

Erlend Vinje Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur

Erlend Vinje

Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur

Sammendrag:

I denne artikkelen har jeg undersøkt ulike læreres opplevelser av, forestillinger om og preferanser til to ulike former for skolearkitektur. Artikkelen er basert på observasjon av, og intervjuer med, syv lærere. Tre av disse jobber ved en baseskole, mens de resterende jobber ved en tradisjonell klasseromsskole. Da lærerne satte ord på i hvilken grad de mente skolearkitekturen ved deres skole ga et godt utgangspunkt for å drive undervisning i samsvar med eget pedagogiske grunnsyn, pekte de samlet sett tre sentrale områder. Alle disse områdene kan sees i lys av begrepet tilpasset opplæring. Det første området handlet om hvilken form for differensiering som ble vektlagt på skolen, og hvordan de fysiske rammene samsvarte med den aktuelle differensierings- og organiseringsformen. Her var lærerne ved begge skolene godt fornøyde. Et andre fokusområde var reell arealtilgang som utgangspunkt for variert undervisning. Her var lærerne ved den tradisjonelle klasseromsskolen godt fornøyde, mens lærerne ved baseskolen i langt større grad mente grupperommene var for små, og at disse til dels opplevdes som begrensende i forhold til lærerrollen og ønske om variert undervisning. Det siste fokusområdet lærerne pekte på var hvordan de fysiske rammene la til rette for en ønsket balanse mellom tette samarbeidsrelasjoner og autonomi i planleggings- og undervisningssituasjoner. Innenfor dette området var lærerne ved begge skoler stort sett godt fornøyd, men de hadde ulike preferanser for hvor tyngdepunktet i denne balansen skulle ligge.

Nøkkelord: tilpasset opplæring, skolearkitektur, baseskoler, tradisjonelle klasseromsskoler, arealtilgang, differensiering, samarbeidsrelasjoner og autonomi

Innledning

Arkitekturen på norske skoleanlegg har de siste årene vært gjenstand for mye debatt (Vinje, 2011a). En spørreundersøkelse blant lærere i Oslo konkluderte med at 81 % av lærerne mener at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe. Den samme undersøkelsen viste også at lærerne ved tradisjonelle klasseromsskoler, i langt større grad enn sine kollegaer ved baseskolene, uttrykte at de fysiske rammene ved skolene de jobbet ved ga gode forutsetninger for å ta i bruk viktige lærerkompetanser (Vinje, 2011b). Samtidig har mange kommuner og fylkeskommuner de siste årene gått bort fra å bygge skoleanlegg med utgangspunkt i tradisjonelle klasserom for faste elevgrupper og isteden bygget såkalte baseskoler: skoleanlegg basert på større deler med åpnet læringsareal og tilhørende grupperom av varierende størrelse (Jerkø & Homb, 2009; Vinje, 2011a).

Jeg vil i denne artikkelen belyse og analysere opplevelse av, forestillinger om og preferanser for ulik skolearkitektur blant syv ulike lærere. Ulike tilnærminger til tilpasset opplæring for elevene peker seg ut som en sentral forklaringskilde. Alle de sentrale funnene vil bli satt i sammenheng med dette tema. Datagrunnlaget er basert på dybdeintervjuer med syv lærere fra to ulike skoler og observasjon ved skolene disse lærerne jobber. Den ene skolen er en tradisjonell klasseromsskole, mens den andre er en baseskole. Skolene er valgt ut strategisk fra den tidligere nevnte spørreundersøkelsen. Lærerne ved de to aktuelle skolene besvarte den nevnte spørreundersøkelsen på en slik måte, at det er grunn til at tro at lærerne ved de aktuelle skolene er forholdsvis fornøyde med hvordan arkitekturen legger til rette for den organiseringsformen av elevene som lærerne ønsker.

Begrepsavklaring og teoretisk grunnlag

Jeg vil innledningsvis gi en kort historisk skisse for utviklingen av skoler med åpne planløsninger i Norge. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av de to formene for skolearkitektur som blir omtalt i denne artikkelen, og en mer detaljert beskrivelse av de to aktuelle skolene som er utgangspunktet for datagrunnlaget artikkelen bygger på. Deretter vil jeg gi en begrepsavklaring av *tilpasset opplæring* og et teoretisk grunnlag for beskrivelsen av ulike former for differensiering. Dette vil være sentralt i analysen av de ulike lærernes opplevelse av, forestillinger om og preferanser for ulike former for skolearkitektur.

Historisk skisse: skoler med åpne planløsninger

Norges første åpne skole, Hvaler-åttekantene, sto ferdig i 1968 (Telhaug, 1976:22). Dette var startskuddet for en mindre revolusjon knyttet til skolearkitektur. I løpet av de neste seks årene ble 893 skolebygg ferdigmeldt her i landet. 202 av disse var åpne skoler (Hauge, 1976:137). Disse åpne skolene representerte et brudd med klasseromprinsippet, gjennom at klasserommene «i større eller mindre grad ble erstattet av ett eller flere arealer som gjerne kalles åpne fordi det gjør plass til mer enn en klasse av elever» (Telhaug, 1976:16). Et forsøk på begrepsavklaring fra Forsøksrådet for skoleverket tok også opp i seg hensikten med disse nye fysiske rammene for skolebygg:

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

De åpne skolenes fremvekst i Norge hadde sterke påvirkningskilder fra så vel USA, som England og Sverige. Team-teaching, kjennetegnet av et ønske om mer systematisk lærersamarbeid (blant annet gjennom å gruppere elevene mer fleksibelt med tanke på deres interesser og evnenivå) var en av hovedstrømmingene i amerikansk skolereform på 60-tallet (Reitan, 1976:12). Forsøksrådets begrepsavklaring tar opp i seg både intensjonen med team-teaching, og det som karakteriseres som «et mer fleksibelt undervisningstilbud». Ved siden av muligheter for fleksible grupperinger, beveget også datidens amerikanske skoledebatt seg i retning av et ønske om mer frihet og spontanitet, der elever og lærere sammen skulle planlegge meningsfulle oppgaver og aktiviteter (Reitan, 1976:15). Allerede på slutten av 50-tallet lanserte skoleadministratoren Lloyd Trump en plan for skoleorganisering, som stilte nye krav til skolebygget: auditorier, storklasserom og grupperom av ulik størrelse. Trumps ideer ble møtt med stor interesse og var utgangspunktet for de første åpne skolene i Sverige (Reitan, 1976:12). Disse svenske skolene hadde utgangspunkt i et større åpent landskap, og ettersøkte fleksibilitet i betydningen av blant annet: foranderlige lokaler, muligheter for vekslende elevgrupper, tett lærersamarbeid og emnebasert undervisning (Reitan, 1976:21).

Etter hvert ble også England sentral som påvirkningskilde for de åpne skolene. Plowden-komiteen ble utnevnt i 1963, med mandat til å vurdere den engelske barneskolen. Med et læringsteoretisk utgangspunkt som i stor grad avviste behavioristiske teorier og støttet opp om Piaget, ønsket komiteen at elevene skulle ha mulighet for å lære av konkrete erfaringer gjennom rik tilgang til materialer og hjelpemidler. Komiteen antydte at undervisning av opp til 100 elever kunne være mulig i visse tilfeller, men understreket samtidig at klassen og klassens egen lærer burde forbli utgangsenheten for skolens organisering. Uttrykket «home base» ble brukt om rommet som skulle gi elevene trygghet og gruppetilhørighet, og være et sted de kunne trekke seg tilbake til etter utforskende arbeid (Reitan, 1976:24-26).

I Norge oppgir SINTEF Byggforsk at de åpne skolene «i stor grad ble ombygget til

mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet, i stor grad med henvisning til at det var for mye støy i skolene» (Jerkø & Homb, 2009:3). Baseskolene som har vokst fram i Norge siden perioden rundt årtusenskiftet, kan ses som en renessanse for deler av tankegodset bak 70-tallets åpne skoler. Alle formuleringene i Forsøksrådets allerede siterte definisjon på de åpne skolene, passer inn i en beskrivelse av dagens baseskoler.

Ulike former for skolearkitektur og de to aktuelle skolene

Tradisjonelle klasseromskoler har utgangspunkt i klasserom på anslagsvis 60 m² som skal romme opp til 28-30 elever. Disse klasserommene kan være tilknyttet den ene eller begge sider av korridorer eller omkranset et mediatek eller bibliotek. I spørreundersøkelsen i Oslo-skolene fikk lærerne tre valg for å kategorisere sin skole: 1) tradisjonell klasseromskole (1297/76,9%) 2) baseskole (203/12,0%) eller 3) usikker / verken tradisjonell klasseromskole eller baseskole passer (175/10,4%). Tallene i parentes viser antall respondenter/prosentandel som valgte det aktuelle alternativet (Vinje, 2011b:78). Alle respondentene i undersøkelsen fra de to aktuelle skolene i denne artikkelen (Basetoppen og Tradisjon) var samstemte i at deres skole skulle kategoriseres som henholdsvis baseskole og tradisjonell klasseromskole. Analysen av denne spørreundersøkelsen i Oslo-skolene definerte baseskolene på bakgrunn av hvordan lærerne oppga enighet til påstander om den aktuelle skolens arkitektur. Blant annet mente 95,7 % av lærere som oppga at de jobbet i tradisjonelle klasseromskoler enighet til påstanden om at elevene hadde utgangspunkt i et fast klasserom, mens tilsvarende tall for baseskolelærerne var 45,7 %. Knyttet til åpenhet uttrykte 78,1 % av baseskolelærerne, og bare 5,6 % av lærerne fra tradisjonelle klasseromskoler, enighet til påstanden om at «åpne læringsarealer er en sentral del av skolens fysiske rammer» (Vinje, 2011b:70). Kategoriseringen av ulike typer skoleanlegg kan altså ikke karakteriseres som «svart/hvit» eller gjensidig utelukkende knyttet til de aktuelle variablene. Forskjellene i lærernes oppfatning av de fysiske rammene er likevel så betydelige at det gir mening å analysere med utgangspunkt i de to begrepene, men uten at eventuelle konklusjoner kan gå lenger enn hva baseskoledefinisjonen i analysen åpner for. Analysen endte opp med følgende definisjon:

Baseskolene inneholder i langt større grad enn tradisjonelle klasseromskoler en betydelig del av åpne læringsarealer. Baseskolene organiserer som regel, i motsetning til hva som er vanlig i tradisjonelle klasseromsskoler, elevene med utgangspunkt i flere rom av ulik størrelse (Vinje, 2011b:71).

