

# **”Å børste støv av gammel kunnskap”**

En kvalitativ studie av framveksten og utviklingen av åpne skoler i  
Trondheim kommune.

Magnus Leirfall

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Trondheim, våren 2012

Program for lærerutdanning

NTNU



## **Forord**

En lang og innholdsrik studietid nærmer seg slutten og livet utenfor lesesal 9457 venter.

Jammen er det sant at tida flyr i godt lag!

Etter et årsstudium i statsvitenskap og lærerutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, ble det etter hvert en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved Program for lærerutdanning hos NTNU. Masterstudiet har gitt meg en faglig dybde og nye refleksjoner i et fag jeg alltid hatt interesse for, og som jeg gleder meg til å undervise i. Samtidig har det bidratt til en økt forståelse av fagets betydning både i skolen og samfunnet for øvrig.

Takk til min veileder Nils Naastad for gode råd, tips og samtaler.

En takk rettes også til ansatte ved PLU.

Takk til alle medstudenter, Hallvard og Heidi. Uten dere hadde jeg ikke kommet langt.

En stor takk til Inge Ladegård og Marit Herrem for at de villig har delt både kunnskap og erfaringer om tematikken som har vært avgjørende for mitt arbeid med denne oppgaven.

Jeg takker også for hjelpen jeg fikk ved arkivet på Dora.

Tilslutt vil jeg takke min kjære Anne Marte for at du er den du er.



## **Sammendrag**

I denne studien har jeg sett nærmere på framveksten og utviklingen av den åpne skolen i Trondheim gjennom et utvalg av to barneskoler, Brundalen og Steindalen barneskole. Ved bruk av en kvalitativ forskningstilnærming har jeg stilt problemstillingen:

### ***Hvorfor bygde man åpne skoler i Trondheim kommune?***

Uti fra problemstillingen ønsket jeg å besvare disse tre forskningsspørsmålene

- 1. Hva var bakgrunnen for at man bygde åpne skoler i Trondheim kommune?**
- 2. Hvilke aktører var sentrale i denne prosessen?**
- 3. Hvordan utviklet den åpne skolen seg videre i Trondheim kommune?**

I en kontekst av flere parallelle historier om åpenhet i samfunnsutviklingen og skolen har jeg plassert disse i to hovedkategorier; *en pedagogisk åpenhet* og *en politisk og akademisk motivert åpenhet* som i en vekselvirkning har påvirket hverandre, og som må sees i sammenheng for å forstå dynamikken bak historien til den åpne skolen på et makronivå.

Når det gjelder den åpne skolen i Trondheim kommune viser kildene at bakgrunnen for byggingen hadde sitt utgangspunkt fra pedagogisk hold i kommunen. Her ble et forsøk med åpen skole drøftet på et tidlig stadie. På samme tid hadde man sentrale personer i kommunen som var oppdatert på utviklingen av idégrunnlaget både i Norge og utenlands. Funn viser at man var opptatt av planløsningen fra flere instanser i kommunen som utover skolesektoren. Videre viser funn i kildematerialet at man etterhvert utviklet en egen modell for disse byggene i Trondheim, basert ut i fra erfaringer lærerne og annet skolepersonale fundert ut i fra læreplanen.



# Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning .....	1
Aktualisering.....	2
Forskning .....	2
Media.....	4
Problemsstilling og forskningsspørsmål .....	6
Didaktisk relevans.....	7
Disponering av oppgaven .....	7
Kapittel 2. Metode.....	9
Histogram .....	9
Valg av metoder.....	9
Intervju.....	10
Valg av informanter.....	10
Gjennomføring av intervju .....	11
Innhenting av kildemateriale fra arkiv .....	11
Proessen.....	11
Problemsstillinger ved kvalitativ metode.....	12
Intervju .....	12
Skriftlige kilder .....	12
Kapittel 3. Historisk kontekstualisering.....	15
Hva kontekstualiseres?.....	15
Det sosialdemokratiske prosjekt .....	16
Utdanningsreformer fra 1950 til 1975 .....	17
Fra venstrestatens dannelsesprosjekt til reformteknokratisk ideologi .....	18
Fra det pietistiske-teologiske til det nasjonalhistoriske klasserom .....	19
Oppgjøret med Kristvik.....	20
Positivismekritikk og nyradikalisme .....	23
Tanker og ideer i en brytningstid.....	23
Brytninger i akademia.....	24

Frigjøring og åpenhet .....	25
Mønsterplanen av 1974.....	26
Oppsummering .....	27
Kapittel 4. Åpen skole.....	29
Utbredelesen av åpne skoler i Norge .....	29
Forsøk .....	31
Hva er åpne skoler? .....	34
Begrepsavklaring .....	34
Begrepets utvikling i Norge .....	34
Hvorfor åpen skole?.....	36
Påvirkning utenfra – skolebygg, organisering og pedagogikk .....	38
Tilfeldigheter?.....	39
USA – Trumpsystemet, team-teaching og non-grading .....	39
Kritikk av instrumentalismen.....	40
Trump, team-teaching og nongrading.....	41
Team-teaching og Trump-planen.....	41
Nongrading.....	42
Rasjonalisering .....	43
Michigan-konferansen .....	43
Oppsummering .....	44
Sverige - Samskaps-skolene i Malmø.....	45
Samskapsprosjektet .....	46
Oppsummering .....	47
England – Plowdenkomiteen og Integrated day .....	47
Plowden-komiteen .....	47
Skolebygg.....	48
Integrated day .....	49
Family grouping.....	49
Oppsummering .....	50



Kapittel 5. Åpne skoler i Trondheim.....	51
Åpne skoler i Trondheim .....	51
Brundalen barneskole.....	51
Saksgangen.....	51
Begrepet ”åpen skole” introduseres .....	55
Retningslinjer.....	56
Studieturer til England.....	57
Plantegninger.....	59
Brundalen som mal for den videre utvikling av den åpne skolen i Trondheim?.....	63
Steindalen skole.....	64
Bakgrunn for bygging .....	64
Saksgangen.....	66
Etterprøving.....	66
SIGMI-rapporten.....	70
Retningslinjer for utforming av grunnskolebygg i Trondheim .....	71
Engelsk påvirkning ved Steindalen skole .....	75
Skolebygg og pedagogikk - to sider av samme sak?.....	76
Besøk fra England .....	77
Kapittel 6. Konklusjon.....	79
Kapittel 7. Avslutning .....	83
Kildeliste .....	84

## Kapittel 1. Innledning

”Vi former våre bygninger, deretter former de oss”

Winston Churchill.<sup>1</sup>

Sitatet ovenfor er hentet fra Trondheim kommunes hjemmesider for skolebygg. I lys av dette kan vi tolke det dit hen at skolebygningen former både menneskene og deres aktiviteter, eller er det slik at vi former skolebygget med den hensikt å forandre oss selv og aktivitetene? Akkurat som den lille filosofiske betraktningen ovenfor peker mot, omhandler også denne studien bygninger, eller mer presist en historisk undersøkelse av åpne skoler.

I 1968 dukket det opp et skolebygg ved Hvaler i Østfold som ikke kunne sammenlignes med noen annet skolebygg man hadde i Norge. Det hadde ingen klasserom! Skolestyrer Asbjørn Rummelhoffs karakteristikk av fenomenet er treffende:

Av alle steder i landet er en liten øy ytterst i Oslo-fjorden, en fluelort på Norgeskartet, blitt noe av et midtpunkt for pedagogers og skolearkitekters interesse. Bortsett fra de fastboende og folk fra bygdene omkring var det kun sommergjester og kanskje et fåtall leksikalske ”Hvem-vet-mest-mennesker” som tidligere visste om Vesterøys eksistens og plassering på kartet. Og det var langt i fra skole de forbandt med dette deilige stykke Norge, men salt sjø, solvarme svaberg og ferske reker. Så plutselig flammer øya opp som et formidabelt pedagogisk fyrtårn. Det finnes vel knapt noen skole som er blitt en lignende publisitet til del. Dagsaviser over det ganske land, fagpresse i inn og utland, ukeblad og fjernsyn har laget reportasje fra 8-kanten. Gjester i hundrevis av fjern og nær kommer og begeistres over bygningen og skolen for øvrig. Og alle spør: ”Hva hendte og hva hender på Hvaler?” (Telhaug, 1976, s.36).

Hva er status for åpne skoler i dag? Begeistringen som Rummelhoff forfektet den gang kan en vel si ha stillnet. Men den dag i dag bygges det såkalte baseskoler som er beslektet med til 8-kanten ved Hvaler. Hva sies om arven, og hva sies om de nye skolene?

---

<sup>1</sup> Hentet fra: <http://www.trondheim.kommune.no/content/1117646722/Skolebygg>

# Aktualisering

## *Forskning*

I en artikkel i Aftenposten (2008) sa daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell at det er for lite kunnskap knyttet opp mot elevers læring i forhold til organisering og bygg. I samme artikkel kom det også fram at bare i Oslo så skulle det brukes 2,3 milliarder kroner til nybygging og rehabilitering av skoler dette året. De fleste bygges etter gruppe og baseprinsipp<sup>2</sup> og ikke etter den tradisjonelle klasseromstenkningen. Paradoksalt nok ligger det ingen dokumentasjon til grunn for at skoler med åpne planløsninger gir et bedre læringsresultat enn de mer tradisjonelle skolebyggene.

