer i norsk grunnskole de siste 40 årene: M74, M87, Reform 97 og Kunnskapsløftet i 2006. Den tidligere statsråden mener baseskoleutbygging ikke er en reform, fordi det ikke har kommet noe pålegg fra sentralt hold om å sette ideene ut i livet (Clemet 2011). I denne artikkelen har jeg en bredere inngang til hva som bør kategoriseres til å være en reform. I boka «Reformideer i norsk skole», skrevet av en forskergruppe sammensatt av pedagoger, fagdidaktikere, statsvitere og organisasjonsteoretikere, konkluderes det allerede i forordet med at norsk skole er under sterkt reformpress, og at reforminitiativene er mange. Reformideer blir i boka definert som «sirkulerende, mer eller mindre presise oppskrifter på hvordan virksomheter bør styres, ledes og organiseres», mens reform blir definert som «et faktisk iverksatt endringsforsøk, en handling med målsetting om å endre en eller flere organisasjoners funksjonsmåte» (Røvik 2014). Reformideen knyttet til baseskolene kjennetegnes av et nytt arkitektonisk uttrykk for skoleanlegget. Bakgrunnen for dette er ideer om hvordan skolen bør styres og hvordan elever og lærere bør organiseres. Et sentralt spørsmål er om disse nye tankene rundt endrede fysiske rammer for organiseringen av lærere og elever er knyttet til 1) pedagogikk – og et rasjonelt ønske om økt læringsutbytte og/eller trivsel, eller 2) økonomisk rasjonalisering. Et tredje alternativ er selvsagt at begge alternativene har hatt innvirkning. På bakgrunn av min forskning vil jeg argumentere for at det ikke finnes en enhetlig pedagogisk tanke bak innføringen av baseskoler i Norge. For å belyse dette nærmere legger jeg fram tre inngangsposisjoner for å forstå den norske «baseskolepedagogikken». I presentasjonen av de ulike posisjonene vil jeg beskrive sentrale aktører og kontekster som bidrar til å konstruere de respektive posisjonene.

1) Skola 2000 – posisjonen:

Denne posisjonen ser baseskolene ut fra ideologien som kjennetegnet det svenske Skola 2000-prosjektet; jakten på en arkitektur som kan fremme utviklingen av «fremtidens kompetanser». Skola 2000 hadde en integrert tanke om at endringer i det fysiske miljøet skulle bidra til – og gå «hand i hand» med - en annerledes undervisning og andre elevroller. I Skola 2000-prosjektet var det en uttalt målsetting at det skulle legges sterkere fokus på elevenes ansvar for egen læring

(Wallin 2001, s. 29). Den alternative pedagogiske ideen bød på en langt mer individualisert arbeidshverdag for elevene, preget av sterk selvbestemmelse over innhold og arbeidsformer. En posisjon for å forstå den norske «baseskolepedagogikken» kan være å finne i prinsippene som ligger til grunn for Skola 2000-prosjektet i Sverige. De tette forbindelseslinjene mellom Skola 2000 og de norske baseskolene har kommet tydelig fram i nyere norsk forskning på historikken bak satsingen på baseskoler. Grunnleggeren av Skola 2000, Ingvar Mattson, uttalte i 2008: «Norske politikere, skoleledere og byråkrater har kommet fra Norge i tusentall for å se skolene våre.» (Dregelid 2008b). Hovedverneombud for Oslo-lærerne, Knut Myhrer, og leder i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen, er også tydelige på at påvirkningen fra Skola 2000 har vært sentral for oppblomstringen av norske baseskoler (Vinje 2013a, s. 6–7). Likevel er det vanskelig å anslå i hvilken grad denne ideologien har dominert den forståelsen lærerne har tatt med seg inn i arbeidet i baseskoler. Det er vanskelig å finne forskning som gir kvantitative anslag til hvordan undervisnings- og organiseringsformen er på baseskoler generelt og i sammenligning med tradisjonelle klasseromsskoler spesielt. I min doktoravhandling finnes det noen svar. Blant annet kommer det fram, på bakgrunn av en spørreundersøkelse rettet mot lærere i Oslo (i underkant av 1700 lærere responderte), at det ikke er signifikante forskjeller mellom lærere i baseskoler og tradisjonelle skoler når det gjelder deres egen oppfattelse av hvor ofte de: 1) legger til rette for individuelt arbeid basert på elevenes individuelle planer eller mål, eller 2) legger til rette for varierte arbeidsmåter og -metoder (Vinje 2014, vedlegg 8). Trondheim kommune la seg imidlertid tett opp mot Skola 2000-ideologien da de i 2010 anga på sine nettsider at kommunens «hovedidé er fleksible bygg med delvis åpne løsninger», og begrunnet dette pedagogisk med at slike bygg gjorde det lettere å oppfylle læreplanens krav om blant annet aktiv elevmedvirkning og ansvar for egen læring (Vinje 2011a, s. 44).