Baseskolene har altså ofte flere grupperom av ulik størrelse liggende i tilknytning til et åpent læringsareal. SINTEF Byggforsk definerer baseskolene ved å slå fast at de «...innebærer en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere klassene (normalt 60-100 elever). Hovedrommet fordeler også trafikk til grupperom av varierte romstørrelser» (Jerkø & Homb, 2009:3).

Baseskolen som har vært utgangspunkt for denne artikkelen er gitt navnet Basetoppen skole. Denne skolen passer godt inn i begge de angitte definisjonene. Hvert klassetrinn ved skolen er plassert i et eget hjemmeområde som har utgangspunkt i et åpent læringsareal. Dette åpne læringsarealet, som ved skolen kalles «basen» dekker nærmere halvparten av arealet i hjemmeområdet og kan brukes til å samle alle de 75-90 elevene på trinnet. Resten av hjemmeområdet består av grupperom av ulik størrelse, samt garderobe. Det finnes et mindre samtalerom dimensjonert for 4-6 elever, og det er 4 eller 5 større grupperom (ulikt mellom trinnene) som er av noe ulik form og størrelse. Likevel er alle de større grupperommene stort sett dimensjonert for ca 15 elever. Grupperommene er anslagsvis halvparten så store som et tradisjonelt klasserom og ligger alle med en eller to vegger inn mot «basen». Disse veggene er delvis bygget i glass, slik at det er transparent mellom grupperommet og «basen».

Tradisjon skole er navnet som er gitt på den aktuelle tradisjonelle skolen. Denne skolen passer også inn i definisjonen som setter krav til et klasserom på ca. 60 m² – hvor en fast undervisningsgruppe har sitt utgangspunkt. Skolen er bygget i tre etasjer. Klasserommene ligger langs flere korridorer. Enkelte korridorer har klasserom på begge sider, mens andre har klasserom kun på den ene siden. Noen klasserom har et mindre grupperom, med plass til 3-6 elever, bygd inn i enden av rommet. Samtidig er flere grupperom med noe ulik størrelse plassert rundt om i skoleanlegget. Dette inkluderer en «skrivestue» med flere datamaskiner. Det finnes også et eget datarom som rommer en full klasse på 28 elever.

Tilpasset opplæring – et teoretisk grunnlag

Tilpasset opplæring er et politisk begrep som er knyttet til og betegner en pedagogisk strategi. Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver at tilpasset opplæring for den enkelte elev «kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Jeg vil senere i artikkelen argumentere for at arkitekturen på skoleanleggene kan være med å påvirke valg av arbeidsmåter og organisering av og intensitet i elevens opplæring. Dale og Wærness argumenterer for at det finnes tre momenter som utgjør den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner: «krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen» (Dale & Wærness, 2003:31). Jeg vil avslutningsvis i artikkelen ta stilling til hvordan disse momentene er ivarettatt innenfor de organisatoriske grunnlinjene de to ulike skolene har satt opp for å nå målet om tilpasset opplæring. Disse tre momentene ble skrevet i forkant av, men finner også en stadig begrunnelse for levedyktighet i, formuleringene om prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i læringsarbeidet i klasserommet. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006:33).

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet gjør pedagogisk differensiering nødvendig når undervisningen finner sted i heterogene grupper. Pedagogisk differensiering kan kjennetegnes ved at elevene får ulike oppgaver, tidsfrister og innganger til læring ut fra egne interesser eller egen kunnskap om egne læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2011a:20). Dette er elever som er organisert i samme læringsgruppe. Et alternativ til den pedagogiske differensieringen er organisatorisk differensiering, der elevgrupper blir satt sammen blant annet på bakgrunn av faglig nivå eller interesser. Professor John Hattie finner i sin metaanalyse av ulike faktorer innvirkning på læringsutbytte, liten støtte til gruppering ut fra elevenes faglige nivå (Hattie, 2009:89-91). Effekten av nivågruppering, knyttet til læringsutbytte, blir av Hattie plassert i kategorien han kaller ”katastrofene” (Hattie, 2011) og er også primærreferanse da St.meld. 22 konkluderer med at mange andre tiltak har mer gunstig effekt enn å dele elevene i grupper ut fra faglig nivå over tid, ”hvis økt læringsutbytte er rettesnoren” (Kunnskapsdepartementet, 2011a:21-22). Legitimeringen for bruk av nivå- og mestringsgrupper er også begrenset gjennom opplæringslovens § 8-2. Denne slår fast at organiseringa ”til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Også i Sverige har man landet på samme skeptiske konklusjon som ble referert i St.meld. 22. Skolverkets rapport om tilstanden i svensk skole forteller at:

Hovedprinsippet enligt grundskoleforordningen er at grundskolen skal organiseres integrert. Men utviklingen har gått i retning mot særskilte løsninger. Det har blitt alt vanligere med til eksempel undervisningsgrupper for elever i behov av støtte. Elever deles også inn i ulike grupper etter kunnskapsnivå. Forskning viser at sådanne løsninger ikke påvirker elevenes resultat i positiv retning. Ofta oppstår stigmatiserende effekter og elevenes selvopplevelse og motivasjon påvirkes negativt. I segregerte grupper påvirkes elevenes resultat også av kamerateffekter og lærernes lavere forventninger. Samme mekanismer som virker segregerte på skolenivå framtrer altså her på gruppenivå. (Skolverket, 2009:16).

Professor Thomas Nordahl har gjort et forsøk på å operasjonalisere to ulike tilnærminger til tilpasset opplæring: smal og vid (Nordahl, 2009:196-197). Han beskriver den smale tilnærmingen som kjennetegnet ved blant annet individualisering av opplæringen der ulike gruppeinndeling, nivåforskjelling og segregering ofte er sentralt. Videre at individet vektlegges foran fellesskapet og at fokus rettes mot den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. Den vide tilnærmingen beskriver Nordahl blant annet som preget av vektlegging av faglig inkludering i læreprosesser, sosial deltagelse for alle elever, fokus på kollektive tilnærminger i tillegg til individuell tilpassing og utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur. Nordahl mener også at den vide tilnærmingen kjennetegnes ved at elevenes eventuelle problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng. Nordahl forsøker imidlertid ikke å sette opp et dikotomt og nødvendigvis motsetningsfylt skille mellom den vide og den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring: «Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er» (Nordahl, 2009:196).

Tidligere forskning

Før jeg presenterer tidligere forskning som kan knyttes til dagens baseskoler, vil jeg gi en fremstilling av forskning på 70-tallets åpne skoler. Tidlig på 80-tallet ble det gjennomført fire metastudier, basert på 313 mindre studier, som sammenlignet hvordan henholdsvis «open classrooms» og «traditional classrooms» innvirket på ulike sider av elevenes læringsutbytte. John Hattie benytter disse studiene for å evaluere i hvilken grad «open education programs» kan vurderes som læringsfremmende for elevenes læring, og konkluderer med at åpne skoler har liten effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009:88). I likhet med nivågrupperinger blir faktoren «open education programs» plassert i kategorien «katastrofer» av Hattie selv, knyttet til hvilke tiltak som er hensiktsmessige å satse på for å fremme elevenes læring (Hattie, 2011). Selv om Hatties studie er fra 2009, er studiene han benytter for å finne effektstørrelsen for den aktuelle faktoren fra tidsrommet 1980-82. Hattie beskriver samtidig at forskning på «open education programs» ikke nødvendigvis er knyttet til skolearkitekturen. Slik forskning kan også knyttes til «åpen undervisningspraksis» i mer tradisjonelle klasserom, noe som svekker relevans og sammenligningsverdi knyttet til de norske baseskolene. Likevel oppgir Hattie at skoler preget av «open space» ikke var blant de faktorene som skilte effektive «open education programs» fra mindre effektive (Hattie, 2009:88-89).

Norsk forskning på 70-årenes åpne skoler gir en mer direkte sammenlignbar kontekst. Det femårige forskningsprosjektet (1971-75) *Åpen skole*, i regi av Universitetet i Trondheim gjorde mange aktuelle funn knyttet til samspillet mellom den åpne skolearkitekturen og ulike aspekter i forbindelse med tilpasset opplæring. En av prosjektets forskere, Arne Aarnes konkluderte overordnet med at skoler med åpne løsninger kunne begrense spontanitet og utfoldelse i læringsmiljøet, fordi lærere så seg nødt til å begrense og moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper i samme læringsareal (Aarnes, 1991:49). Aarnes sin undersøkelse viste også at «et overveiende flertall i begge skoleformene ønsket faste klasser» og at 40 % av elevene i åpne skoler mente undervisning i landskap førte til gjensidige forstyrrelser (Aarnes, 1976:117-118). Innenfor samme prosjekt viste Gustav E. Karlsen at det

er langt flere lærere som forventer at elevene har et mindre faglig utbytte i åpne skoler, enn det er lærere som mener det faglige utbytte ville være større med åpne skoler. Dette gjaldt både for lærere som jobbet i åpne skoler og tradisjonelle skoler (Karlsen, 1976: 47). Karlsen finner også at «et særtrekk ved undervisningen i åpne skoler ser ut til å være en klar betoning av individualisering», noe som fikk flere lærere til å etterlyse selvinstruerende og selvkontrollerende materiale (Karlsen, 1976:56). Karlsen har også kartlagt hva lærere mente var de største ulempene og fordelene ved åpne skoler. De tre største ulempene ble vurdert som støy og uro i landskapet, konsentrasjonsvansker hos elevene og svekket nærkontakt med en bestemt lærer. De tre største fordelene ble vurdert som styrking av lærersamarbeid, styrking av sosialt liv og forenkling av mulighetene for fleksible elevgrupperinger (Karlsen, 1976:58-59).