I 2009 kom boka ”Visible learning” av John Hattie. Bakgrunnen for boka var en såkalt metastudie. Dette var en gjennomgang av tidligere forskning, om hva slags praksis i skolen som bidrar til å bedre elevenes skoleresultater. Hatties arbeid baserte seg på 800 internasjonale metaanalyser av 52 000 kvantitative enkeltstudier. Han analyserte og drøftet 138 ulike variabler, og hvilken betydning disse hadde for elevenes læringsutbytte. Til å måle dette brukte Hattie såkalte effektstørrelser som kort forklart vil si forskjellen mellom minst to målinger uttrykt i standardavvik. Han opererte med kategoriene *ingen effekt* (0.00-0.19), *liten effekt* (0.20-0.39), *middels effekt* (0.40-0.59) og *stor effekt*(over 0.60). Baseskoler endte opp på en 133.plass med en effekt på 0.01 som vil si at den ikke har noen læringseffekt.<sup>3</sup> Hattie har imidlertid mottatt kritikk for sin anvendelse av metoden. Kritikken har også vært knyttet til alderen på studiene som ble brukt vedrørende skoler med åpen planløsning.<sup>4</sup>

Vik, Grov og Garåsen (2001) har funnet sammenheng mellom utbredelsen av medisinerer av barn med AD/HD, i forhold til skolebygg og klasseromsstruktur. Bakgrunnen for studien var at bruken av sentralstimulerende midler blant barn med oppmerksomhetssviktssyndrom både med eller uten AD/HD, har økt de siste 20 årene. Med utgangspunkt i denne indikasjonen ønsket de å kartlegge bruken av slike medikamenter i grunnskolene i Trondheim. Av de 53 skolene i kommunen svarte 50 på undersøkelsen, som vil si ca 16 000 elever. Elever som tilhørte spesialgrupper, det vil si skoler for autister, psykisk og alvorlig fysisk

---

<sup>2</sup> Skoler etter gruppe og baseprinsipp utgjør ”arvtagere” etter den åpne skolen, da begrepet åpen skole forsvant ut skolebygdiskursen på midten av 1980-tallet. Fra midten av 90-tallet og utover 2000-tallet ble det igjen bygd skoler preget av åpne løsninger, men nå under betegnelsen baseskoler. Dette blir nærmere diskutert av Erlend Vinje (2010) i artikkelen ”Baseskoler – En kritisk diskursanalyse av teksten *Baser* fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg”.

<sup>3</sup> Framstillingen baserer seg på Thomas Nordahls anmeldelse av Hatties bok i *Bedre skole* nr 4. 2010, s. 91-92.

<sup>4</sup> Se blant annet Gunn Imsens artikkel ”Hattie-feberen i norsk skolepolitikk” i *Bedre skole* nr 4. 2011, s. 18-25.

utviklingshemmede ble ikke inkludert. En av de faktorene som ble undersøkt var om andelen elever som brukte slik medisin sett i forhold til organiseringen av undervisningsarealene varierte mellom skolene. Studiet syntes å vise at elever med AD/HD i skoler med åpne klasserom hadde økt risiko for å bli behandlet med sentralstimulerende middel enn elevene i tradisjonelle klasserom.

På oppdrag fra Trondheim kommune vedrørende ønsket om økt kunnskap om det fysiske miljøets betydning for trivsel, læring og utvikling i skolen, samt sammenhengen mellom arkitektur og pedagogikk i skolen, utarbeidet Kjølle, Hansen og Ullenberg (2011) en rapport om dette. Bakgrunnsmateriale ble hentet gjennom en undersøkelse i noen utvalgte skoler i Trondheim kommune om skoleanleggets utforming sett i forhold til undervisnings – og arbeidsformer. Studien tok utgangspunkt i en undersøkelse av 12 ulike skoler hvor det fysiske miljøets betydning for trivsel, læring og utvikling i skolen ble sett opp mot faktorer som pedagogikk, organisering og drift. Skoleanleggene i Trondheim kommune utformes etter målsettingen om et fleksibelt bygg som skal kunne tilpasses endringer i arbeids- og undervisningsformer. Dette er forankret i de til enhver tid gjeldene læreplaner og prinsipper for opplæring som er bestemt fra sentralt hold.

Forskerene konkluderte at læreplanen i seg selv ikke vil være retningsgivende for byggets utforming. De pekte heller på de utfordringene som læreplanen gir i forhold til praktisk gjennomføring av skolehverdagen. Slik sett er det viktigere å ha et skolebygg hvor endringer kan skje etter behov. Samtidig understreket de viktigheten av å erkjenne at de som jobber i skolebyggene på daglig basis sitter med mye erfaring omkring hva man har behov for.

Erlend Vinje (2010) som er doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo har publisert tre artikler som omhandler baseskolen. I den første artikkelen fra 2010 har han gjennomført en kritisk diskursanalyse av teksten ”Baser” som er hentet fra Utdanningsdirektoratets nettsider og som presenteres av den nasjonale rådgivningstjenesten for skoleanlegg. Analysen viser at denne teksten både er konstituert av, og med på å konstituere en spesiell diskurs som den hegemoniske i forhold til en alternativ diskurs i baseskoledebatten. I konklusjonen peker Vinje på at det ikke finnes forskningsmessig belegg for innholdet i teksten, og at dette på sikt vil føre til at de som i utgangspunktet er skeptiske i debatten antageligvis vil bli enda mer skeptiske.

I artikkelen ”Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?” har Vinje (2011a) sett på ytringer fra nettmediatekster knyttet til baseskoledebatten og gjennomført en

diskursanalyse på et utvalg av 50 ytringer. Her kommer det fram at det i hovedsak er skoleeiere og skoleledere som fremmer og argumenterer for baseskoler. På den andre siden har man lærere, foreldre og forskere som i hovedsak står fram med støtte til den tradisjonelle skolen i mediebildet.

I forbindelse med den tredje artikkelen, ”Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne?” spurte Vinje (2011b) lærere i Oslo-skolen om deres preferanser knyttet til skolearkitektur. I tillegg var han interessert i å høre lærernes egen oppfattelse av relasjonene mellom skolearkitektur og mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser.

Konklusjonen viste at lærere som jobbet i tradisjonelle klasseromsskoler i klart større grad enn kollegaene fra baseskolene oppga at de fysiske rammene ved sine respektive skoler ga gode forutsetninger for mulighetene for utøvelse av gode lærerkompetanser. Den viste også at et klart flertall av lærerne i undersøkelsen både de som jobbet i tradisjonelle og baseskoler ønsket at nye skoleanlegg ble bygd ut fra en tradisjonell mal, med et fast klasserom til en fast elevgruppe.

### *Media*

I utgaven av Byavisa <sup>5</sup> datert 13.oktober 2009 heter det seg fra forsiden: ”Bare bråk i åpen skole”. ” Forskning viser at elevene ikke får rammene og tryggheten de trenger på åpne skoler”. I artikkelen i avisa kommer det fram at noen av skolene i Trondheim med åpen planløsning ønsker å lukke igjen, eller har fått lukket igjen arealer på grunn av støyproblematikk. Både rektorer og elever blir intervjuet. Elevene peker på at støyen i det åpne arealet fører til vanskeligheter med å holde konsentrasjonen, mens rektoren ved Blussuvoll ungdomsskole mener imidlertid at det har vært for mye fokus på den åpne skolen og mindre på andre utfordringer som store klasser, lite valgfrihet og mye teoriundervisning. Hun trekker så frem at forskning sier at åpne skolebygg krever stor grad av samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne.

I kronikken ”Skinndemokratiske praktbygg” som stod på trykk i Adresseavisen 27.oktober 2010, tar adjunkt Torhild Flisnes ved Rosenborg skole et oppgjør med det hun mener er fraværet av et reelt demokrati i skolen. Som illustrasjon bruker hun det som i hennes øyne er en manglende vilje fra kommunen til å lytte til lærerne når det gjelder utforming av skolebygg. Kjernen i argumentasjonen slik den kommer fram er at skolemyndighetene må akseptere lærerne som eksperter på skole. Lærerne ønsker å holde på sin profesjonalitet og sin

---

<sup>5</sup> Gratisavis som kommer ut i Trondheim.

faglige autoritet, men når man ikke får lov til å organisere elevene i faste grupper med hvert sitt klasserom byr dette på problemer. I stedet for blir man vandrende rundt om i arealene å hjelpe elever som sitter med planer og jobber med fag som man som lærer ikke har forutsetning for å gi ”adekvat hjelp i”. Samtidig er det også mange elever som strever med å få oversikt. I det hele tatt er det en rotete, uoversiktlig skolehverdag hun beskriver. Videre spør hun seg om baseskolen er en spareskole? Over hele fylket har man bygd igjen de åpne skolene, hvorfor har ikke dette blitt tatt til etterretning? Samler man 60 elever i ett rom får å dekke over manglende lærerdeknning? I avslutningen skriver hun ”vi har både rett og plikt til å passe på hvilke styringsverktøy som benyttes og debatteres hvilke konsekvenser politiske og administrative beslutninger får i den offentlig finansierte skolen. Jeg tror baseskolens dager er talte, og vi bør sette vegger slik at de åpne arealene ikke blir et hinder for regler om minste lærertetthet”.