2) Nivådifferentieringsposisjonen:

En annen posisjon for forståelse av «baseskolepedagogikk» vil være å koble baseskolenes fysiske rammer hovedsakelig til en utstrakt bruk av nivådifferentiering og mestringsgrupper. Dersom baseskolen, slik den svært ofte gjør, tilbyr grupperom av ulik størrelse i tillegg til et stort og åpent læringsareal, vil lærere kunne se muligheten for å benytte disse rommene til nivådifferentiert undervisning. I og med at tilgangen på antall undervisningsrom ofte vil være større enn i en tradisjonell klasseromsskole, kan mulighetene til å skape adskilte læringsarenaer for elever på ulike nivåer bli større. I en slik setting vil ikke fokuset på elevstyrte arbeidsmåter eller selvbestemmelse for elevene nødvendigvis være interessant for den oppfattede «baseskolepedagogikken», men derimot hvordan baseskolenes arkitektur gir muligheter for å

dele elevene i grupper ut fra deres faglige nivå. I en artikkel fra 2013 beskrives det hvordan en baseskole benyttet grupperommene til å differensiere både i fire og fem grupper – og gjorde dette i mange fag (Vinje 2013a). To andre baseskoler i Oslo har vært klaget inn til Fylkesmannen på bakgrunn av det ulike foreldregrupper anså som utstrakt inndeling i mestrings- og nivågrupper i strid med opplæringslovens § 8-2. I begge tilfellene ble skolene bedt om å forandre sin praksis av Fylkesmannen, mens Utdanningsdirektoratet i begge tilfeller overprøvde denne opprinnelige «dommen» fra Fylkesmannen etter klager fra skolene (Vinje 2014, s. 70–73). Med utgangspunkt i den tidligere nevnte spørreundersøkelsen blant Oslo-lærerne er det imidlertid ikke grunn til å hevde at baseskoler generelt sett legger opp til mer nivådifferensiering enn tradisjonelle skoler. Undersøkelsen viste at det ikke var signifikante forskjeller på hvor ofte lærere fra henholdsvis baseskoler og tradisjonelle skoler oppga at de organiserte med tanke på nivådifferensiering (Vinje 2014, vedlegg 8). Med bakgrunn i argumentasjonen og dokumentasjonen over vil det likevel være relevant å skissere «nivådifferensieringsposisjonen» som en tilstedeværende posisjon for å forstå hensiktsmessig pedagogisk bruk av baseskoler.

3) Den kritiske posisjonen:

Den tredje posisjonen for bedre å forstå «baseskolepedagogikk» tar utgangspunkt i den motstanden og skepsisen lærere generelt sett har vist mot baseskolene (Vinje, 2011a, 2011b). I en artikkel fra 2011, basert på den nevnte spørreundersøkelsen, beskrives denne motstanden: Lærere fra de tradisjonelle klasseromsskolene mente, i langt større grad enn kollegaene fra baseskolene, at de fysiske rammene ved skolen la godt til rette for å utøve viktige kvaliteter ved undervisningen. Disse viktige kvalitetene samsvarer med kvaliteter hos læreren som internasjonal forskning har konkludert med er viktigst med tanke på å fremme elevenes læring, og har utgangspunkt i lærerens faglige og didaktiske kompetanse, relasjonskompetanse og klasseledelseskompetanse (Nordenbo, Sjøgaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard 2008). Videre viser analysen at et klart flertall av lærerne i undersøkelsen ønsket at skoleanlegg skal bygges ut fra en tradisjonell modell. Dette var også tilfellet blant lærerne som jobbet i baseskoler (Vinje 2011b). Denne skepsisen gir grunn til å tro at det kan finnes baseskoler der lærerne går inn for å skape fysiske rammer de gjenkjenner fra tradisjonelle skoler. I praksis vil det kunne være å benytte de mindre grupperommene som klasserom, noe som innebærer å plassere langt flere elever i disse rommene enn de er dimensjonert for. Dette er dokumentert praksis ved flere skoler (Jerkø & Homb 2009; Vinje 2013a). Det kan også handle om å benytte hyller og skillevegger for å skape provisoriske «klasserom» i åpne landskap. En slik posisjon