Av nyere relevant forskning finnes en svensk kunnskapsoversikt over samspillet mellom læring og fysisk miljø, som beveger seg innenfor sfæren som kan gi kunnskap om sammenhenger mellom tilpasset opplæring og ulike skolearkitektur. Kunnskapsoversikten gir sammenfatninger av flere mindre forskningsprosjekt knyttet til Skola 2000-prosjektet, der de fysiske rammene på skolebyggene kan sammenlignes med de norske baseskolene. I motsetning til i Norge var en alternativ pedagogisk ide koblet sammen med disse nye fysiske rammene. Nemlig en langt mer individualisert arbeidshverdag for elevene, preget av sterk selvbestemmelse over innhold i opplæringen og arbeidsform. Et gjennomgående funn i sammenfatningen er at grupperommene ofte var for små i forhold til de elevgruppene lærerne hadde ansvaret for, og at flere lærere savnet det tradisjonelle klasserommet (Bjørklid, 2005:72-74). Fra Sverige kommer også en kvalitativ studie fra en ungdomsskole etter baseskolemodell. Der konkluderes det med at elevene måtte ha tre kriterier på plass for å lykkes; gode lese- og skriveferdigheter, bevissthet rundt egne læringsstrategier og tilstrekkelig egendisiplin og organiseringsforståelse til å drive eget arbeid fremover (Naeslund, 2001:122). Danmarks Evalueringsinstitutt har utarbeidet en rapport om blant annet samspillet mellom læringssyn, fysiske rammer og tilretteleggelse av undervisning. Rapporten konkluderer med at de fysiske rammene kan virke både fremmende og hemmende på lærernes forsøk på å utvikle et læringsmiljø hvor læringssynet realiseres.

Når der er god sammenheng mellom en skoles pedagogiske visioner og mål på den ene side og indretningen av de fysiske rammer på den andre, er grunnlaget skabt for et læringsmiljø hvor læringssynet kan realiseres (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2006:84).

Norge har også forskningsresultater som belyser sammenhengen mellom tilpasset opplæring og ulike skolearkitektur. Tre studier fra enkeltskoler innenfor baseskolekategorien gir alle bidrag. To av hovedfunnene i den ene studien er at elever med lave karakterer (ungdomsskole) opplever tilpasningen av undervisningen mest negativ, og at «positive lærere finner det svært utfordrende å følge opp elever i et stort og uoversiktlig skolelandskap» (Fosse & Solhaug, 2008:135). Den andre studien konkluderer blant annet med at tilpasset opplæring så ut til å være et svært viktig prinsipp hos informantene, og at deres praksis og tolkning av begrepet i stor grad samsvarer med viktige sider av Dahle og Wærness sin forståelse av tilpasset opplæring. Studien advarte likevel mot utstrakt bruk av mestringsgrupper. Dersom dette ble den dominerende organiseringsformen, ville læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller kulturell bakgrunn kunne bli truet (Lohne, 2008:iv). Den tredje studien konkluderer med at:

(...) lærerne ser gode muligheter for fleksibel organisering av læringsmiljøet og undervisningsdifferensiering som grunnlag for tilpasset opplæring i åpen skole, men at de i den praktiske hverdagen er plaget av støyproblematikk, savner muligheter for avskjerming og tilgjengelighet til flere grupperom. (Andersson, 2008:3)

Thomas Nordahls bidrag til NOU `en «I første rekke», et av forarbeidene til Kunnskapsløftet, gir også et relevant bidrag. Han skisserer en fremtidig organisering hvor elevene skal kunne samles i grupper på både 15, 30 og 60 elever, i tillegg til muligheter for opplæring i smågrupper på 4-6 elever (Nordahl, 2003). Organiseringsmodellen ble lansert ut fra en tenkt forutsetning om at spesialundervisningen ikke fantes, og at disse ressursene ble brukt til å skape mindre klasser på om lag 15 elever. Disse mindre klassene blir av Nordahl beskrevet som en primærgruppe, ”stor nok til å etablere et sosialt fellesskap og liten nok til at læreren med primæransvaret for en slik gruppe har oversikt og god kontakt med foreldrene. Storgrupper på 30-60 elever ble tenkt brukt ”noen timer i uka”. Opplæringen i smågruppene eksemplifiseres med intensive lese- og skrivekurs eller matematikkurs for spesielt motiverte elever (Nordahl, 2003). Nordahl har senere presentert forskningsresultater som viser en tendens mot at elever i skoler preget av stabil organisering i faste elevgrupper har bedre resultater enn skoler der organiseringen er preget av større variasjon gjennom blant annet nivå-differensiering og storgrupper i baser (Nordahl, 2009:204-205).

Metode

Metodene som er brukt for datainnsamling er dybdeintervju og observasjon av lærere på to skoler som er utvalgt strategisk. Skolene er anonymisert gjennom navnene «Tradisjon» og «Basetoppen». Bakgrunnen for utvalget av nettopp disse skolene har utspring i en tidligere spørreundersøkelse som søkte å belyse relasjonene mellom skolearkitektur og læreres undervisning (Vinje, 2011b). Der var en av påstandene lærerne skulle ta stilling til følgende: ”Skolearkitekturen ved skolen jeg jobber legger til rette for organisering som passer overens med mitt personlige grunnsyn”. Av de 82 skolene med barnetrinn som var representert i undersøkelsen, var det Tradisjon som hadde de lærerne som i størst grad sa seg enige i påstanden. Basetoppen kom på delt 31.plass, men hadde likevel de lærerne som i størst grad uttrykte enighet til påstanden, blant skolene som definerte seg selv som en baseskole. Utvalget er dermed strategisk på bakgrunn av et ønske om å studere hvordan de fysiske rammene, ved ulike typer skolearkitektur, på gode måter kan støtte opp under læreres pedagogiske grunnsyn og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom organiseringen av elevene.

Personlige og individuelle intervjuer er utført med henholdsvis fire og tre lærere fra Tradisjon og Basetoppen. Alle intervjuene ble planlagt som semistrukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet syv intervjuguider, som alle inneholdt to like overordnede spørsmål der intervjuobjektene fritt kunne fortelle om hvordan de fysiske rammene ved skolen legger til rette for, og eventuelt hindrer, en undervisning som er basert på deres eget pedagogiske grunnsyn. Videre hadde jeg ulike forslag til flere oppfølgingsspørsmål innenfor hver av disse kategoriene, blant annet basert på observasjonen jeg gjorde av de ulike lærerne i undervisningssituasjon. Kvale og Brinkmanns henvisninger om at intervjuene bør være preget av åpenhet knyttet til rekkefølge på spørsmål og formuleringer av oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av de spesifikke svarene, ble fulgt (Kvale & Brinkmann, 2009:138). Intervjuene med lærerne fra Basetoppen tok mellom 35 og 45 minutter, mens det ble brukt mellom 24 og 35 minutter på hvert av intervjuene med lærerne fra Tradisjon. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert. Transkripsjonen ble deretter sendt tilbake til intervjuobjektene for godkjenning. Rektor ved skolene ble formidlet mitt ønske om å intervju tre lærere fra 5.-7.trinn. Fra Basetoppen stilte en lærer fra hvert av disse trinnene, mens det fra Tradisjon meldte seg fire lærere: to fra 4.trinn, en fra 5.trinn og en fra 7.trinn. For å sikre at jeg hadde en tilnærmet felles referanseramme med intervjuobjektene, utførte jeg observasjon av undervisningen i forkant av intervjuene. Jeg brukte en uke til observasjon ved hver av de to skolene og kunne dermed benytte deler av lærernes praksis som et utgangspunkt for intervjuene. Det var ikke et krav at de aktuelle lærerne hadde preferanser i retning den formen

for skolearkitektur som de jobbet ved, men dette viste seg å være tilfelle med alle syv intervjuobjektene.

For enkelthets skyld er alle intervjuobjektene fra Tradisjon gitt navn som begynner med bokstaven T, mens den tilsvarende gruppen fra Basetoppen har navn som begynner på bokstaven B. Ved Tradisjon skole er Torbjørn (7.trinn), Trine (5.trinn), Tone (4.trinn) og Tanja (4.trinn) intervjuet. Intervjuobjektene ved Basetoppen skole har fått navnene: Bodil (7.trinn), Beate (6.trinn) og Bente (5.trinn).

Resultater: Tilpasset opplæring ved Basetoppen og Tradisjon

Både den innledende observasjonen i skolene og dybdeintervjuene av lærerne, viste at det var flere forklaringskilder som var sentrale for preferansene knyttet til skolearkitekturen. Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon hadde imidlertid et ulikt syn på flere av disse kildene. Forståelsen av og tilnærmingen til tilpasset opplæring pekte seg ut som den mest sentrale forklaringskilden. Innenfor tilpasset opplæring var det spesielt synet på differensiering av elevene som var ulikt. Det å ha nok plass, reell arealtilgang, var sammen med synet på samarbeidsformer med andre lærere også sentrale forklaringskilder for lærerne ved begge skolene. Disse to sistnevnte forklaringskildene vil bli diskutert i lys av de ulike tilnærmingene lærerne hadde til tilpasset opplæring.