Den 7.mars 2012 var det et nytt oppslag om åpne skole. Overskriften i artikkelen var ”Lover flere vegger til åpne skoler”. Lovnaden kom fra politikere i kommunen. Rektor ved Sverresborg skole som stod ny i 2007 uttaler: ”Vi var åpne for å prøve ut en åpen løsning, men vi ser at behovene våre endrer seg. Vi har gradvis tettet igjen”. Det kommer fram at flere skoler i Trondheim kommune ønsker å dele store undervisningsrom opp til mindre rom på en fleksibel måte, gjerne med en skyvevegg slik at man kan dele rommet i to ved behov. Men rektoren forsikrer at man ikke ønsker seg tilbake til den gamle klasseromsskolen, selv om det bygges stadig flere vegger i nyskolen.

Tilslutt så kan det nevnes at det var noen artikler om åpne skoler i Klassekampen i mars 2012. På lederplass presenterer den en gang så revolusjonære avisa den åpne skolen som en motebølge som har rammet norsk skole som hverken er forankret i rasjonalitet og eller i et empirisk fundament.

## **Problemsstilling og forskningsspørsmål**

Som det kom fram i forrige delkapittel er det ikke gjort mye forskning rundt åpne skole eller baseskoler for den del. Mesteparten av det som er skrevet om den åpne skolen er forfattet på den tiden da fenomenet var på fremmarsj og mye av dette nærmer seg, eller har allerede passert 40 år. Her er det viktig å skille mellom formidling på den ene siden og forskning på den andre. Det finnes mye litteratur som beskriver fenomenet, utbredelsen og opprinnelsen skole. Når det gjelder kunnskap som er innhentet gjennom forskning på norske forhold begrenser dette seg til et forskningsprosjekt som ble gjort ved Universitetet i Trondheim ved prosjektet ”Åpen skole” i 1971. Alfred Oftedal Telhaug (1978, s.125) konstanterte for 34 år siden at det hadde blitt ”gjennomført en del observasjonsundersøkelser og en lang rekke spørreskjema og intervjuundersøkelser. Hovedtyngden av oppfølgingsvirksomheten må uten videre kunne karakteriseres som upretensiøs survey-forskning”. Lite er imidlertid gjort på feltet siden.

Det kan være vanskelig å sette diagnose på sin samtid, derfor ønsker jeg å se fremveksten av de åpne skolene i et større perspektiv. Samtidig ønsket jeg å studere grunnlaget for byggingen av disse skolene nærmere. Et naturlig utgangspunkt og avgrensning var derfor å se på denne utviklingen i Trondheim kommune som har en rekke slike skoler. For å ikke sprengte rammene for oppgaven valgte jeg å fokusere på to slike barneskoler, Brundalen skole og Steindalen skole. Dermed får oppgaven både et makro og mikro-perspektiv.

Det er med bakgrunn i dette jeg har stilt følgende problemsstilling:

### ***Hvorfor bygde man åpne skoler i Trondheim kommune?***

Ut i fra problemstillingen ønsker jeg å besvare disse spørsmålene:

- 1. Hva var bakgrunnen for byggingen av de åpne skolene i Trondheim kommune?**
- 2. Hvem var hovedaktørene i denne prosessen?**
- 3. Hvordan utviklet den åpne skolen seg videre i Trondheim?**

## **Didaktisk relevans**

En kan stille seg spørsmålet om hvilken samfunnsfagdidaktisk relevans et slik studie har? Hører ikke en slik oppgave inn under pedagogikk, historie eller arkitektur? Svaret er ja, men det betyr selvfølgelig ikke at den skolehistoriske utviklingen ikke er relevant innenfor det samfunnsfagdidaktiske forskningsfeltet. Tvert imot.

Theo Koritzinsky (2006, s.34) hevder at ”fagdidaktikk i samfunnskap reiser spørsmål om læreplanens, læremidlenes, undervisningens og læringsprosessenes innhold, begrunnelse og konsekvenser”. En stor del av litteraturen som tar for seg åpne skole, beskriver at innføringen av de åpne skolene omhandlet flere momenter enn bare det faktum at man forlot tanken om det tradisjonelle klasserommet og åpnet opp for mer åpne undervisningsareal. Like mye handlet det om et skifte i tenkningen omkring undervisningspraksisen i skolen, og det er nettopp her vårt mandat som fagdidaktikere gjør seg gjeldene: Hvordan påvirker dette undervisningen i skolen? Dette er et spørsmål som har blitt viet lite plass i diskusjonen om åpne skoler og dagens baseskoler. Denne usikkerheten er et dårlig utgangspunkt for debattens innhold. Derfor vil det være nyttig for samfunnsfaglærere og vite hvordan samfunnsutviklingen har vært med på å forme skolen og hvilke faktorer som sier noe om intensjoner i læreplan og prinsipper i undervisning for øvrig.

Målene i denne studien er derfor å frembringe kunnskap som både vil være relevant for å forstå dynamikken bak fremveksten av disse skolene, men også hvordan dette påvirker det undervisningsmessige, som er fagdidaktisk relevant. I tillegg vil det være et konstruktivt innspill i den nåværende debatten om baseskoler og til alle som interesser seg for temaet både i og utenfor skolen.

## **Disponering av oppgaven**

I kapittel 2 redegjøres det forskningsmetodiske utgangspunktet jeg har benyttet meg av for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Samtidig drøfter jeg problematiske sider ved bruken av disse metodene. I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens historiske kontekst hvor jeg går nærmere inn på samfunnsmessige utvikling fra 1740 -1975 med særlig vekt på skolen. I Kapittel 4 går jeg nærmere inn på utviklingen av åpne skoler i Norge og ser på ulike påvirkningsfaktorer. Den åpne skolen i Trondheim presenteres i kapittel 5 ved en presentasjon og tolkning av kildemateriale og samtalene med informantene.



I kapittel 6 samler jeg trådene og presenterer funnene mine gjennom å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene i lys av kapittel 3 og 4. I siste og avsluttende kapittel gjør oppsummeres det kort og pekes på mulige veier videre.

## **Kapittel 2. Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodene jeg har brukt for å besvare problemsstillingen og de tre forskningsspørsmålene mine. Studien har et tydelig historisk perspektiv, og jeg vil redegjøre for litteraturen som danner den historisk rammen. Til slutt vil jeg drøfte ulike problemsstillinger som er knyttet til metodebruken.

### **Histografi**

Kan man skrive en historie uten en form for kontekstualisering, uten å presentere et større bilde? Dette spørsmålet dreier seg i stor grad om et metodisk standpunkt. Knut Kjelstadli (2007, s.70-71) presenterer de forskjellige utgangspunkt man hadde i 1970 og 80-åras historieforskning i et trekantskjema. Hvert hjørne representerer en viss faglig orientering. I det ene hjørnet finner vi den ”empiriske fotografen” som søker å lage eksakte gjengivelser av fortidens virkelighet. Hos ”den strukturorienterte billedhoggeren” ligger ønsket om den store og klare form klar. Forklaringen ligger i strukturer og systemer, ofte med utgangspunkt i teorier og modeller. Til slutt har vi ”den postmodernistiske maleren” som skildrer, og som heller fokuserer mot de enkelte historiske individ enn på de store fortellinger.

I denne studien baserer jeg meg på historiske framstillinger som er relevante for den historien jeg forteller. Sentralt her er norsk historie med særlig fokus på skolen samt det som foreligger av åpen-skolelitteratur, og som vi har sett er av mer historisk beskrivende art enn forskningsbasert. Utfordringen er å balansere der den historiske litteraturen spriker, noe jeg gjør ved å framstille flere synspunkt der det er nødvendig. Skulle jeg definere mitt eget ståsted ut fra Kjelstadlis eksempler vil jeg si at jeg benytter meg av kamera ved å bruke dokumenter og intervju. På samme tid bruker jeg billedhoggerens meisel til å hugge ut den historiske rammen og malerens pensel til å male et historisk bildet. Det kan diskuteres om det å plassere seg selv inn i slik sammenheng er relevant. På en annen side gir det et godt bilde av forskningsprosessen.

### **Valg av metoder**

I denne studien er det empiriske materialet innhentet ved kvalitative metoder, nærmere bestemt ved å innhente datamateriale fra dokumenter og intervju. Da valget falt på kvalitativ metode var det med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stilte. Bakgrunnen er at jeg ønsket å gå i dybden å søke en forståelse av hvordan et fenomen har oppstått og utviklet seg. Thagaard (2009, s. 17) påpeker at kvalitativ forskning karakteriseres

at vi søker en forståelse av sosiale fenomener. Når studien i tillegg har et historisk perspektiv fant jeg det naturlig å undersøke materialet som ligger til grunn i de skriftlige kildene og den kunnskap og erfaring som informantene sitter med. Denne måten å bruke flere metodiske strategier på kalles triangulering. Som oftest brukes dette om kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder og er et effektivt grep for å kunne se datamaterialet fra flere ulike vinkler og gir ulike perspektiv.