vil ikke tillegge «baseskolepedagogikk» noe innhold som skiller denne typen pedagogikk fra pedagogikk i tradisjonelle skoler. Fokus vil kun ligge på å eliminere opplevde problemer med arkitekturen på en så effektiv måte som mulig. Skoleanleggsdirektør i Oslo, Harald Øvland, bekrefter delvis denne antagelsen når han uttaler at: «Vi har sett mange eksempler på lærere som har forsøkt å gjenskape en kjent undervisningssituasjon i nye bygg» (Vinje 2013, s. 15). En reportasje i Aftenposten fra 2008 bekreftet denne praksisen da den grundig viste hvordan de åpne landskapene ved Persbråten videregående skole lå øde, mens elevene ble undervist tradisjonelt i de ulike mindre grupperommene (Dregelid 2008a). Samlet sett gir dette grunnlag for å hevde at en kritisk posisjon i forståelsen av «baseskolepedagogikk» har gjort seg gjeldende i norsk skole de siste årene.

Ulike pedagogiske diskurser: pedagogisk moderniseringsdiskurs, tradisjonell diskurs og makt- og kontrollkritisk diskurs

De tre posisjonene for å forstå «baseskolepedagogikk» trekker alle på ulike pedagogiske diskurser. De tre pedagogiske diskursene jeg har funnet relevante og tilstedeværende i mitt forskningsarbeid, er: en pedagogisk moderniseringsdiskurs, en tradisjonell diskurs og en makt- og kontrollkritisk diskurs. Her vil det være grunnlag for å si at den sistnevnte diskursen på mange måter er en form for utledning av den tradisjonelle diskursen. Den pedagogiske moderniseringsdiskursen tar sikte på å utvikle elever for å takle morgendagens samfunn, og gjør dette gjennom stor vekt på samarbeid, prosjektarbeid og en streben etter å utvikle selvdrevne elever. Innenfor en slik pedagogisk diskurs vil det generelt forventes at lærerens formidlingsaktivitet og den lærerstyrte undervisningen nedtones, til fordel for mer elevstyrte læringsprosesser. Harald Øvland er blant dem som knytter seg opp mot en pedagogisk moderniseringsdiskurs i sitt forsvar for baseskolene. Han kobler utbyggingen av skoleanlegg i Oslo de siste årene til både et ønske om bedre tilpasset opplæring generelt, og spesielt til et ønske om å unngå den «privatpraktiserende læreren» som han videre forklarer «betingen en eller annen form for samarbeid, mer enn en lærer med sine 28–30 elever (Vinje 2013b, s. 6–9).

Den pedagogiske moderniseringsdiskursen står i et konkurrerende forhold til den tradisjonelle pedagogiske diskursen. Den sistnevnte diskursen tar også sikte på å utvikle elever til å takle morgendagens samfunn, men gjør dette gjennom å vektlegge andre forhold. Stor vekt på lærerens faglige styrke og tradisjonelle rolle som kunnskapsformidler og klasseleder er sentralt, sammen med fokus på hvordan den tradisjonelle og faste klassen legger et godt grunnlag for gode relasjoner og gir klasselæreren oversikt over det samlede skolearbeidet til