Organisatorisk tilnærming ved Basetoppen: nivådifferensiering

Lærerne ved Basetoppen var alle veldig tydelige på at det var ett organisatorisk trekk som skapte grunnlaget for deres arbeid med tilpasset opplæring, og som de alle støttet som grunnprinsipp: nivådifferensiering. Bodil forteller at «Nivådifferensiering er en sentral del av det pedagogiske grunnlaget. Det er det som er utgangspunktet.» Hun går også langt i retning av å begrunne baseskolens arkitektur med muligheten for å drive nivådifferensiering, da hun slår fast at det er «tilpasset opplæring og nivådifferensiering som er clouet med baseskolen». Bente stiller seg i stor grad bak denne påstanden: ”Det å kunne differensiere og møte elevene der de er. Det tror jeg kan være en felles pedagogisk plattform for baseskolene”. Hun mener også at skolen like gjerne kunne hatt en tradisjonell utforming hvis de ikke skulle delt elevene inn i mestringsgrupper. Nivådifferensieringen blir dermed den opplevde bakgrunnen for de fysiske strukturene. Beate bekrefter også at nivådifferensiering er en sentral del av det pedagogiske grunnlaget for organiseringen ved skolen.

De tre lærerne har flere innganger for å argumentere for nødvendigheten av nivådifferensiering eller mestringsgrupper som utgangspunkt for arbeidet med tilpasset opplæring. Bodil peker på at nivådifferensiering gir en mulighet for å nå alle elevene, noe hun opplever ikke var mulig i de årene hun jobbet i tradisjonell klasseromsskole: ”I den tradisjonelle skolen greide jeg ikke utfordre de flinkeste elevene nok. Nå har vi muligheter til å utfordre dem også». Bente har ikke erfaring fra tradisjonell skolearkitektur, men er enig i at alle elevene møter tilpassede utfordringer: ”Vi klarer å nå elevene. Spesielt de svake og helt sterke. Det er viktig for meg å si”. Beate forteller at skolen bevisst benytter ekstra lærerressurser når de er i nivådifferensierte grupper, fordi «vi mener at læringstrykket blir bedre da». Hun slår også fast at man jobber veldig mye med tilpasset opplæring på skolen og konkretiserer dette slik: ”Vi har mye fokus på at elevene skal få oppgaver som er på deres nivå, som de skal mestre for å kunne ta steg for steg og bygge stein for stein”. Samtidig ser Beate en utfordring med en organisering som baserer seg i sterk grad på nivådifferensiering: ”Det er en balansegang. Vi må passe på at de svakeste elevene ikke er i svake grupper hele tiden, så vi sørger for at det er nok timer i uka hvor vi har blanda grupper”.

Organiseringsmodeller og tidsbruk i egne kontaktgrupper ved Basetoppen

Selv om nivådifferensiering er utgangspunktet for organiseringen ved både 5., 6. og 7.trinn ved Basetoppen har de valgt noe ulike organiseringsmodeller, både fysisk innenfor arealet og

organisatorisk for å gi tid til undervisning i elevens kontaktgrupper. Bodil jobber på 7.trinn og forteller at kontaktgruppene er samlet ca. to timer i uka. Resten av undervisningstiden er elevene delt i ulike andre grupperinger, der deres evner og nivå innenfor fagene ofte utgjør basis for gruppeinndelingen. Bodil mener at «det som er viktig når du jobber i en baseskole er at du ikke tenker kontaktgruppa di. (...) Du må tenke mye større.» Samtidig som Bodil mener det er «fantastisk at elevene har fem lærere å spille på», fastslår hun også at det er "(...) lettere å få en nærere kontakt med elevene når du har mindre grupper over tid. Da du var alene med klassen din og hadde dem over flere år ble det jo en annen kontakt". 7. trinn har valgt å møblere «basen» som et klasserom. Det store og åpne læringsarealet er fylt med pulter og i praksis gjort om til et stort «åpent klasserom». Det åpne læringsarealet benyttes til undervisning lik den som skjer i de mindre grupperommene, men det er den største gruppa som benytter dette læringsarealet når gruppene er nivådelte. 5. og 6.trinn har valgt en annen løsning. Der står «basen»/det åpne læringsarealet øde det aller meste av undervisningstiden.

Beate jobber på 6.trinn. Der er kontaktgruppene på trinnet samlet til sammen 3 timer i uka. Noe som er en økning. Tidligere var det bare 15 minutter hver morgen: «Vi er blitt pålagt å ha mer tid i kontaktgruppa. Men vi ser ikke at det er veldig hensiktsmessig å bruke opp lærerressursene (på dette)», forteller Beate. Hun åpner samtidig for at fokuset på ulik gruppeinndeling kan gå på bekostning av ønsket om å utvikle relasjonene mellom lærer og elev og elevene seg i mellom: "Det er nok en svakhet på denne skolen. Jeg forholder meg til veldig mange elever i løpet av en uke. (...) Det tenker jeg er det svakeste punktet ved denne organiseringen». Beate forteller at bruken av det åpne læringsarealet i hovedsak blir brukt til kortere prosjektperioder med friere struktur.

5.trinn, der Bente utfører sitt arbeid, skiller seg fra de to andre trinnene i forbindelse med hvor mye tid som prioriteres til kontaktgruppene. Bente anslår at kontaktgruppene er samlet et par timer hver dag, noe hun mener har gitt henne en bedre oversikt over elevene hun er kontaktlærer for: "Dette er det første året jeg har skikkelig god oversikt over kontaktgruppa. Og det er fordi vi har valgt å være mye i kontaktgruppa." Hun er også tydelig på at elevene føler tilknytning til kontaktgruppa og er veldig glade i å være i denne. Bente forteller at det er store muligheter for å se bort fra den faste strukturen og bruke enda litt ekstra tid i kontaktgruppene ved behov. Bodil deler delvis denne innstillingen, men er noe tvetydig da hun også sier at: "Muligheten til å jobbe med den gruppa du har – dra det litt lenger. Det er klart at den friheten har du ikke. Og det kan man savne". Beate er helt uenig med Bente og forteller at det å se bort fra den faste strukturen og bruke mer tid i kontaktgruppa ved behov «skjer aldri, fordi det er et for stort puslespill». Når det gjelder bruken av det åpne læringsarealet, er denne svært begrenset i 5.klasse. Bente anslår at dette arealet, som tilsvarer anslagsvis halvparten av undervisningsarealet trinnet har til rådighet i det samlede hjemmeområdet, er i bruk to til tre timer i løpet av en gjennomsnittsuke.

Tilnærming til tilpasset opplæring ved Basetoppen

Når de tre lærerne forteller om deres tilnærming til tilpasset opplæring, så kommer det tydelig frem at ulik organisering av elevene på bakgrunn av deres nivå og behov for intensitet i opplæring er det sentrale utgangspunktet. Kunnskapsløftets ytterligere beskrivelser av kjennetegn på tilpasset opplæring for den enkelte elev var «variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler (...)» (Kunnskapsløftet, 2006:34). Variasjonen i lærestoff vil være en naturlig følge av organiseringen i ulike mestringsgrupper. Variasjon i arbeidsmåter og læremidler står dermed igjen som de områdene som blir gitt minst fokus, når de tre lærerne ved Basetoppen forklarer hvordan de fysiske rammene ved skolen legger til rette for tilpasset opplæring. Et ønske om mer bruk av arbeidsformer som prosjektarbeid eller gruppearbeid ser ikke ut til å være en påvirkningskilde for de aktuelle lærernes preferanser for baseskolearkitekturen. Bodil og de andre lærerne på 7.trinn har organisert det åpne læringsarealet slik at det i praksis fungerer som et klasserom for en gruppe elever på samme

måte som de andre grupperommene. Bente og de andre lærerne på 5.trinn benytter det åpne læringsarealet svært sjelden. Det samme er tilfellet på 6.trinn, men her er den lille bruken som er av «basen» i stor grad knyttet til prosjektarbeid og arbeid med friere struktur. Beate forteller at «basen» blir brukt oftere i ”prosjektuker”. Trinnet får all undervisning i RLE og musikk i to prosjektuker i løpet av året. Men bruken av det åpne læringsarealet, knyttet til denne arbeidsformen, møter ikke ubetinget begeistring hos Beate. Hun forteller at elevene som sliter med adferd har veldig vanskelig for å komme seg gjennom på en grei måte i ukene «hvor ting åpnes mer opp» og at «vi må hanke dem inn hele tiden». Hun konkluderer med at hun «ikke har veldig tro på veldig åpne og frie rammer i barneskolen».

Organisatorisk tilnærming ved Tradisjon: tilpasning innenfor fellesskapet

Ved Tradisjon skole er utgangspunktet for tilpasset opplæring annerledes. Det er tilpasning innenfor fellesskapet i den tradisjonelle skoleklassen som er det organisatoriske utgangspunktet. Hvert trinn er delt inn i tre klasser eller kontaktgrupper. Disse klassene er sammen det aller meste av undervisningstiden. Kontaktlæreren har mye av sin undervisningstid knyttet til den aktuelle undervisningsgruppa. Samlet gir lærerne uttrykk for at mye tid sammen i en fast undervisningsgruppe gir grunnlag for trygghet, fellesskapsfølelse og tilhørighet. Videre argumenterer de for at dette er et godt utgangspunkt for tilpasning innenfor fellesskapet.