## **Intervju**

### *Valg av informanter*

For å finne aktuelle informanter gjorde jeg et bevisst strategisk valg ved å kontakte Trondheim kommune da ansvaret for skolene er underlagt kommunen og bygging av skoler utføres i kommunal regi. Derifra ble jeg videre henvist til rådmannens fagstab, avdeling for oppvekt og utdanning. I tillegg til å benytte meg av en strategisk utvelgelse baserte jeg også meg på et såkalt kriteriebasert utvalg. Det vil si at de potensielle informantene burde ha en eller annen befatning med innføringen av åpne skoler i Trondheim. Etter telefon og e-postkorrespondanse med avdeling for oppvekst og utdanning i kommunen, fikk jeg navn og kontaktinformasjon til personer som kunne være aktuelle for intervju. Etter hvert som jeg fikk kontakt med disse henviste de til andre personer som var av relevans. Dette fenomenet blir omtalt som snøballmetoden innenfor metodelitteraturen (Thagaard, 2009, s.56) hvor informantene henviser til andre som har aktuelle egenskaper.

Utvalget består av to informanter, tidligere rektor ved Steindalen barneskole, Marit Herrem og tidligere skoleinspektør i Trondheim kommune, Inge Ladegård. Grunnen til at jeg valgte disse er som tidligere nevnt at de falt under utvalgsriteriet, men i tillegg representerer ulike perspektiv. Slik sett kunne de gi et bredere utgangspunkt for historien jeg ønsker å fortelle. Et annet sentralt spørsmål som det var nødvendig å ta stilling til, var i forhold til hvilke skoler som jeg skulle konsentrere meg om. Å ta for seg alle ville bryte rammene for oppgaven, mens én ville være knapt. Et valg som falt naturlig var å fokusere på Steindalen barneskole, siden jeg allerede hadde en informant som var nært knyttet til den. I tillegg til Steindalen ønsket jeg å fokusere på en skole til.

Siden Steindalen var en skole som ble bygd relativt sent i perioden hvor det ble bygd åpne skoler<sup>6</sup>, ønsket jeg å se på den første åpne skolen for å nettopp kunne si noe om hvorfor man valgte å bygge med åpen løsning. Ved å ha to skoler bygd på ulik tid, kunne jeg også si noe om utviklingen. Andre relevante faktorer for at valget av de to skolene var at Inge Ladegård hadde vært med i prosessen rundt byggingen av begge skoler.

### *Gjennomføring av intervju*

Våren 2010 gjennomførte jeg et pilotintervju i forbindelse med en oppgave vedrørende bruk av metode til masteroppgaven. På forhånd hadde jeg fastlagt både spørsmål og rekkefølgen på disse. En slik intervjuguide karakteriseres som strukturert, hvor både tema og spørsmål er fastlagt på forhånd (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010, s. 137). For å dokumentere intervjuet brukte jeg en opptaker. Men å strukturere intervjuet på denne måten fungerte dårlig. På en side hadde jeg allerede lagt premissene for hvilke svar jeg kom til å få på et område hvor jeg i utgangspunktet ikke hadde særlig innsikt. På en annen side var spørsmålene et dårlig utgangspunkt og premiss for å fortelle en historie slik jeg så det i ettertid. Så da jeg skulle gjennomføre møtet med den første informanten hadde jeg bestemt meg for å la intervjuet forløpe seg som en samtale hvor informantene fritt kunne prate. Jeg hadde på forhånd oppgitt problemstillingen min, slik at de visste hva som var relevant og hva jeg var på utkikk etter. En annen fordel med å la ”intervjuet” forløpe seg slik var at jeg kunne skyte inn med spørsmål hvis det var noe jeg ønsket å få utdypet. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak og transkribert i ettertid.

### *Innhenting av kildemateriale fra arkiv*

Materialet til denne studien baserer seg som nevnt både fra skriftlige kilder og fra intervju. Når det gjelder de skriftlige kildene er det hovedsaklig snakk om møtereferater og vedtak fra skolestyret i Trondheim, bystyret, notater fra byggeprosessen og generell informasjon om skolene. Innhenting ble gjort over en ukes tid ved byarkivet ved Dora i Trondheim.

## **Proessen**

Når det gjelder selve leteprosessen fikk jeg hjelp av personale ved Dora som gjorde dette betydelig lettere. Jeg begynte først å lete i de trykte bystyreheftene som er en oversikt over saker og vedtak bystyret har gjort. Her fant jeg vedtakene knyttet til byggingen av Brundalen og Steindalen skole. Med dette som utgangspunkt kunne jeg dermed ”lete” meg bakover i tid.

---

<sup>6</sup> Perioden strekker seg over 13 år fra 1973-1986 (Sintef 2011,s. 14). Se også innledningen på kap.5.

### *Problemsstillinger ved kvalitativ metode*

Resultatene man finner påvirkes av de metodene man tar i bruk. Når det gjelder bruken av kvalitativ metode er det viktig å være seg bevisst at kvalitativ forskning er verdiladet i den grad ens egen forforståelse og erfaringer vil farge forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Samtidig vil også tolkningsprosessen være preget av ens subjektive oppfatning og ”forskerbriller”.

### *Intervju*

Repstad (1996) problematiserer bruken av intervju til å innhente informasjon og beretninger fra fortida. Innen historiefaget kalles dette berettende kilder. Faren med å bruke såkalte retrospektive intervju – beretninger, er at feilkilder kan oppstå, fordi mennesker og folk ofte glemmer hendelser, følelser og meninger som de har hatt. Et annet vesentlig punkt ved slike intervjuer er at fortiden kalles tilbake gjennom begrep og tenkning som de har tilegnet seg i senere tid. Et annet aspekt ved bruken av intervju er dataenes manglende objektivitet. Utfordringen blir derfor å framstille disse nære subjektive data i en kontekst hvor man samtidig markerer en viss avstand.

Det å delta som forskningsdeltaker skal ikke føre med seg noe negativt. Når det gjelder studier hvor man behandler personopplysninger er man meldepliktig til NSD<sup>7</sup>. Da min egen studie ikke behandlet slike opplysninger fant jeg i samråd med veileder ikke dette nødvendig. En fordel ved å gjøre nettopp dette, er at den historiske fremstilling gjøres mer troverdig da uttalelsene fra informantene kan knyttes direkte til hendelsene. I forkant av de to intervjuene gjorde jeg rede for hensikten bak ”samtalene”, og at disse kom til å være en del av det empiriske materialet.

### **Skriftlige kilder**

Knut Kjelstadli (2007, s.170) påpeker at absolutt alt overlevert materiale stammer fra situasjoner i fortida. Vi kan bruke disse som levninger fra den situasjonen de oppstod i. Troverdigheten til kildene jeg har brukt anser jeg som høy da de for det første refererer til offentlige kommunale saksforhold. For det andre er kildematerialet relativt nytt og strekker seg 30-40 år tilbake i tid og er relativt ”ferskt”. Dermed har jeg ikke hatt noe problemer med å tyde skrift, da dokumentene har vært maskinskrevet. Språket i disse dokumentene har heller ikke bydd på noen problemer.

---

<sup>7</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Når det skal lages en fortelling som i mitt tilfelle, baserer den seg på en subjektiv tolkning av kildene. Andre ville kanskje ha brukt de samme kildene til å fortelle en annen historie. Og det er jo nettopp her spennet i forskningen ligger; at en annen kan ende opp med en alternativ historie. Det er nettopp slik forskjellige teorier og forståelser oppstår. Ankerpunktet for enhver historisk framstilling er om det man presenterer kan sies å være plausibelt, både ut i fra den kunnskapen som foreligger og ikke minst fra kildene man har brukt.



## Kapittel 3. Historisk kontekstualisering

### Hva kontekstualiseres?

Mange har begitt seg ut på den anstrengende øvelsen det er å sette formel på et mangfoldig samfunn. Her hjemme har vi bidragene fra Jens Arup Seip og Rune Slagstad. Seips fordrag ”Fra embedsmannstat til ettpartistat” (1963) tar utgangspunkt i den historiske utviklingen i Norge ved se på de som adskilte maktregimer: embedsmannstaten fra 1814-1884, den ”borgerlige” flerpartistat fra 1884-1945 og arbeiderpartistaten fra 1945. På samme måte klassifiserer Rune Slagstad i sin bok ”De nasjonale strateger” (2001) tre epoker i samme tidsrom hvor den første er tilsvarende Seips ”embedsmannstaten”. Til forskjell fra Seip kaller Slagstad perioden fra 1884-1945 for ”venstrestaten” og perioden etter 1945 for ”arbeiderpartistaten. Det er blitt hevdet at samfunnsinstitusjoner speiler samfunnet det er en del av. Men er det riktig å anta at skolen speiler samfunnet?

I boken ”Grunnskolen som nasjonsbygger” (2003) tar forfatterne Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås nettopp dette utgangspunktet, og spør seg om Seips og Slagstads regimeinndelinger ikke også kan gjøre seg gjeldene for skolens utvikling? Med utgangspunkt i fortellinger og analyser av den norske allmue-, folke og grunnskolen fra 1739 til 2003 hvor de vektlegger skolens kulturformidling, hegemoniske kunnskapsregimer og styringssubjekter, finner de fire regimer. Det første kaller de ”det teologiske kunnskapsregimet” som de tidfester fra 1739 til ca 1850. Dette avløses av et nasjonal-historisk regime som vedvarer fram til 1935. I årene 1935 til uti 1980-årene tegner de et bilde av et regime som preges av et klassisk og nyradikalisert sosialdemokrati og dets folkeskole/grunnskole. Det siste regimet fram mot år 2000 bærer preg av et siviløkonomisk perspektiv (Telhaug og Mediås 2003, s.443).