elevene sine. Dette betyr ikke en avvisning av prosjektarbeid eller elevstyrte læringsprosesser, men fokuset vil være nærmere knyttet til lærerstyrt undervisningsaktivitet og helklassesamtaler. Tidligere forsknings- og undervisningsminister Kristin Clemet trekker på den tradisjonelle diskursen når hun uttaler at «Kunnskapsløftet var en beskjed om tilpasning 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» (Vinje, 2013b, s. 16). Den tredje pedagogiske diskursen: «den makt- og kontrollkritiske diskursen», er knyttet til en oppfattelse av, og kritikk mot, hvordan skoleeiere og skoleledere på udemokratisk vis forsøker å vinne hegemoni for en pedagogisk moderniseringsdiskurs på bekostning av den tradisjonelle diskursen. Knut Myhrer og Gro Elisabeth Paulsen trekker begge på denne makt- og kontrollkritiske diskursen når de uavhengig av hverandre fremmer teorier om at baseskolenes fremvekst er basert på økonomiske insentiver fra skoleeierne. Myhrer mener det ikke er noen tvil om at «(...) kombinasjonen av opphevelse av klassesdelingstall og baseskoler åpner for innsparinger i stor stil», og Paulsen gir støtte til at baseskolene delvis kom på bakgrunn av et økonomisk fundert ønske om å absorbere flere elever inn i større åpne landskap (Vinje 2013b, s. 10). Myhrer og Paulsen mener begge at kritiske lærere har vært utsatt for hersketeknikker i debatter rundt nye skoleanlegg, og de får også klar støtte fra Clemet, knyttet til en påstand om at lærerne ikke har blitt hørt tilstrekkelig i baseskoledebatten (Vinje 2013b, s. 12).

Diskusjon: Lærerprofesjonalitet, NPM og baseskolereform

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 er baseskolene et strukturelt rammeverk for å legge til rette for maktstrukturer som skjuler seg bak denne nye formen for fleksibilitet? Jeg innleder diskusjonen rundt dette gjennom å definere begrepet *New Public Management* (NPM). NPM er et samlenavn for reformer knyttet til desentralisering, hardere finansiell kontroll, kundeorientering, innføring av markedsideer og kvalitetssikring. NPM kan kobles til tre aspekter: minske statlige utgifter, fremvekst av neoliberal ideologi og etterspørsel etter mer utviklet økonomisk kontroll og styring av den offentlige sektoren (Selander 2006, s. 69). Selander peker på at det i skolen tradisjonelt har vært den pedagogiske diskursen som har definert virksomhetens innretning, men med visse innskrenkninger fra en økonomisk/administrativ diskurs. Med NPM sitt inntog på skolearenaen mener Selander det ble skapt et interdiskursivt forhold, der de nye diskursive praksisene i liten grad har handlet om det pedagogiske, men i langt større grad om det økonomiske og det administrative (Selander 2006, s. 81). Selander konkluderer med at lærerne har en viss autonomi

og frihet innenfor en NPM-regulert setting, men at denne er vilkårlig (Selander 2006, s. 85).

Denne konklusjonen kan konkretiseres i enkelte av funnene fra Monica Seland's doktorgradsavhandling. Selv om hennes arbeid er gjort i basebarnehager, er overføringsverdien til skolen og samsvaret med mine funn tydelig. Hun fant blant annet «at den omfattende fleksibiliseringen av både bygget, barnegruppene og de ansatte førte til stor relasjonell og romslig kompleksitet», konkret kjennetegnet ved strammere tids- og fordelingsstrukturer og økt tidsbruk til praktisk planlegging og organisering. Videre skriver hun: «Paradokset blir at fleksibiliseringen av barnehagen dermed i praksis kan føre til en økt rigidisering og et økende behov for tids-, bevegelses- og aktivitetsstrukturer.» Seland fortsetter slik: «Ved at formelle rammer, som for eksempel oppdeling i faste rammer og faste rom, svekkes eller fleksibiliseres, vil de ansatte måtte skape egne strukturer og rammer for å opprettholde en institusjonell orden og logikk» (Seland 2009, s. 260). Seland konkluderer med at en fleksibilisering av institusjonens formelle strukturer vil kunne gå på bekostning av aktørenes muligheter og rettigheter til å medvirke i utformingen av livet i institusjonen (Seland 2009, s. 261). I en lederartikkel i bladet Lektorbladet i 2013 kommer Gro Elisabeth Paulsen med uttalelser som kan ses i lys av Seland's funn i basebarnehagene. Hun skriver at mentaliteten ved innføringen av de norske baseskolene kan stå som et eksempel på paradokset om «at en så viktig kunnskapsinstitusjon som skolen har utviklet ledelseskulturer der åpenhet, informasjon og kritikk blir sett som et problem, og bakstreversk». Hun sier på samme sted at baseskolene «skulle bygges slik at arkitekturen hindret de gammeldagse og gjenstridige lærerne i å drive tradisjonell undervisning» (Paulsen 2013, s. 4). Dermed beskriver hun på mange måter den samme skolevirkeligheten som Seland fant i basebarnehagene: en virkelighet der fleksibiliseringen av institusjonens formelle strukturer går på bekostning av aktørenes (her: lærernes) muligheter og rettigheter til å medvirke i utformingen av livet i institusjonen. Gjennom denne argumentasjonen plasserer Paulsen seg innenfor både en tradisjonell diskurs og en makt- og kontrollkritisk diskurs.