For Torbjørn er utgangspunktet tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Han anslår at klassen er samlet 80 % av undervisningstiden. Han har en klar formening om hvordan han kan sikre tilpasning innenfor den heterogene gruppen:

Jeg har blitt mye flinkere til å differensiere i klassen. I samtale. Hvilke spørsmål jeg stiller. Hva jeg krever av elevene både i arbeid og i muntlig deltakelse. Verdien av at de gjør det samme er så sterk at vi ikke splitter opp. Jeg tror sterke elever har godt av å briljere litt og at de svakeste elevene har godt av å høre på. Jeg tror de lærer vel så godt av andre elever som av lærer ofte. Så fellesskapet er viktig for meg. Sånn rent organisatorisk. Så får differensieringen være i spørsmålene.

Fokuset på tilpasning innenfor fellesskapet betyr ikke at Torbjørn helt utelukker organisatorisk nivå-differensiering. Han forteller om matematikkgrupper der de sterkeste elevene over hele trinnet får ekstra utfordringer. For elever med faglige utfordringer blir det organisert varierende grupper i norsk og matematikk. Sammensetningen avhenger av hvem som trenger hjelp innen det aktuelle emnet. På 5.trinn har Trine det samme utgangspunktet. Hun bekrefter at tilpasning innenfor fellesskapet i klassen er utgangspunktet for tilpasset opplæring, men at de av og til supplerer med nivågrupper. Dette begrunner hun slik:

Hvis elevene bare var sammen med likesinnede hele tiden, så ville jo det sette en demper på det å strekke seg og ha forbilder. Det å strekke seg etter noen du ser opp til og har lyst til å bli like flink som. Og også det med å ta seg av andre og få de med på lasset. Det merker jeg i klassen min at de er veldig flinke til. Man øver jo sosiale ferdigheter på den måten. Ikke ved at alle skal være like.

Trine forteller videre at en spesialpedagog på trinnet tar ut grupper som trenger ekstra tilrettelegging, uten at det ligger noen automatikk i at elevene trenger diagnose eller enkeltvedtak. Elevene som blir tatt ut i grupper er de som trenger hjelp innenfor det emnet man jobber med der og da. Noe som fører til en varierende gruppesammensetning. Hun forteller også at det er opprettet en gruppe for de flinkeste elevene som får ekstra utfordringer i matematikk, og at det er planlagt at enkelte av elevene i 5.klasse skal delta på prosjekter og enkelte timer i 6. og 7.klasse: «En time i uka for å få en liten gnist».

Tone og Tanja jobber på 4.trinn. Tones utgangspunkt for tilpasset opplæring er fellesskapet: ”Fellesskap. Bare det at vi gjør noe sammen. Selv om kanskje noen forstår det

godt og andre synes det er litt vanskelig, så skaper man et fellesskap.” Hun er også opptatt av at gruppene ikke må bli for store: ”Vi er ikke flere enn at noen kan si noe som alle er en del av. Det kunne vi ikke gjort i et stort rom.” Selv om utgangspunktet er tilpasning innenfor klassefellesskapet forteller Tone at hun på grunn av mange grupperom på skolen ”kan dele opp eller ta ut en gruppe, både på tvers av og innad i klassene (på trinnet)”. Tone mener det er uproblematisk å gi de flinkeste elevene ekstra utfordringer innenfor rammen av en fast undervisningsgruppe: ”Det er jo enkelt å imøtekomme hvis man tar seg litt tid som lærer og finner oppgaver.” Tanja fastslår at utvikling av fellesskap og tilhørighet er en vesentlig del av det pedagogiske grunnlaget for undervisningen, men at det også finnes noen nivågrupper som er knyttet til støtteressursen. Både faglig sterke og svake elever blir tatt ut i mindre grupper, på tvers av trinnet. For de sterkeste elevene er det mer sporadisk. Hun forteller at timeplanene for klassene på trinnet er lagt svært like, og at arkitekturen gir muligheter for en gjennomført nivåddifferensiering. Dette praktiseres imidlertid ikke. Hun bekrefter at den tilpasningen som skjer i all hovedsak er innenfor fellesskapet i klassen.

Forventning om tidsbruk i egne kontaktgrupper ved Tradisjon

Lærerne ved Tradisjon skiller seg klart fra lærerne ved Basetoppen når det gjelder vurdering av betydningen av tid i faste kontaktgrupper. Dette gjelder både knyttet til elevens tid sammen og lærernes tidsbruk sammen med den aktuelle elevgruppa. Torbjørn anser at det er en forventning at han skal være minst 50 % av tiden i egen kontaktgruppe, noe han også ønsker ”for å gjøre kontaktlærerjobben min godt nok i forhold til relasjonene”. Tone fokuserer på trygghet i forbindelse med sin støtte til en tradisjonell organisering:

Det er enklere og mer oversiktlig for både meg og elevene å forholde oss til en klasse, ett klasserom og en kontaktlærer. Da vet man hvor man skal møte hver dag. Det er de samme menneskene man ser og det er samme rekkefølge på fagene. Det at det er klart, tydelig og forutsigbart gjør at jeg føler meg trygg. Og det er sikkert tryggere for elevene. Jeg opplever at de føler seg trygge og hele tiden vet hva de skal. Også går det ikke vekk mye tid.

Trine anslår at det bør være en nedre grense på 70 % i forbindelse med hvor stor del av undervisningstiden en kontaktlærer må ha i egen kontaktgruppe. Tanja slår fast at elevene «trenger en fast kaptein», og at kontaktlæreren bør være sammen med egne kontaktelever så mye som mulig fra 1.-4.klasse og minst halvparten av tiden fra 5.-7.trinn: ”Kanskje over halvparten også. Hvis du skal være kontaktlærer da.”

Arealtilgang og tilpasset opplæring ved Basetoppen

Alle de tre lærerne ved Basetoppen mener at grupperommene er for små og trange. Bodil forteller:

Rommene er for små. Det er helt klart. Det er ikke mer å si om det. De skulle vært mye, mye større. Jeg liker veldig godt å bevege meg rundt til elevene. Det får jeg ikke mulighet til når det blir så trangt. Så du får ikke spilt den gode læreren, liksom.

Bente er helt enig at det er i overkant trangt for både henne som lærer og for elevene. Hun forteller at dette har direkte påvirkning på hvilke arbeidsmåter hun velger for elevene:

Det er ikke alltid det er nok pulter engang. Noen ganger sitter to elever på en pult. Det er klart at når det er så trangt inne i et grupperom, så må du ta minste motstands vei og bare kjøre en undervisningsform. Det blir enveiskommunikasjon fra læreren. Rett og slett. Det er ikke så lett med gruppearbeid og sånne ting i et lite grupperom. Du blir jo bundet i form av at det er trangt.

Samtidig bekrefter alle tre at arealet ikke benyttes fleksibelt ut fra hvordan arbeidet går i løpet av dagen. Hvilke grupper som benytter hvilke rom til hvilke tider er organisert på forhånd. Dette blir beskrevet som nødvendig for å kunne ivareta krav til struktur og for å legge til rette for den organiseringsformen de har valgt: omfattende organisatorisk differensiering med vekt på gruppeinndeling etter elevenes faglige nivå. De bekrefter at grupperommene brukes som "små klasserom for faste, men varierende grupper av elever". De "faste" gruppene kan være ulike mestringsgrupper knyttet til ulike fag, kontaktgrupper eller andre grupperinger som verken er knyttet til elevenes faglige nivå eller behovet for at elevene skal ha fast tilhørighet i en gruppe. Bodil og de andre lærerne på 7.trinn benytter den åpne "basen" til et fast møblert rom for timelagt undervisning. Bente og Beate gir flere grunner til hvorfor de i svært liten grad benytter det åpne læringsarealet. Bente mener at de "har et kull som trenger mye faste rammer og struktur. Så basen er ikke egnet for alle elever". I samsvar med tidligere forskning på baseskoler (Andersson 2008; Fosse & Solhaug, 2008) forteller hun videre at:

Det er alltid noen som støyer, og når noen begynner så begynner resten. Det er utfordringen med en sånn stor base, og det er det diskusjonen vår går på: hvor ofte skal vi ha disse fellessamlingene og hva gjør vi for å holde elevene rolige?

Beate fastslår at de "har mye fysisk rom som står ubenyttet" og at hun og lærerne på trinnet føler seg litt hemmet i forhold til å bruke basen fordi den er så åpen:

Det som er utfordrende er overgangene. Når de skal gå fra et rom til et annet. I baserommet kan det da bli mye styr, og da er det ikke lett å ha kontroll.

Beate bekrefter at grupperommene ofte har langt flere elever enn hva de er dimensjonert for, og at dette kan skape uro: "Det *kan* gi mer uro. Ikke nødvendigvis, men det kan gi. Vi har stort sett alltid en pult til hver elev som er inne til undervisning." Bodil påpeker at utfordringen spesielt er knyttet til de timene det er tre lærere på de 75-90 elevene. I slike tilfeller forteller hun at en lærer fort vil stå igjen i det store rommet med minst 45 elever. Bente påpeker nøyaktig samme utfordring med tanke på deling av elever. Hun mener det hadde vært vesentlig bedre hvis de hadde muligheten til å ha 30 elever hver i grupperommene. Hun ser dette behovet i sammenheng med at 50 % av undervisningsarealet som regel står ubrukt, og sier at hun "synes vi burde brukt arealene til å gjøre grupperommene større."