Et sentralt punkt i denne studien er å lage en samtidshistorisk ramme for den åpne skolen, da analyser av et fenomen sjelden kan isoleres fra den samfunnmessige kontekst det ble til i. Derfor tar dette kapittelet utgangspunkt i de tre første regimene til Telhaug & Mediås, hvor fokuset er å forklare utviklingen av skolen og undervisningens teori og praksis og hvordan denne utvikling forløper og kumulerer i et tredje regime. Jeg setter særlig fokus på perioden etter andre verdenskrig og fram mot midten av 1970-tallet fordi dette danner bakteppet for sentrale historiske hendelser som er viktige for å forstå hvordan og hvorfor man fikk utviklingen av den åpne skolen i Norge, og hvordan dette manifesterte seg i Trondheim kommune.



## **Det sosialdemokratiske prosjekt**

Etter 1945 skulle landet gjenoppbygges, en periode som senere har stått som representant for høydepunktet i utviklingen av den moderne sosialdemokratiske velferdsstaten (1930-1970). I førersetet for ”byggeprosjektet” var Arbeiderpartiet med en samlet opposisjon i ryggen. Norge skulle gjenreises. En sterk økonomisk vekst og stor tro på staten som en forvalter av denne veksten, ikke bare i Norge, men over hele den vestlige verden, førte til en politisk trend hvor staten tok på seg mer ansvar både i forhold til styring så vel som offentlige forpliktelser og utgifter. Gjenreisingsprosessen spilte på et kompromiss mellom kapital og arbeid, marked og plan og en viss grad mellom venstresiden og høyresiden i politikken. Sistnevnte omfattet blant annet at venstresiden godtok en moderat form for kapitalisme, mens høyresiden på sin side aksepterte den keynesianske økonomiske politikken og arbeiderenes organisasjonsrettigheter. I denne perioden som blir kalt ”det sosialdemokratiske kompromisset”, skulle staten stille som garantist for et samfunn hvor alle hadde like muligheter og adgang til offentlige tjenester i kraft av sitt statsborgerskap. Dette var rettigheter som ga tilgang til helse, utdanning, sosialtjenester, forbrukerrettigheter, demokrati på arbeidsplassen og deltakerstyring på flere områder i samfunnslivet (Aasen, 1999, s.13-14).

Aasen (1999) har sett denne perioden ut i fra et utdanningsperspektiv. Ved å studere etterkrigstidens utdanningsreformer både i Norge og Sverige ved 1950 og 60-tallet ser man tydelig bærer preg av en tanke om utdanning og en skole hvor idealene om likhet og rettferdighet står sterkt. Han kaller reformperioden for ”det sosialdemokratiske prosjekt” (Aasen, 1999, s.13) og lanserer det som en skandinavisk utdanningsmodell. Utdanning ble sett på som en viktig del av det å erstatte en borgerlig samfunnsordning til fordel for en sosialdemokratisk velferdsstat hvor alle skulle ha like muligheter til utdanning uavhengig av geografisk, kulturell, sosial eller økonomisk status (Aasen, 1999, s.15).

## **Utdanningsreformer fra 1950 til 1975**

Utover 1950, 60 – og til midten av 70-tallet ble det gjennomført en rekke reformer innenfor den norske utdanningssektoren. Før 2. verdenskrig brøt løs, hadde man i årene før gjennomgått en lang og vanskelig utrednings- og beslutningsfase som resulterte i flere lover. Blant disse var loven om de høgre allmennskoler av 1935, lovene om folkeskolen på landet og i byene av 1936 og lærerskoleloven av 1938. Krigsutbruddet gjorde at man la gjennomføringsfasen på is. Da freden kom i 1945 ble reformene satt ut i live. Selv om lovene fra 1930-tallet nylig hadde trådt i kraft, var nok Arbeiderpartiregjeringen allerede i gang med ideer rundt nye omfattende reformer. Sentralt i dette arbeidet var utvidelse av den 7-årige folkeskolen til en obligatorisk 9-årig skole, men siden gjenreisningen krevde sitt så måtte man holde igjen og vise moderasjon (Telhaug 1997, s.33-34).

Utover 1950-tallet ble det gjort alvor av planene. Telhaug (1997, s.34) betegner reformårene fra 1955- 1976 med stikkordene forsøk, utredninger, reformer og konflikter. Med forsøk sikter Telhaug til ”Lov om forsøk i skolen” som ble vedtatt i 1954, som for det første instituerte Forsøksrådet for skoleverket og for det andre gjorde det mulig for Kirke- og undervisningsdepartementet å unnta kommunene, skoler eller lærere fra de generelle lovbestemmelsene (Aasen 1999, s.17). Loven var et resultat av en ny reformstrategi hvor reformene, som tidligere, ble utformet med utgangspunkt i kommisjonsutredninger og høringer. Det nye var imidlertid at reformarbeidet også skulle baseres på forsøk som skjedde på et vitenskapelig empirisk grunnlag (Telhaug 1997, s.34).

Den nye reformstrategien la til rette for planen om å utvide den daværende folkeskolen på sju år til en obligatorisk 9-årig skole. I 1955 startet forsøk med en ny og linjedelt ungdomskole innenfor rammen av 9-årig skole i kommunene Malm, Sykkylven og Ørsta. Som et ledd i denne planen kom lov om folkeskolen av 1959 som ga kommunene tilgang til å gjøre vedtak som gjorde det pliktig å gå 9 år på skole. Året etterpå kom den foreløpige læreplanen med læreplan for forsøk med 9-årig skole. Forsøksarbeidet fortsatte utover 60-tallet, og i 1969 kom den endelige lov om grunnskolen som påla kommunene å innføre en obligatorisk og felles grunnskole innen 1975. I 1974 kom den nye læreplanen. Til slutt i 1975 vedtok Stortinget en tilleggslov til loven av 1969 som samtidig opphevet spesialskoleloven av 1951 og overførte dermed spesialundervisning som en del av den nye grunnskolen (Telhaug 1997, s.35-36).

Om det første tiåret var preget av samarbeid og lavt konfliktvolum, spisset stemningen seg da Arbeiderpartiet utfordret den borgerlige skolestaten. De svekket kristendommens stilling i utdanningssystemet ved å presse ned antallet undervisningstimer i kristendom og ved å innføre en alternativ livssynsundervisning på ungdomstrinnet. På samme tid lagde de bråk da den høyere lærerstanden ble satt til å undervise i en ungdomsskole som innebar det å undervise både skoletrøtte og framhaldskoleelever i stedet for å undervise ved realskoler eller gymnas. Arbeiderpartiet sørget også for å fjerne karakterene fra barneskolen og svekket eksamenssystemet og viste at de var motstandere av den rådene tankegang som var utbredt i den "borgerlige" skolen, om at elevenes motivasjon og innsats styres gjennom utsikten til belønning og av frykt for straff (Telhaug 1997, s.38).

### **Fra venstrestatens dannelsesprosjekt til reformteknokratisk ideologi**

Når vi nå går bakover i historien er det på grunn av at deler av reformene som Arbeiderpartiet utarbeidet var påvirket av ideer som hadde vært oppe til diskusjon og debatt rundt i skolemiljøet 70 - 80 år tidligere. På noen nivåer ble de videreført mens på andre plan ble de gjenstand for konflikt.

Som nevnt over ønsket Arbeiderpartiet å fjerne seg fra kristendomsfaget. I grunnen var dette en fortsettelse av en pågående prosess som hadde startet allerede på 1850-60 tallet hvor kirken og teologisk kunnskap sakte men sikkert mistet både makt og innflytelse i skolen til fordel for lærerne og lekfolk (Telhaug og Mediås 2003). Lærerens og lekfolkets etter hvert så økte innflytelse hadde bakgrunn i den tidlige fasen av nasjonsbyggingsprosessen i Norge. Inspirert av opplysningsfilosofien, den franske og den amerikanske revolusjon og ideer om folkesuverenitet og maktfordeling, fikk vi vår egen grunnlov av 1814. En viktig årsak var at man fjernet seg fra tanken om at den politiske legitimiteten var Gudegitt, men heller fundamentert nedenfra av folket. Men på grunn av at den kulturelle påvirkningen varte lengre enn den politiske i den dansk-norske unionen var det ikke nettopp før 1850 og utover den fikk gjennomslag. Her fikk skolen en sentral rolle. Tidligere hadde borgerne blitt sett på som understøtter, men gjennom grunnloven, innføringen av parlamentarismen i 1884 og utvidelsen av stemmeretten, ble de nå sett på som borgere som aktivt skulle delta i samfunnslivet og dets utvikling. Men dette ansvaret krevde et opplyst folk. Den videre demokratiseringsprosessen forutsatte dermed en skole som forberedte mennesker på dette samfunnsansvaret. Den daværende allmueskolen ble dermed opprustet, blant annet gjennom forlenget skoletid, nye fag og en styrket lærerutdanning (Telhaug og Mediås 2003, s. 54-60).