Når det gjelder lærerprofesjonaliteten, påpeker Stenlås at det som fremstår som de eneste tegnene på profesjonalitet, er den akademiske utdanningen og muligheten til å stenge ikke-utdannede ute. Han viser til et viktigere kriterium for profesjonalisering: makten over eget arbeid – hvor lærernes makt over eget arbeid har minket (Stenlås 2009, s. 12). Han skriver også: «Ettersom lærerne ikke forsker, har de akademiske pedagogene innehatt totalt vitenskapelig tolkningsmonopol på skole spørsmål og når ekspertise har blitt etterspurt» (Stenlås 2009, s. 88). Dette kan være en god forklaringsmodell på hvorfor interessen for lærernes meninger og

erfaringer knyttet til baseskolenes fremvekst gjennomgående fremstår som svært liten i mitt forskningsarbeid knyttet til de norske baseskolene. Selv om forklaringsmodellen er relevant, forklarer den ikke hvorfor baseskolene gjorde sitt inntog, til tross for at de norske pedagogiske forskningsmiljøene ikke støttet denne utviklingen (Mugdalslien 2012). Det statlige engasjementet for lærerprofesjonalitet i Sverige har ikke handlet om å stole på lærernes yrkesdyktighet og vurderinger, men isteden om å omdefinere lærerrollen (Stenlås 2009, s. 94). Når det gjelder baseskolene, er det naturlig å trekke den samme konklusjonen om det statlige engasjementet i Norge. Alle artiklene i min doktorgradsavhandling viser hvordan baseskolenes arkitektur legger strukturelle føringer i retning av en omdefinert lærerrolle på en måte som trekker på den pedagogiske moderniseringsdiskursen. Stenlås viser gjennom NPM-relaterte begreper hvordan skolen ønskes styrt fra skoleeierens side: Det skal skje gjennom management (overføring av makt til skoleledelsen), valgfrihet for «kunder», konkurranseutsetting og standardisering, oppfølging og vurdering. Ifølge Stenlås vil samtlige av disse prosessene flytte fokus fra skolens kjernevirksomhet (undervisning) til ulike legitimitetsskapende prosesser for skoleledelse, kommune og stat (Stenlås 2009, s. 94). Stenlås konkluderer med at «Man kan ikke få en høykvalitativ undervisning og profesjonelle lærerinnsetser hvis man samtidig minsker den profesjonelle autonomien» (Stenlås 2009, s. 95). Mange skoleeiere og skoleledere, Utdanningsdirektoratet og rådgivningstjenesten for barnehage- og skoleanlegg har alle forsøkt å gi baseskolene pedagogisk legitimitet innenfor en pedagogisk moderniseringsdiskurs (Vinje 2010, 2011a, 2013b). Det kommer imidlertid tydelig fram at denne strategien ikke har vært vellykket overfor lærerne (Vinje 2011a, 2011b, 2013b).