Variasjon i arbeidsmåter er nevnt som et av kjennetegnene på tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Bente er tydelig på at de fysiske rammene ved skolen gir begrensninger i forhold til hvilke arbeidsmåter hun velger. Bodil opplever grupperommene så trange at hun ikke får beveget seg rundt til elevene, og Beate oppgir at det åpne læringsarealet oppfattes som noe hemmende. Samlet sett gir dette et grunnlag for å anta at lærerne på Basetoppen finner flere sider ved skolearkitekturen problematiske, knyttet til et ønske om å benytte de arbeidsmåter og undervisningsmetoder de finner mest hensiktsmessige.

Arealtilgang og tilpasset opplæring ved Tradisjon

Ved Tradisjon konkluderer Torbjørn og Tanja samstemt på motsatt måte: "Arkitekturen lager på ingen måte begrensninger knyttet til de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene jeg ønsker å benytte." Torbjørn begrunner dette blant annet med at tilgangen på smårom og nærhet til bibliotek er god og at disse rommene jevnlig blir brukt. Tanja forteller at hun har en skrivestue med datamaskiner i nærheten av klasserommet, og at denne blir brukt både ofte og spontant. På samme måte som sine to kollegaer, konkluderer Tone med at det ikke er noe ved de fysiske rammene som begrenser henne når det gjelder variert undervisning: "Hvis man planlegger det, finner jeg alltid plass til at jeg får gjort det jeg vil. Vi har mange grupperom på skolen." Hun forteller at både klasserom og datarom benyttes ved arbeid i mindre grupper eller ved prosjektarbeid, og at klassene på trinnet organiseres slik at de jobber med

prosjektarbeidet samtidig, slik at det er flere voksne å spille på. Trine er noe mer skeptisk enn sine tre kollegaer, men tar også selvkritikk i denne sammenheng. Hun sier det ikke er arkitekturen som hindrer henne i å gjøre undervisningen så variert som hun ønsker, men hennes egen planleggingsrutine. Likevel har hun konkrete beskrivelser av fysiske rammer som oppleves hemmende: ”Det er nesten ikke plass til å sette pultene i grupper. Så det er jo ikke så mange variasjonsmuligheter sånn sett. Det er veldig fullt.” Her er det nærliggende å sammenligne med Basetoppen. Trine finner det trangt med 27 elever i et vanlig klasserom, mens observasjonen på Basetoppen viste at det var opptil 26 elever samlet i et grupperom som var halvparten så stort som klasserommet til Trine. Trine forteller også at planleggingsrutinene knyttet til det å booke ledige rom, har direkte innvirkning på hennes valg av arbeidsmåter. Hun forteller at:

Du må være veldig tidlig ute i planleggingen av hva du skal gjøre en dag eller en time, og booke deg inn på ledige rom. Så du kan ikke ta noe på sparket eller forskyve noe.

Derfor bruker hun mest gangen og klasserommet, og at dette er årsaken til at hun noen ganger har droppet prosjektarbeid. Trine liker klasserommet veldig godt: ”Undervisningen får du rett inn på elevene når vi samles tett. Det er vårt sted”. Samlet sett gir dette grunnlag for å tro at de aktuelle lærerne ved Tradisjon er godt fornøyde med hvordan de fysiske rammene legger til rette for at de kan benytte de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene de finner hensiktsmessige. Noe som vil være en premiss, blant mange, i arbeidet for å lykkes med tilpasset opplæring. Individuelle forskjeller kan imidlertid påvirke. Tanja har eksempelvis en nærhet til en lite belagt skrivestue, noe Trine ikke har. Samtidig har Trine 5-10 flere elever i sin klasse enn hva de andre aktuelle lærerne ved Tradisjon har.

Autonomi eller samarbeid – eller begge deler?

Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon ser også ut til å ha et noe ulikt syn på planleggings- og undervisningssituasjonen. To av lærerne fra Basetoppen ser det som en fordel at disse kontekstene er veldig samarbeidsbaserte, mens en er mer skeptisk. Lærerne ved Tradisjon har ingen motvilje mot å jobbe i team eller å se trinnet over ett som utgangspunkt for alternativ organisering. Likevel viser intervjuene at lærerne ved Tradisjon har sterkere preferanser mot mer autonomi for den enkelte lærer.

De tre lærerne ved Basetoppen understreker at et velfungerende team er en forutsetning for å lykkes som lærer i en baseskole. Beate oppsummerer den felles holdningen med å slå fast at ”teamsammensetningen er alfa omega”. Beate og Bodil er positive til det tette samarbeidet på teamet. Sistnevnte sier at ”Det som er det fine, er at vi ser hverandre hele tiden”. Likevel er det liten interaksjon mellom lærerne på Basetoppen i selve undervisningssituasjonen. I løpet av en ukes observasjon ble ikke dette observert. Grupperom med glassvegger gjør imidlertid at lærerne kan ha en visuell kontakt. Det er imidlertid det spesielt tette samarbeidet i planleggingsfasen som ser ut til å skille seg fra Tradisjon. Bodil og Beate virker fornøyde med dette, men Bente har større betenkeligheter:

Til tider kan det være litt slitsomt at vi lærere må snakke sammen veldig ofte. Du kan ikke gjøre en ting hvis ikke alle de andre gjør det. Så vi må hele tiden samarbeide. Jeg kan ikke bestemme meg for en ting hvis ikke de andre er med. (...) Du kan ikke bare bestemme deg for at sånn vil jeg gjøre, fordi det er viktig for meg.

Til tross for betenkelighetene aksepterer Bente arbeidsmodellen, fordi hun mener den er nødvendig på grunn av nivådifferensieringen. Beate vektlegger at det tette samarbeidet gjør det mulig å holde oversikt over egne kontaktelever, til tross for begrenset tid sammen med dem. Hun mener åpenhet, god informasjonsflyt og tett arbeid i teamet skaffer henne den nødvendige oversikten til å møte sine kontaktelever og deres foreldre på en god måte. Men

innrømmer at selv om hun finner oversikten tilstrekkelig, så ”får du ikke den hele og fulle oversikten (over kontaktelevene)”.

Transparensen i form av glassvegger ble også trukket frem av to av de tre lærerne. I følge Bente har transparensen en indirekte kontrollfunksjon: ”Det er ingen mulighet for å snike seg vekk som lærer. For alle ser hva du gjør. Det blir en forsikring om at du må gjøre en jobb”. Bodil er inne på det samme. Hun tror den økte synligheten som lærer gjør mange skeptiske til baseskoler. Selv kobler hun denne synligheten til personlig positiv utvikling. Hun opplever nye impulser og ideer og mindre risiko for å stagnere i egen lærerrolle. På Tradisjon foretrekker lærerne mer autonomi i undervisningen. Torbjørn forteller:

Jeg er blitt mer og mer opptatt av ro og orden, og trives sånn sett veldig godt med klasserom. At jeg kan drive undervisning med klassen min uten å bli forstyrret av andre. Jeg behersker og styrer rommet, uten for mye innblanding.

Tone mener også at de fysiske rammene ved Tradisjon fremmer nødvendig autonomi i undervisningen: ”Det er stor grad av egenbestemmelse, og det er ingen som forstyrrer meg.” Tone begrunner sin autonomipreferanse med muligheten for selv å velge organiseringsform og hva hun skal gjøre når: ”Jeg kan lukke igjen døra hvis jeg vil. Samtidig kan jeg lukke opp døra og invitere en klasse inn hvis vi skal synge sammen for eksempel.” Også Trine fokuserer på betydningen av ro i undervisningen og autonomien i måten lærerne organiserer gruppene ved Tradisjon: ”Jeg synes det er lettere å være klasseleder når du har din egen gruppe, og når det ikke er bråk fra gangen eller andre grupper rundt.”

Diskusjon

Når funnene ved de to aktuelle skolene skal diskuteres, er det grunn til å minne om premisset: det er snakk om kun to skoler. En tradisjonell klasseromsskole og en baseskole. Dette legger naturligvis begrensninger knyttet til validiteten av studien. Funnene ved de to skolene kan ikke legge et grunnlag for en forståelse av hvordan henholdsvis tradisjonelle skoler og baseskoler tilnærmer seg tilpasset opplæring generelt. Likevel er ulikhetene i forståelsen og tilnærmingen til tilpasset opplæring oppstått i tett relasjon med de fysiske rammene. Dette utgangspunktet gjør det interessant med videre studier. Samtidig er det grunn til å tro at dette er de to skolene i Oslo innenfor de to kategoriene av skoleanlegg, hvor lærerne er mest fornøyd med hvordan de fysiske rammene muliggjør en organisering som passer overens med deres pedagogiske grunnsyn. Dette gjør at studien har potensial for å beskrive ulike sentrale faktorer for at lærere skal oppleve å lykkes innenfor de to ulike kategoriene av skoleanlegg. Det er også identifisert utfordringer knyttet til samspillet mellom pedagogikk og arkitektur, spesielt blant lærerne på Basetoppen. Jeg vil nå presentere tre faktorer som fremstår som sentrale for at lærere skal oppleve at skoleanlegget fremmer en ønsket pedagogisk praksis.

Sentrale funn og utfordringer

Den første faktoren er om skoleanlegget legger til rette for en tilnærming til tilpasset opplæring som de ulike lærerne ønsker. Lærerne ved begge skoler mener de fysiske rammene støtter sin organisatoriske tilnærming til tilpasset opplæring. I denne sammenheng er det grunn til å stille spørsmål om de fysiske rammene legger deterministiske føringer for enten pedagogisk eller organisatorisk differensiering. For Tradisjon må svare bli nei. Som Tanja uttrykte, er det ingenting ved arkitekturen som hindrer lærerne på trinnet å organisere elevene i mestringsgrupper. Hvert trinn har tre store klasserom til disposisjon, ved siden av flere mindre grupperom. Skrivestue, datarom og spesialrom ville også kunne benyttes.