## **Fra det pietistiske-teologiske til det nasjonalhistoriske klasserom**

I det pietistisk-teologiske regimet som var dominerende i ca 100 år, fra omlag 1740 til 1840-50 var skolen i det fulle og hele viet opplæring til et fromt kristent liv. Oppdragelsens to fremste oppgaver var viljedannelse og forstandsdannelse. I teorien betød dette at menneskets – elevens egenvilje skulle brytes, fordi menneskets eneste ønske og vilje var å leve til Guds ære. Middelet for å nå dette målet var at egenviljen måtte bringes til lydighet.

Forstandsdannelsen var en forutsetning for at viljen skulle lyde uten tvang (Telhaug og Mediås 2003, s. 37). I praksis kan en tenke seg til at en slik opplæring var preget av et sterkt autoritært forhold mellom lærer og elever, hvor streng disiplin og avstraffelsesmetoder var vanlig for at ”egenviljen skulle brytes til lydighet”. Sådan hadde elevene ikke så mye de skulle ha sagt i forhold til sin sin egen skolehverdag.

Som det allerede er beskrevet gikk man på midten av 1800-tallet i en nasjonsbyggingsfase hvor en skulle finne identitetsmarkører og egenart. Skolen fungerte som samlende både i forhold til å utdanne folket til demokratiske borgere i henhold til den nye grunnloven, men også for skape et samhold hvor skolens fungerte som formidler av en felles historie, språk, kultur (nasjonalromantikken) og andre identitetsuttrykk. Pedagogisk sett bød nok ikke det nye regimet på noen revolusjon i forhold til undervisningen i klasserommene, selv om pietismens undervisningsmetoder kom under sterk kritikk og man viet oppmerksomhet til ny pedagogisk og psykologisk teori utviklet på kontinentet. Representanter for denne kritikken var Ole Vig (1824-1857) og Ole Hartvig Nissen (1815-1874) som mente at vekten på den ensidige forstandsdannelsen ikke var heldig. Undervisningen måtte ikke bare henvende seg til intellektet, men også til nysgjerrighet, fantasien og til hjertet (Telhaug & Mediås 2003, s.64).

Telhaug og Mediås (2003, s.83) skriver at perioden fra midten av 1800-tallet og fram til sosialdemokratiets maktovertakelse ikke førte til noen vesentlige omlegninger i måten man styrte klassene og undervisningen på, men at det fortsatt var ”tradisjonisme på grasrotnivå”, selv om man hadde innført nye lese og lærebøker som tok større hensyn til det som stod sentralt i Vig og Hartvig Nissens kritikk. Riktig nok fikk arbeidsskoletanken og ideer om elevenes selvvirksomhet gjennomslag som pedagogisk ide i enkelte planer.

## Oppgjøret med Kristvik

I 1937 ble Pedagogisk Forskningsinstitutt opprettet ved Universitetet i Oslo. To år senere ble pedagogikk eget studiefag med et pensum påvirket og forankret i tysk dannelsesstradisjon. Rune Slagstad peker i sin bok "De nasjonale strateger" (2001) på Erling Kvistvik som "den fremste av de ideologiske mentorene i folkedannelsens pedagogiske fløy" (s.115).

Erling Kristvik var lærerutdannet og jobbet både som lærer og med lærerutdanning. Han ble senere rektor ved Volda lærarskule. På midten av 1920-tallet skrev han bøker som forble pensum i lærerutdanningen til utpå 1950-tallet. Spesielt med disse bøkene var at de skilte seg fra tradisjonelle lærebøker ved at de var preget av en systematisk utviklet sosialpedagogisk filosofi inspirert av sosiologer som Tönnies og Durkheim, hvor han "satte folkedannelsen på begrep" (Slagstad 2001, s.116). Kvistvik var også påvirket av den tids internasjonale reformpedagogikk blant annet den Dewey-inspirerte amerikanske progressivismen og den østerikske reformpedagogikken blant annet representert ved Karl og Charlotte Bühler. Dette var pedagogikk hvor undervisningen var basert på grunneleggende prinsipp som egenaktivitet, heimstavlære og helhetspedagogikk (Slagstad 2001, s. 121-22)

"Oppgjøret" som Slagstad kaller det, oppstod i konfrontasjonen mellom to ideologier: på vikende front; venstrestatens dannelsesprosjekt og den sosiale reformpedagogikk, mot en reformteknokratisk sosialistisk ideologi anført av Arbeiderpartiet (Slagstad 2001, s.375). Den nye ideologien var fundert i et positivistisk vitenskapssyn som fungererte som styringsverktøy i forhold til å legitimere Arbeiderpartiets reformpolitikk:

Fyrst i aller nyeste tid har sosial og sosialistisk tankegang sett tydelegare merke i samfundsreformene, skrev Kristvik i 1937, men til i dag vantar ein dei utslag dette skulde ha gjeve seg i skulen. Nå kom den nye reformpedagogikken til å få en pregende betydning for Normalplanen av 1939, kanalisert i særlig grad via Anne Sethne og Bernhof Ribsskog, skoleinspektør i Oslo. Men allerede på det tidspunktet var reformpedagogikken i ferd med å rykkes ut av den Kristvikske dannelseshorisont: En sosiologisk reformpedagogikk som ville forene det frigjørende med det verdikonservative. Reformpedagogikken ble i stedet sterkere formet av en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet, med stor tiltro til psykometriens reformpolitiske muligheter (Slagstad 2001, s.375).

I front for den ”nye” ideologiske innretningen og for norsk pedagogisk vitenskap etter 1945 stod Johs. Sandven. Fra 1950 fungerte han som professor og bestyrer av Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo. I følge Slagstad gjorde han ”rent bord” ved å fjerne all tysk litteratur fra pensumlistene samtidig som representantene for den ”kritvikske linje” gradvis ble skjøvet ut (Slagstad, 2001, s.375-77). Slagstad argumenterer for en tydelig kobling mellom utviklingen ved Pedagogisk forskningsinstitutt og Arbeiderpartiets nye skolereformer. Det sentrale poenget er at Pedagogisk forskningsinstitutt fungerte som legitimitetsbærer for Arbeiderpartiregjerings skolereformer og som et teknokratisk styringsverktøy som et grunnlag til å fatte politiske beslutninger på. Men en senere pubilkasjon har vist at denne forestillingen bør modereres.

Kim C. Helsvig har imidlertid i sin bok *Pedagogikkens grenser* fra 2005 beskrevet et annet forhold. Han hevder at framstillingen av et PFI som leverandør av en pedagogisk styringsvitenskap til en teknokratisk forvaltning, ikke er så entydig som beskrevet av Slagstad (Helsvig 2005, s. 17). Da ”Lov om forsøk i skolen” ble vedtatt i 1954 kunne man opprette ”Forsøksrådet for skoleverket”. Helsvig (2005, s.120-21) skriver at ”forsøksloven knyttet på denne måten potensielt svært sterke bånd mellom skolepolitiske reformer og den pedagogiske vitenskapen...” Målet for loven var å kunne starte arbeidet med innføringen av en niårig enhetsskole, det legitimerende middel var at dette skulle skje gjennom vitenskapelige forsøk, med Forsøksrådet som det ledende organ. Slagstad skriver (s.381) at pedagogene – de vitenskapelige ved Universitetet og de teknokratiske i Forsøksrådet spilte en nøkkelrolle i prosessen som kom i kjølvannet av den nye forsøksloven.

Helsvig peker på flere forhold i de kildene han har undersøkt som rokker ved Slagstads oppfatning. For det første var ikke forholdet mellom PFI og skolemyndighetene så tett og sammensveiset slik det framkommer hos Slagstad. Med bakgrunn i interne notater og korrespondanse mellom PFI og Forsøksrådet hevder Helsvig at opprettelsen av Forsøksrådet var en implisitt kritikk av PFI og forskningstradisjonen som utviklet seg fra gruppe C i NAVF.<sup>8</sup> En av grunnene til opprettelsen av Forsøksrådet var at man anså forskningen ved PFI som skolepolitisk relevant eller nyttig (Helsvig, 2005, s.122-23).

---

<sup>8</sup> NAVF (Norges almenvitenskapelige forskningsråd) ble opprettet på initiativ fra Helge Sivertsen i 1949. Gruppe C skulle ta for seg psykologi, utdannings – og ungdomsspørsmål i NAVF.