Ove Skarpenes advarer mot en pedagogikk der lærerstyrt undervisning og formidlingsvirksomhet langt på vei avvises til fordel for stor vekt på elevstyrte læringsformer og utstrakt bruk av prosjektarbeid. Jeg tillegger for egen regning: slik forståelsen av undervisningen i baseskolene kan fremstå. Han advarer mot at kunnskapen i skolen frikobles fra fagene og fagpersonene, fra det innrammede rommet (klassen) og til slutt fra kunnskapsbæreren (læreren). Skarpenes mener dette vil føre til at læreren mister autoritet – og peker mot et skrekksenario der læreren verken våger eller blir i stand til å stille krav til og vurdere elevene. Videre setter Skarpenes dette i sammenheng med forståelsen av begrepet *ansvar for egen læring* – som han mener blir meningsløs i en slik setting: fordi ansvar må læres gjennom at vi blir stilt krav til og at kravene blir fulgt opp. (Skarpenes 2007, s. 297). I forbindelse med oppløsningen av den faste klassen og den faste klasselæreren (som baseskolene ofte legger opp til), viser Skarpenes også til Richard Sennetts beskrivelse av hvordan den individuelle karakteren brister i møte med korttidskapitalismen. Skarpenes skriver: «Hvis ideen

om at omstilling blir det eneste stabile innslaget, oppfordrer ikke dette elevene til langsomt å opparbeide seg kunnskap.» (Skarpenes 2007, s. 295). På denne bakgrunnen tolker jeg Skarpenes til å trekke på den tradisjonelle diskursen.

Sennets «fleksibilitetsteori» og baseskolereformen

I debatten om baseskolenes effekt på norsk skolevirkelighet kan Sennetts «fleksibilitetsteori» kobles inn på flere måter: Sennett beskriver maktstrukturer som skjuler seg bak nye former for fleksibilitet. Han hevder at 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 blir kjennetegnet av en usammenhengende og fragmentert struktur. I baseskolene fører de åpne landskapene til at en lærer kan bli gitt ansvar for langt større elevgrupper enn i den tradisjonelle klasseromsskolen. Sennett skriver, knyttet til diskontinuerlig reorganisering og moderne ledelsespraksis, at man i prinsippet skal kunne ta bort en del uten å ødelegge helheten (Sennett 2008, s. 59). De åpne skolelandskapene gir denne muligheten i situasjoner der elevgrupper sitter uten lærer, og vikar er vanskelig tilgjengelig. Hvis administrasjonen ved en skole har mulighet til å gi en lærer ansvaret for større elevgrupper (enn de vanlige 30 elevene) i et åpent landskap, vil dette forenkle de administrative oppgavene med vikarinnhenting og eventuell uforutsett vekst i elevantallet – og samtidig kunne legge til rette for økonomiske besparelser.

Et annet sentralt utgangspunkt for Sennett, som også kan gjenkjennes i baseskoledebatten, er at «løse nettverk er mer åpne for gjennomgripende forandringer enn de pyramideformede hierarkiene» (Sennett 2008, s. 59). Forbindelseslinjene til baseskolene kan knyttes til selve organiseringsstrukturen, som kan oppfattes usammenhengende, fragmentert og uoversiktlig: Hvem som skal arbeide hvor, hvem som skal arbeide med hva, til hvilke tider skal man arbeide hvor og med hva, og når skal denne organiseringen skal finne sted? Ifølge Sennett er fleksibel spesialisering av produksjonen en faktor som er koblet til konsumentenes omskiftelige etterspørsel og ønske om å bringe mer varierte produkter ut på arbeidsmarkedet. Skolen kan sammenlignes med en bedrift som produserer kunnskaper, ferdigheter, holdninger hos elevene eller mer helhetlig: kompetanse og dannelse til samfunnet vårt 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 – og de pedagogiske trendene stadig er i forandring (Vinje 2013b). Samlet viser dette at debatten om skolearkitektur også handler om å kunne tilby fysiske rammer for å kunne utdanne elevene innenfor de kravene og

forventningene som til enhver tid råder. Ifølge Sennett forutsetter fleksibel spesialisering: 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). Moderne skoler tett koblet til baseskolekonseptet, blant annet innenfor Skola 2000-satsingen i Sverige, har hatt tette koblinger til utstrakt bruk av informasjonsteknologi. Ulike organiseringsvarianter av elevene i baseskoler der dette blir prioritert sammen med åpenhet mot større satsing på prosjektarbeid som overordnet og prioritert arbeidsform (Danmarks Evalueringsinstitutt 2006; Wallin 2001), viser også tangeringspunkter til Sennets «krav» til fleksibel spesialisering. Samtidig vil det gi mening å argumentere for at en slik organisering av elevenes og lærernes arbeid trekker på den pedagogiske moderniseringsdiskursen.