Lærerne ved Basetoppen uttrykker at de fysiske rammene ved skolen deres fremmer nivå-differensiering i større grad enn den tradisjonelle klasseromsskolen. Etter observasjonen ved skolene blir det naturlig å tenke seg at lærerne ser behov for en inndeling i mer enn tre

nivåer. Noe de også praktiserer. På samme måte som ved Tradisjon, er det intet som hindrer lærerne ved Basetoppen i å ta utgangspunkt i et alternativt utgangspunkt for tilpasset opplæring: pedagogisk differensiering i mer faste grupper. De fysiske rammene legger imidlertid føringer i forhold til gruppedeling. Det er ikke mulig ut fra de fysiske rammene å dele den samlede elevgruppen inn i tre like store grupper. Baseskolene legger til rette for ulike gruppedelinger, men ikke en med utgangspunkt i den tradisjonelle skoleklassen med opptil 28-30 elever. Da ressursituasjonen betinger timer hvor det kun er tre lærere på trinnet, vil det å se elevene i en sammenheng knyttet til grupperinger bli nødvendig. De fysiske rammene nødvendiggjør at en av gruppene blir langt større enn de to andre. At mestringsgrupper og nivå-differensiering skal være utgangspunktet for store deler av disse grupperingene er altså ikke en nødvendighet. Likevel er det nærliggende å trekke inn Bentes tidligere argumentasjon knyttet til dette spørsmålet. Det er vanskelig å se at Basetoppens fysiske struktur er fordelaktig sammenlignet med den tradisjonelle klasseromsskolen, hvis tilpasning innenfor fellesskapet av en fast undervisningsgruppe hadde vært det organisatoriske utgangspunktet for tilpasset opplæring. Så selv om føringene fra de fysiske rammene ikke er deterministiske, er de langt på vei ledende knyttet til tilnærmingen til tilpasset opplæring og organiseringen av elevene.

Den andre faktoren er å ha nok reell arealtilgang til å benytte de arbeidsmåter og undervisningsmetoder man finner hensiktsmessige. Her viste intervjuene klare forskjeller mellom lærerne fra Basetoppen og Tradisjon. De mest benyttede argumentene for baseskolearkitektur i mediedebatten har vært fleksibilitet og bedret tilpasset opplæring (Vinje, 2011a). Lærerne fra Basetoppen koblet fleksibiliteten opp mot ulike gruppeinndelinger, og ikke opp mot fleksibilitet i forbindelse med å benytte seg av varierte og hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Knyttet til denne problemstillingen var lærerne derimot samlet sett noe skeptiske til påvirkningen fra de fysiske rammene. Fra Tradisjon ga tre av fire lærere et ubetinget positivt svar på spørsmålet om de fysiske rammene la godt til rette for å benytte varierte og hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder.

Den siste faktoren er om man finner rammene for samarbeid og autonomi tilfredsstillende, knyttet til de bindingene som ligger i skoleanleggets fysiske rammer og organisatoriske struktur. Lærerne ved de to skolene vektlegger samarbeid og autonomi i planleggingsfasen av undervisningen ulikt. For lærerne på Basetoppen er det sentralt med tett samarbeid, slik at de kan følge en undervisningsrute lærerne på trinnet har blitt enige om på forhånd. Dette blir koblet sammen med et ønske om å holde oversikt over hva egne kontaktelever til enhver tid gjennomgår av fagstoff. Ved Tradisjon gir lærerne i større grad uttrykk for et behov for autonomi i både planleggings- og undervisningsfasen. I og med at lærerne ved Tradisjon har langt flere timer med egne kontaktelever enn Basetoppen, vil behovet for en oversikt over hva de andre lærerne på trinnet til enhver tid gjennomgår være mindre. Selv om samarbeidet mellom lærerne ved Basetoppen virker både tettere og resulterer i en strammere felles struktur, tegner lærerne ved Tradisjon også et bilde av en samarbeidsorientert skolekultur. De tre aktuelle trinnene var organisert i team. I intervjuene uttrykte lærerne åpenhet for å se trinnet samlet og benytte ulike former for organisatorisk differensiering basert på elevenes ferdigheter eller interesser. Dette var imidlertid ikke det organisatoriske utgangspunktet. Denne forskjellen så ut til å legge føringer for den autonomien lærerne opplevde. I og med at alle de syv lærerne støttet den formen for differensiering som ble vektlagt mest ved deres skole, aksepterte de også i hovedsak den yrkesmessige autonomien de opplevde.

Ved siden av disse tre sentrale faktorene fremstår det også som et hovedfunn at lærerne ved begge skoler foretrekker en tradisjonell undervisningsform, med en lærer, en gruppe og et rom.

Funnene i et forskningsperspektiv

Jeg vil nå sette de sentrale funnene og utfordringene inn i et forskningsperspektiv. Funnene ved de to skolene, sett i sammenheng med det teoretiske utgangspunktet knyttet til tilpasset opplæring og differensiering, åpner for diskusjon av et sentralt skolepolitisk spørsmål: i hvilken grad organiseringen ved Basetoppen kan sies å være basert på forskning om hva som fremmer elevens læringsutbytte. Svarene på dette spørsmålet inviterer også til videre diskusjon rundt det å satse på baseskoler som arkitektonisk utgangspunkt.

Lærerne ved Basetoppen mener selv at organiseringen, med utgangspunkt i nivådifferensiering, er hensiktsmessig med tanke på elevenes læringsutbytte. Forskning gir liten støtte til en slik påstand (Hattie, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Skolverket, 2009). Det har også tidligere vært uttrykt skepsis på bakgrunn av at læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller kulturell bakgrunn kan trues (Lohne, 2008:iv). På den andre siden vil behovet for å se den aktuelle konteksten for undervisningen alltid være aktuell. Slike nyanser kan bli underkommunisert i oppsummeringen av store metaanalyser av aktuell forskning. Beate nevnte spesielle forhold ved Basetoppen som en del av grunnlaget for sin støtte til den omfattende nivådifferensieringen. Hun mente det var stort faglig sprik mellom elevene i hennes kontaktgruppe og i elevgrunnlaget ved skolen generelt.

Førsteamanuensis Kari Bachmann og professor Peder Haug har i sin rapport om forskning på tilpasset opplæring konkludert med en omdreining fra ”en fellesskapsorientering i Reform 94 og Reform 97, og over til en individorientering i Kunnskapsløftet, der tilpasset opplæring i større grad fristilles de felles rammer med vekt på individets behov” (Bachmann & Haug, 2006:101-102). En slik beskrivelse kan lett settes i sammenheng med tendensene svenske forskere rapporterte knyttet til individualisert opplæring i Skola 2000 (Bjørklid, 2005; Naeslund, 2001). Bachmann og Haug konkluderer imidlertid videre med at skolens aktører stilles overfor stor valgfrihet når det gjelder utformingen av tilpasset opplæring, og samtidig et større medansvar for resultatene enn tidligere. Samtidig poengterer de at begrep som ”klasse” eller ”elevgruppe” nærmest er utelatt fra læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2006:102). Selv om prosessfriheten knyttet til organiseringen av tilpasset opplæring har blitt større i Kunnskapsløftet, har den sine begrensninger. Disse begrensningene er skissert i opplæringslovens § 8-2 og paragrafens første ledd lyder:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk eller tryggleiksmessig forsvarleg (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Dermed fungerer denne paragrafen som et vern av den fellesskaps- og enhetsorienteringen som gjorde seg gjeldende i foregående læreplanverk. Læringsplakaten viser samtidig til opplæringsloven, når den fastslår at ”Skolen og lærebedriften skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006:32). Det er også utdypet i de påfølgende beskrivelsene av tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, at ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen”. Samtidig gir det samme kapittelet grobunn for tanker i retning nivådifferensiering, når det uttrykkes at:

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder (Kunnskapsdepartementet, 2006:33-34).

Disse beskrivelsene viser behov for en avklaring på begrepet *felleskap*. Igjen kan opplæringslovens § 8-2 gi svar. Når Kunnskapsløftet beskriver at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen, kan man ikke argumentere for at ulike nivåbaserte grupper skal fungere som utgangspunkt for dette fellesskapet. En slik forståelse vil ikke kunne stå i samsvar med den eksplisitte beskjeden i opplæringsloven, om at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå. Delvis manglende samsvar finnes også hvis man vurderer de to ulike utgangspunktene for tilpasset opplæring med utgangspunktet i Dale og Wærness definisjon. Denne sier at den overordnede rammen for tilpasset opplæring består av: «krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen» (Dale & Wærness, 2003:31). Det første punktet oppfyller begge skolene. Alle lærerne har klare forventninger om at arbeidet med tilpasset opplæring skal baseres på krav og forventninger om oppnåelse av kompetanse. Når det gjelder punkt 2 og 3, passer Tradisjon beskrivelsen, men ikke Basetoppen. Enhetsskolen bygger, i følge Dale og Wærness, på en forestilling om at ulikhet i blant annet sosial bakgrunn og funksjonsevne skal møtes i et sosialt arbeidsfellesskap der fellesfølelse kan utvikles mellom grupper (Dale & Wærness, 2003:34). Ulike og varierende arbeidsfellesskap, ofte basert på elevens faglige nivå og dermed indirekte i stor grad basert på elevenes sosiale bakgrunn, vil ikke passe inn i denne beskrivelsen. Man kan angripe denne konklusjonen gjennom å stille spørsmål om enhetsskolen fortsatt eksisterer innenfor Kunnskapsløftet. Grunnlaget for et positivt svar finner vi i kravet om at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende, samt opplæringslovens presisering om at det meste av undervisningen skal skje i en kontaktgruppe som ikke er basert på verken faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet.