For det andre mener Slagstad at Sandven var påvirket av amerikansk objektiv pedagogisk vitenskap hvor modenhetstester og intelligenstester stod i sentrum, og at PFI lot seg villig bruke av Forsøksrådet i dette arbeidet (Helsvig, 2005, s.130). Dette bildet er mer nyansert som så. Helsvig påpeker at Sandven på en side var påvirket av amerikansk sosialpsykologisk forskning og at man i utgangspunkt i dette utarbeidet tester ved PFI for måling av elevenes intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utvikling (Helsvig, 2005, s.135). Men da bare som en hjelp til å legge et grunnlag for ”individets vekst”. Med utgangspunkt i Dewey mente Sandven at ”skolen skulle bidra til å utvikle elevens fordomsfrie, eksperimentelle tilnærming til tilværelsen som selve nerven i en demokratisk holdning, men ved hjelp av den pedagogisk-faglige ekspertisen” (Helsvig, 2005, s. 135). Et sentralt punkt i Sandvens pedagogiske tenkning var differensiering, og at skolen burde tilby en mer individuelt tilpasset undervisning og oppdragelse. Men dette harmonerte dårlig med tenkningen bak Arbeiderpartiets skolereformer som var preget av likebehandlings og integrasjonstenkning (Helsvig, 2005, s.142). Helsvig oppsummerer forholdet på følgende vis:

Det er derfor viktig å legge merke til at PFI gjennom en periode på over 20 år drev en virksomhet som tok sikte på å skape en mer individuelt tilpasset og differensiert norsk skole, mens den skolepolitiske utviklingen i samme periode gikk i retning av å betone lik behandling og integrasjon. Vel søkte Arbeiderpartiet å avpolitiserer skolepolitikken gjennom Forsøksrådet, men et nyansert bilde av hvordan dette foregikk må gjenspeile at den pedagogiske vitenskapen ved PFI under Johs Sandven ledelse ikke var en teknokratisk medløper i dette prosjektet. Til det var den politiske kontrollen for sterk og gjennomslaget for de reformpedagogiske ideene for svakt (Helsvig, 2005, s.143).

Det er imidlertid et viktig poeng her å skille mellom politikk og pedagogikk i denne øvelse. Helt sentralt er det at Arbeiderpartiet først og fremst søkte handlingsrom og legitimitet fra forskningen for å kunne forsvarliggjøre skolereformene, og på den måten søkte de den pedagogiske ekspertise. De ville som Helsvig påpeker skape en enhetsskole med det overordnede mål å utjevne sosiale forskjeller ved likebehandling og integrasjon. Selv ønsket de en skole som beskyttet barna mot et ytre press, og som omfavnet myke verdier.

## Positivismekritikk og nyradikalisme

Selv om de nasjonale læreplanene, og spesielt den norske læreplanen fra 1939, var påvirket av amerikansk progressivisme og den tyske Arbeitsschule, med deres program om læring gjennom oppdagelse og elevenes produktivitet, var nok klasserommene på 1950 – og 60-tallet preget av autoritær disiplin, av læremidler som ikke skulle kritiseres eller endres, og av tradisjonelle undervisningsmetoder som fokuserte på å memorisere basiskunnskap og fakta (Aasen 1999, s.21).

Mot slutten av 1960-tallet og i løpet av 1970-tallet ble den utdanningspolitiske debatten i Norge flyttet mot venstre og et nytt konfliktorientert, kritisk og samfunnsorientert utdanningsperspektiv dukket opp. Perspektivet satte blant annet elementer som interessekonflikter i samfunnet og skolens rolle som oppdrager for demokrati på dagsorden (Aasen 1999, s.23).

I 1965 engasjerte USA seg i Vietnam i forsøk på å forhindre videre kommunistisk ekspansjon. Studentene gjorde opprør i Paris i 1968 – som i ettertid manifesterte seg i et eget begrep, ”sekstiåttene” som etter hvert ble benevnelsen og uttrykket for en hel generasjon av unge som krevde frihet fra de etablerte autoriteter, både innen politikk og akademia. Her hjemme fikk dette stor betydning for den pedagogiske diskursen. Men hva lå bak?

## Tanker og ideer i en brytningstid

Torunn Lauvdal har sin doktoravhandling *Pedagogikk, politikk og byråkrati* (1994) funnet tre hovedretninger av politiske ideer innenfor det radikale oppbruddet eller ”68-reaksjonen” som kom i etterkant av studentopprørene i Frankrike og USA. Lauvdal kaller de for *omveltning*, *modifisering* og *protest*.

Med *omveltning* sikter hun til den mest ytterliggående politiske retningen innenfor ”sekstiåttene”. Hovedproblemet lå i kapitalismens natur, hvor de utbyttet arbeiderklassen og ødela det fremtidige eksistensgrunnlaget ved overbeskatning av naturressurene. Staten fungerte som markedets lakei ved å reproducere sosiale ulikheter og en ideologi som rettferdiggjorde det bestående. Løsningen lå i å styrte det bestående til fordel for en marxistisk samfunnsordning.



*Modifisering* omhandler en vid gruppering av ideer innenfor en sosialdemokratisk tilnærming. Lauvdal deler de sentrale problemene inn i fire punkter. Punkt en omhandlet velferdsstatens paternalisering, det vil si at det offentlige systemet handlet på vegne av enkeltindividet og dermed undergravde selvstendighet og skapte avhengighet. For det andre har den politiske elitismen økt avstanden mellom politikere og folket. Det tredje punkt problematiserte det økende ekspertveldet og byråkratiet i et statsystem som var formalisert og regelstyrt. Fjerde og siste problem var at velferdsstaten kom til for kort med tanke på å ivareta svake og marginale grupper i samfunnet. Den sentrale løsningen på alle disse problemene var å modifisere demokratiet ved en større satsing på nærdemokrati og lokal selvbestemmelse.

Den tredje og siste retningen kaller Lauvdal *protest*. De var kritiske til den eksisterende stat og dens relasjon til markedet. Den reiste spørsmål ved det eksisterende ordens grunnlag for et alternativ og argumenterte således for et alternativ. Det var innen denne retningen man finner de feministiske bevegelsene og miljøbevegelsen (Lauvdal, 1994, s.88-91).

## **Brytninger i akademia**

Selv om Lauvdals kategorier dog er noe overforenkende som hun selv påpeker kan inndelingene tjene som eksempler om hvor radikal tankene var. Både kulturliv og vitenskapsdebatt ble påvirket av nymarxisme og nymarxistisk tenkning, et begrep som viste til Frankfurterskolens betydelige sosiologer som Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse og ikke minst Jürgen Habermas. Habermas var meget kritisk positivismen innen samfunnsvitenskapen, og utviklet alternativer til dette. En av teoriene han utviklet gikk under navnet *kritisk teori*, som blant annet skulle avsløre maktforhold og undertrykkelse. Ideen bak var det Habermas kalte *den herredømmefri dialog* som tok utgangspunkt i vitenskapelige samtaler - diskurser hvor en felles anerkjennelse av argumentenes egen vekt var det essensielle. Frigjøringselementet står dermed sentralt hos Habermas.

I Norge ble Hans Skjervheim en av de ledene skikkelsene innenfor den anti-positivistiske bølgen. På samme måte som Habermas mente Skjervheim at man ikke kunne bruke naturvitenskapelige metoder til studier i åndsvitenskapene. Et av grunnproblemene var at Skjervheim hevdet at positivismen ikke kunne gjøre rede for menneskets intensjoner som fenomen, fordi menneskets handlinger ikke kunne reduseres til et kausalt årsak-virkningsforhold. Handlinger er fundert i meninger (Telhaug og Mediås, 2003, s.206, 212-14).

I 1972 ble boken *Pedagogikk og samfunnsforandring* utgitt. Forfatteren het Erling Lars Dale. Manuskriptet til boken hadde først blitt refusert som magisteravhandling ved PFI ved Universitetet i Oslo. Dale som var sterkt påvirket av Skjervheim og Habermas, angrep den etablerte pedagogikk ved PFI som han mente representerte en instrumentell og teknisk forståelse av det pedagogiske fagfeltet som i teori og praksis betraktet eleven som en gjenstand eller råmateriale som kunne formes” (Telhaug og Mediås, 2003, s.216). Dale mente at den faglige forståelsen av pedagogikk ved instituttet burde heller erstattes med en kritisk og dialektisk tilnærming til faget og pedagogikk som vitenskapsdisiplin ved universitetet (Helsvig, 2005, s.254). Alternativet lanserte Dale gjennom begrepet dialektisk pedagogikk. Her var målet å frigjøre eleven gjennom selvdanning og selvkonstitusjon. Måten å gjøre dette var gjennom en dialogisk samhandling mellom lærer og elev i møte med lærestoffet (Telhaug og Mediås, 2003, s. 216).

### **Frigjøring og åpenhet**

Inspirert av den ”nye tid” og dens kritikk av det bestående samfunn gjorde ny litteratur seg gjeldene både her hjemme og internasjonalt. Inspirert av den nye alternative pedagogikken ga brasilianeren Paulo Freires ut *Pedagogy of the Oppressed* i 1971. Tittelen røper Freires budskap og motivasjon; å presentere en frigjøringspedagogikk hvor det undertrykte mennesket og dets kultur ble løftet fram gjennom bevisstgjøring og refleksjon over egen situasjon. Noe av det samme budskapet kan en finne igjen i østerikereren Ivan Illichs bok *Deschooling Society* fra samme år, hvor enkeltindividets frigjøringen fra et gjennominstitutionalisert og konsumbasert samfunn spille en viktig rolle. I den norske oversettelsen fra 1973 skriver Nils Christie i forordet:

En nøkkel til forståelse av boken får man kanskje om man innser at det ikke bare er en bok om skole, men sosialt liv i sin alminnelighet. Skolen er bare et eksempel på hvordan vi organiserer oss eller motstandsløst lar oss organisere. Skolen er bare ett av de mange eksempler på organisasjoner som likesom legger seg i mellom individet og dets direkte opplevelse av ting, mennesker eller kultur. Spesielt skadelig er disse organisasjoner fordi de formidler et skjult budskap. På skolens område går dette budskap i retning av at utdanning er et resultat av at man har vært undervist, at verdien av utdannelsen øker jo mer man har fått av den, og så endelig at denne verdien kan måles og dokumenteres ved karakterer og eksamensbevis. Skolen bidrar på den måten til å skape en slags forbukermentalitet (s.IX).