Den siste faktoren i «fleksibilitetens maktstruktur» kaller Sennett maktkonsentrasjon uten sentralisering av makt. Han peker blant annet på at nye informasjonssystemer gir toppledelsen omfattende informasjon om organisasjonen (Sennett 2008, s. 67). En åpen skolearkitektur preget av glassvegger og åpne læringsarealer kan ses som en måte å la arkitekturen spille en hjelpende hånd på i denne informasjonsinnhenting. Undervisningen blir synlig for alle, og tettere samarbeid rundt organiseringen av elevene kan oppfattes som naturlig. Sennett tilbakeviser det han kaller «den vanlige påstanden» om at makten blir desentralisert gjennom ny og fleksibel organisering, og mener det «åpenbart er feilaktig» at menneskene nederst i organisasjonshierarkiet får mer kontroll over egne aktiviteter (Sennett 2008, s. 67). Slik sett kan Sennetts kritiske blikk på de maktstrukturene han mener ligger gjemt i nyere former for fleksibilitet, legge en god teoretisk ramme for den makt- og kontrollkritiske diskursen som har blitt identifisert blant lærernes representanter.

Jeg har tidligere vist hvordan Sennetts begrep om *diskontinuerlig reorganisering av organisasjoner* kan knyttes til baseskolens usammenhengende og fragmenterte struktur, som lettere kan legge til rette for stadige omstillingsprosesser av lærernes (og elevenes) arbeidsprosesser. Dette kan igjen legge et grunnlag for enklere og billigere administrativ drift av skolehverdagen for skoleledelsen. Jeg har nevnt desentralisering, hardere finansiell kontroll og kvalitetssikring blant kjernebegrepene i tenkningen rundt NPM. Arkitekturen i baseskolene legger til rette for en administrativ styring, som åpner for en strengere finansiell kontroll. Det vil heller ikke være ulogisk å knytte de to andre begrepene til organiseringen i baseskoler. Samtidig med baseskolene har det vokst fram en økende test-kultur i den norske skolehverdagen, og offentlige nasjonale prøver er årlig en del av kvalitetssikringsarbeidet. I baseskolene er ofte hele trinn (med 70–90 elever) samlet i en felles base (et adskilt læringsareal med et større åpent rom og flere mindre grupperom). I denne felles basen arbeider flere lærere

med et felles ansvar for undervisningsgruppen. Dette kan føre til at denne lærergruppen blir gjort ansvarlig for de faglige resultatene til elevene på trinnet. Selv om organiseringen innad på basen ofte er desentralisert til det aktuelle lærerteamet, vil det også legges til rette for det Sennett kaller *en maktkonsentrasjon uten sentralisering av makt* (Sennett 2008, s. 67). Lærernes arbeid kan i større grad vurderes ut fra elevenes faglige resultater på de nasjonale prøvene. Og stadig økt læringsutbytte blir det naturlige kravet. I en tidligere artikkel gir jeg et eksempel på hvordan stor grad av nivå-differensiering blir fremhevet som oppskriften for å få dette til, og hvordan lærere opplever at de fysiske rammene ved den aktuelle baseskolen legger til rette for økt læringsutbytte (Vinje 2013a). Den aktuelle artikkelen viser også hvordan denne fragmenterte organiseringen langt på vei oppløser lærernes langsiktige arbeid med en fast elevgruppe, og at enkelte av lærerne opplever at den personlige autonomien forsvinner fordi undervisningen skal planlegges og organiseres for hele trinnet i sammenheng (Vinje 2013a, s. 13).