Funnene i relasjon til Nordahls organiseringsvisjon

Professor Thomas Nordahl er blant de fagpersoner i Norge som har vært tydeligst i sine anbefalinger til skolearkitektur og tilnærming til tilpasset opplæring. Han har i forbindelse av fremveksten av baseskoler etterlyst ”mer edruelighet når det skal bygges skoler” og stilt spørsmål om hvorfor det skal bygges slik (baseskoler) når det ikke har noen særlig effekt på elevenes læringsutbytte (Hoaas, K. C. & Mjelva, H. K., 2010:17; NRK, 2011). Videre er han sitert på at han ikke forstår hvorfor klasserommene tid skal være forbi (Mudalslien, 2012:11). Professorens uttalelser støtter bruken av tradisjonelle klasserom og er skeptisk til baseskoler og tilpasset opplæring basert på nivåddifferensiering. Bildet kan imidlertid oppfattes mer uklart når man leser Nordahls tidligere skisserte anbefalinger i vedlegget til NOU'en ”I første rekke” (Nordahl, 2003). Denne organiseringen kan lett føre tankene mot behovet for en typisk baseskole, men en slik konklusjon på grunnlag av Nordahls organiseringstanker er både forenklet og unyansert.

Ved Basetoppen er grupperommene dimensjonert for elevgrupper på om lag 15 elever slik Nordahl la opp til. Vi har imidlertid ikke en situasjon der spesialundervisningen er fjernet i Norge. Dette fører til en ressursituasjon der de aller færreste skoler, heller ikke Basetoppen, har råd til å organisere seg med en lærer tilknyttet en elevgruppe på ca. 15 elever. Resultatet på Basetoppen er grupperom med langt flere elever enn rommene er dimensjonert for, noe som samsvarer både med forskning fra Sverige (Bjørklid, 2005:72-74) og mange andre baseskoler i Oslo (Jerkø & Homb, 2009). Kontaktgruppene ved Basetoppen er heller ikke den primære enheten i undervisningen, og det er vanskelig å argumentere for at kontaktgruppene er samlet nok til å etablere en tilhørighet og et sosialt fellesskap. Det er også vanskelig å se at kontaktgruppene er organisert ut fra en tanke om å gi kontaktlæreren god oversikt over kontaktelevenes læring. Dermed faller basisen for Nordahls organiseringsforslag bort og kan på ingen måte sies å ha blitt realisert ved Basetoppen.

Ved Tradisjon er kontaktlærernes muligheter for å følge læringen til egne kontaktelever større på grunn av langt mer tid i egen kontaktgruppe. Dette medfører også

større muligheter for å skape tilhørighet og et godt sosialt fellesskap i den aktuelle gruppa. Mulighetene for intensiv kursing, i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning for mindre elevgrupper på samme faglige nivå er ivaretatt. Tone forteller at kontaktgrupper slår seg sammen for å synge, og Torbjørn forteller at han i fagene RLE og naturfag har halvannen klasse. Dette viser at man på Tradisjon ligger tett opp til organiseringsvisjonen som Nordahl skisserte i 2003. Den store forskjellen ligger i antallet elever i kontaktgruppene. Der Nordahl så for seg ca. 15 elever, er det store forskjeller i kontaktgruppestørrelsen på Tradisjon. Mens Tone har 17 elever i sin kontaktgruppe, har Trine på trinnet over 27 elever. Men selv om Trine er den av de syv lærerne som har flest kontaktelever, er mulighetene for tilhørighet og godt sosialt fellesskap det hun spesielt trekker fram når hun setter ord på sin støtte til de faste elevgruppene på Tradisjon:

Dette med samhörighet og at du føler at du er en del av noe. Det er viktig for barn. (...) Vi har jo klassefester 20 år etterpå. Det er veldig tilhørighet. Vil de barna som går på baseskole ha det samme om 20 år? Hvem er deres tilhørighetsgruppe? Hvem føler man identitet og et fellesskap med? Er det 70 eller 10? Det tenker jeg er en forskjell – sett bort fra det faglige.

Samlet sett gir dette grunnlag for å si at Tradisjon ligger noe nærmere organiseringsvisjonen til Nordahl, og at det ikke er mulig å knytte disse tidlige anbefalingene til et behov for baseskoler og en sorti for det tradisjonelle klasserommet.

Konklusjon

Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon pekte på tre sentrale områder, da de satte ord på hvorfor skolearkitekturen ved deres skole var i samsvar med eget pedagogiske grunnsyn. Alle disse tre områdene kan sees i lys av tilpasset opplæring.

Det første området handlet om hvilken form for differensiering som ble vektlagt på skolen. Ved Tradisjon var det pedagogisk differensiering innenfor den faste kontaktgruppa som var utgangspunktet for tilpasset opplæring, mens det ved Basetoppen var organisatorisk differensiering, med stor vekt på elevenes faglige nivå, som var utgangspunktet. Et andre fokusområde var reell arealtilgang som utgangspunkt for variert undervisning. Med reell arealtilgang menes de fysiske arealene lærerne hadde til rådighet, og samtidig så det hensiktsmessig å benytte i lys av et ønske om struktur og arbeidsro i undervisningsgruppene. Her var lærerne ved Tradisjon godt fornøyde, mens lærerne ved Basetoppen i langt større grad mente grupperommene var for små, og at disse til dels opplevdes som begrensende i forhold til lærerrollen og ønsket om variert undervisning. De åpne læringsarealene var tatt i bruk på ulike måter av de tre aktuelle trinnene ved Basetoppen. To av trinnene brukte arealene svært lite, og dette ble begrunnet i utfordringer knyttet til støy og mangel på konsentrasjon blant elevene. Det siste fokusområdet lærerne pekte på, var hvordan de fysiske rammene la til rette for en ønsket balanse mellom tette samarbeidsrelasjoner og autonomi i planleggings- og undervisningssituasjoner. Her var lærerne ved begge skoler stort sett godt fornøyd, men de hadde ulike preferanser for hvor tyngdepunktet i denne balansen skulle ligge. Lærerne ved Tradisjon var mer opptatt av autonomi, mens lærerne ved Basetoppen i større grad var villige til å gi slipp på deler av autonomien for legge til rette for enda tettere samarbeidsrelasjoner.

Samlet sett gir funnene grunnlag for å si at de to skolene var preget av ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Thomas Nordahl har skissert kategoriene vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring. Som Nordahl selv understreker handler ikke dette om et ”enten eller”, men om tyngdepunktet i undervisningen og i forståelsen av tilpasset opplæring (Nordahl, 2009:196). Når det gjelder differensiering og organisering av den tilpassede opplæringen, kan Basetoppen plasseres i kategorien ”smal tilnærming”, mens Tradisjon mer har utgangspunkt i den vide tilnærmingen. En annen sentral forskjell er Basetoppens vektlegging av individet foran fellesskapet og Tradisjons vektlegging av faglig inkludering i

læreprosesser. Dette fører skolene inn i to samme kategorier som nevnt over. Når det gjelder utviklingen av en samarbeidsorientert skolekultur og evnen til å sette elevens problemer inn i en kontekstuell sammenheng, tyder funnene på at begge skoler orienterer seg i denne retning – noe som samsvarer med den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Erlend Vinje

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo og Akershus

Storbyprogrammet og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

E-mail: Erlend.Vinje@hioa.no

Referanser

- Aarnes, A. (1976). Elevenes situasjon i åpne og tradisjonelle skoler. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget.
- Andersson, W-L. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo. Lastet ned fra: <http://www.duo.uio.no/publ/isp/2008/75711/TilpassetopplaeringxixaapenxskolexWLA.pdf>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport 62). Volda: Høgskolen i Volda/ Møreforskning Volda.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – en kunnskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnskoleopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspelet mellom læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lastet ned fra: <http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/download>
- Fosse, B.O. & Solhaug, T. (2008): Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk tidsskrift 02/2008*
- Hauge, T.E. (1976). Utvikling av åpen skole – erfaringer og perspektiver. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning, Tomorrows Schools, The Mindset that makes the difference in Education*. Lastet ned 04.01.2011 fra: <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf>
- Hoaas, K. C. & Mjelva, H. K. (2010, 31.mars). Eksperimentskolen. *Bergens Tidende*.
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler. Prosjektrapport 43*. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Karlsen, G.E. (1976). Åpen skole og lærerne. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Stortingsmelding nr 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: KD
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 02.05.2012 fra:
<http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-009.html#8-2>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lohne, I.K. (2008). *Tilpasset opplæring i en baseskole – hvilken betydning har teamsamarbeidet?* Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk Forskningsinstitutt. Oslo: Universitet i Oslo. Lastet ned fra:
<http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2008/87832/masteroppg1208%5b1%5d.pdf>
- Musdalslien, A. (2012, 19.april). Vil ha vegger i skolerom. *Klassekampen*.
- Nordahl, T. (2003). Hvis spesialundervisningen ikke fantes – tilpasset opplæring i en skole for alle. Vedlegg 3. I: Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger 2003:16. Oslo: UFD
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I: Nordahl, T. og Dobson, S. *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- NRK (2011). Intervju med Thomas Nordahl i Lørdagsrevyen 22.januar 2011. Lastet ned 02.05.2012 fra:
<http://www.nrk.no/nett-tv/indeks/247507/>
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd ved en grundskola (Läspedagogiska Institutet EMIR, rapport 5)*. Linköping: Linköpings Universitet
- Reitan, T. (1976). Hvorfor en åpen skole? I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Skolverket (2009). *Skolverkets lägesbedömning 2009. Rapport 337*. Stockholm.
- Telhaug, A.O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta Norsk Utdanningsforlag.
- Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4 (1), 24-47.
- Vinje, E. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FORMakademisk*, 4 (2), 69-94.