Konklusjon

Jeg konkluderer med at baseskolene i stor grad fremstår som et strukturelt rammeverk som legger til rette for maktstrukturer som skjuler seg bak denne nye formen for fleksibilitet – og at argumentasjonen for en makt- og kontrollkritisk diskurs knyttet til utbyggingen av norske baseskoler dermed fremstår som sterk. Samtidig har utviklingen av baseskolene vært knyttet til et ønske om å legge bedre til rette for de læringsprosessene som kan knyttes til den pedagogiske moderniseringsdiskursen. Hovedproblemet i den praktiske virkeligheten i skolehverdagen er at de læringsprosessene den pedagogiske moderniseringsdiskursen legger opp til, mangler forankring og troverdighet blant lærerpersonalet, som generelt og samlet sett ser ut til å trekke på en tradisjonell pedagogisk diskurs. Både behovet og grunnlaget for den pedagogiske moderniseringsdiskursen kan fremstå som delvis konstruert for å passe inn i et strukturelt rammeverk som omfavner NPM-inspirerte reformer og som skjuler nye maktstrukturer bak en fasade av fleksibilitet. Dermed ender vi i stor grad opp med en virkelighet der baseskolenes fysiske rammer fremstår som en hemsko, og ikke en ressurs, for lærerne.

Litteratur:

Clemet, Kristin (2011), Halvorsen – NRK: 10-0. Kristin Clemets blogg. Hentet fra:
http://clemet.blogg.no/1295907465_halvorsen_nrk_10_0.html

Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellom læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

- Dregelid, Solrun (2008a, 17.januar): Basene ligger øde på Persbråten. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://old.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2202290.ece>
- Dregelid, Solrun (2008b, 17.januar). *Basemodellen ble hentet i Sverige*. *Aftenposten* 17.01.2008. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/oslo/article2202289.ece>
- Jerkø, Sidsel. & Homb, Anders (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk. Hentet fra: <http://biblioteket.husbanken.no/arkiv/dok/3280/baseskoler.pdf>
- Musdalslien, Anette (2012, 19.april). Vil ha vegger i skolerom. *Klassekampen*.
- Nordenbo, Sven Erik, Søgaard Larsen, Michael, Tifkicki, Neriman, Wendt, Rikke Eline & Østergaard, Susan (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, Gro Elisabeth (2013). Om kunnskap, makt og yringsfrihet. *Lektorbladet* 03/2013.
- Røvik, Kjell Arne (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, Kjell Arne, Eilertsen, Tor Vidar og Furu, Eli Moksnes (2014). *Reformideer i norsk skole*. Oslo: Cappelen Damm.
- Seland, Monica (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU.
- Selander, Martin (2006). Omdefinieringen av lærerprofesjonen? – Diskursiva praktiker och dess makteffekter. *Nordiske Organisasjonsstudier* 8 (3). Fagbokforlaget.
- Sennett, Richard. (2008). *Det fleksible mennesket: Personlige konsekvenser av å arbeide i den nye kapitalismen* (3. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skarpenes, Ove. (2007): *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Trondheim: Abstrakt forlag.
- Stenlås, Niklas (2009). *En kår i klem – Läraryrket mellan professionella ideal og statliga reformideologier. Rapport til Expertgruppen for studier i offentlig ekonomi*. Stockholm: Finansdepartementet.
- Vinje, Erlend (2010). Baser – En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*, 3(2), 3–25. Hentet fra: www.formakademisk.org
- Vinje, Erlend (2011a). Baseskoledebatten i media - hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4(1), 24-47. Hentet fra www.formakademisk.org
- Vinje, Erlend (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FORMakademisk*, 4 (2), 69-94. Hentet fra www.formakademisk.org
- Vinje, Erlend (2013a). Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur. *FORMakademisk*, 6 (1), Art 2, 1-20. Hentet fra: www.formakademisk.org
- Vinje, Erlend (2013b). *Kampen om skoleanlegget – historikken bak baseskolene*. FORMakademisk 6 (3), 1-20. Hentet fra: www.formakademisk.org
- Vinje, Erlend (2014). *De norske baseskolene: En kritisk analyse av diskurser og argumenter tilknyttet debatten rundt, og utbyggingen av, de norske baseskolene* Doktorgradsavhandling, Aalborg: Aalborg Universitet.
- Wallin, Erik (2001). *Fremtidens skole: Skole 2000 - et helhedssyn på pædagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal Uddannelse.