Nils Christies egen bok *Hvis skolen ikke fantes* (1971) bør også nevnes. Selv fremhever han forskjellen mellom sitt eget og Illich standpunkt videre i det samme forordet:

Om jeg skulle plassere min egen bok "Hvis skolen ikke fantes" i forhold til Illich da jeg skrev min egen – hans ideflom kunne lett ført til lammelse – men det ligger nok en hovedforskjell i synet på bruken av skolen, *når den nå først er der*. Illich vil avskaffe den. Mitt alternativ går mer i retning av å forsøke å så tvil om det legitime i skolens nåværende form og innhold, for deretter å kunne omstøpe det liv som der leves, gjenskape det så i hvert fall skolen – om intet annet i vårt samfunn – kan by på en sosial ramme hvor noen egentlig nokså gammeldagse livskvaliteter på ny kan utfoldes (s.XI).

## **Mønsterplanen av 1974**

I 1974 kom læreplanen for "den nye skole". Den var preget av sin samtid; både antiautoritær og samfunnskritisk. Men i hvilken grad?

I sitt forord ble M74 presentert som en retningsgivende rammeplan. I klartekst betød dette at det enkelte skolestyre fikk adgang til å styre planen etter lokale forhold og mål (Dokka, 1988, s.190). På den måten delegerte den makt nedover i systemet og åpnet for mer lokal innflytelse. I tillegg var den preget av frigjøring av kulturer. Blant annet beskrev den undervisning for minoritetsgruppen samer. Den oppfordret også til likestilling mellom kjønnene. Planen satte også integrasjon av funksjonshemmede i skolen på dagsorden, presentert gjennom et eget kapittel om hjelpetiltak og spesialundervisning. Mønsterplanen satte også individualisering på dagsorden. Engelsen (2003, s.90) skriver at planen krevde at skolen måtte legge til rette undervisningen slik at den passet for alle, det vil si at læringsarbeidet ble tilpasset til de individuelle forskjellene mellom elevene.

Når det gjaldt arbeidsmåtene slektet rådene i M74 sterkt med de som ble gitt i Normalplanen av 1939, selv om det var snakk om mer varierte arbeidsmåter, selv om disse ikke var sammenfattet i et "arbeidsskoleprinsipp" (Dokka, 1988, s.191) Samtidig utviklet og brakte den frem elevdemokratiet mer enn noen annen plan hadde gjort tidligere (Telhaug og Mediås, 2003, s.220). Fra politisk side ble det slått mynt på de nye tankene:

Så vel som de politiske partiene som den nye Mønsterplan for grunnskolen brukte nå et språk som refererte til hva en kan kalle myke verdier. Dette skjedde når grunnskolen ble oppfordret til å legge vekt på trivsel, skaperglede, trygghetsfølelse, selvtillit, sinnets helse, harmonisk vekst, menneskelig kontakt, følelse av medmenneskelighet, en menneskeligere ... tilværelse. Dette var ord og uttrykk som knapt ble brukt i den utdanningspolitiske retorikken før 1960-tallet, og de nådde sin høyeste frekvens i den partipolitiske debatten før valget i 1973 (Telhaug og Mediås 2003, s.223).

## Oppsummering

Dette historiske tilbakeblikket viser at skolens innhold i stor grad speiles av samtiden den er en del av. Ser vi på det rent skolemessige, ser man at det ikke er noe automatikk knyttet til å forandre undervisningspraksis til de pedagogiske idealene som ofte ligger til grunn i læreplanene. Telhaug og Mediås (2003) påpeker at ideer om en mer elevaktiv pedagogikk nådde Norge på midten av 1800-tallet og inspirerte skolefolk som Vig og Hartvig Nissen og fikk nok gjennomslag som idé. Den fikk nok ikke noe praktiske konsekvenser for undervisningen i skolen, hvor fokuset fortsatt var på pugg og ”flere byer i Belgia”<sup>9</sup>.

Etter krigen ble normalplanen av 1939 sluppet og Aasen (1999) beskriver her den samme tendensen som man fikk utover 1800-tallet. Selv om planen var påvirket av amerikansk progressivisme og den tyske Arbeitsschule som omfavnet tanken om elevenes læring gjennom oppdagelse og produktivitet, fikk den heller ikke her noe merkbar påvirkning på den undervisningsmessige praksis i 1950-60 tallets skole. Fokus var fortsatt på pugg, gjengivelse av fakta og læremidler som ikke skulle kritiseres. Lars Erling Dale (2005, s.37) bekrefter at det var i tilknytning til formuleringen av læreplanene reformpedagogikken hadde regimeposisjon, men at regimeposisjon over en læreplanidealitet ikke er det samme som regimeposisjon i undervisningens realitet.

Utover 1950-tallet har vi sett at Arbeiderpartiet for alvor begynte å gjøre tanken om enhetsskolen til virkelighet. Som et ledd i dette opprettet man Forsøksrådet som fungerte som ”rambukk” for de nye skolereformene. Påvirket av datidens tro på fremgang og vekst søkte de i legitimitet i en positivistisk pedagogisk vitenskap. Oppfatningen har vært at Pedagogisk Forskningsinstitutt ved universitet i Oslo med en Johs. Sandven i spissen ga Arbeiderpartiets teknokrater i Forsøksrådet både handlingsrom og legitimitet ved å innføre en mer instrumentell tilnærming til pedagogikken. På denne måten kunne enhver kritikk tilbakevises med at reformene var forankret i objektiv empirisk forskning med målbare resultater. Som vi har sett hevder Helsvig (2005) at denne framstillingen er skjev. Han tilbakeviser Sandven som en ”lydig lakei” ovenfor Arbeiderpartiets teknokrater og sier videre at i den grad Sandven var påvirket av amerikansk sosialpsykologisk forskning, var det knyttet opp mot utvikling av modenhetstester og intelligensstester som en *hjelp* for elevene. I en større kontekst kan dette kobles sammen med Sandvens pedagogiske tenkning rundt differensiering, og hvordan skolen burde fokusere på mer individuelt tilpasset undervisning.

---

<sup>9</sup> Sitatet er kjent fra Alexander Kiellands roman ”Gift” (1883) som tok et oppgjør med datidens latin- og puggeskole.

På siste halvdel av 1960-tallet og begynnelsen av 70-tallet skjer det mye. Her hjemme flyttes både den skolepolitiske debatten og den pedagogiske diskurs til venstre. Bakgrunnen er kritikk av det ”opprørerne” kaller en instrumentalistisk forståelse av pedagogikkfaget representert gjennom Sandven ved PFI, hvor eleven blir redusert til en objektiv størrelse som kan måles og deretter formes. Hvordan lyder alternativet? Elevene må frigjøres fra et autoritært lærer -elev perspektiv som er sterkt preget av en subjekt–objektorientering til et subjekt-subjektforhold. Dette kan bare skje ved at elevene selv får ta del i sitt eget læringsarbeid gjennom en dialogisk tilnærming til både lærer og lærestoff. I 1974 kommer læreplanen for den ”nye skole”. Mønsterplanen bærer preg av frigjøringstanken; her åpnes det blant annet opp for større lokal innflytelse for den enkelte skole, likestilling mellom kjønnene og for større individuelt fokus i opplæringen. En kan hevde at denne framstillingen er paradoksalt i den forstand at et nokså autoritært Arbeiderparti ender opp med å den antiautoritære Mønsterplanen. Men som nevnt er det viktig i å skille politikk og pedagogikk i dette tilfellet. Selv om man gjennom Forsøksrådet klarte å blande disse til en nokså ubestemmelig masse, var det først og fremst legitimiteten fra den pedagogiske forskningen som Arbeiderpartiet søkte. Om de hadde noe spesifikk formening om den undervisningsmessige praksis er nok vanskelig å si. Men forhold tyder på at det var helt andre verdier enn det som var praksis i datidens skole. Blant annet sier Aasen (1999, s.16) at ”generelt kan man si at den skandinaviske modellen var basert på en ekte respekt for barndommens egenart og et barnesentrert perspektiv”.

Når vi nå har satt den historiske rammen kan vi konstantere at vi ser en utvikling mot en økt åpenhet, enten den er pedagogisk motivert på et intensjonsnivå i læreplanen, eller om den er politisk og akademisk motivert for å åpne opp mot et samfunn hvor mennesket er undertrykt av et kapitalistisk system . Nå skal imidlertid rette fokus på de åpne skolene. Hvor passer de hjemme?

## Kapittel 4. Åpen skole

I skolens årbok av 1966 skriver byråsjef Jens Grotmoll i kapittelet ”Skolebygging – fremgangsmåte og økonomisering”:

Det er visst ikke tvil om at vi får – eller alt har – en dynamisk skole. Det eneste vi snart vet om den fremtidige undervisningen, er at den kommer til endres. Men hvordan vet vi ikke.

En anelse er lite å bygge skoler på. Men bygge må vi – også i dag. Det er tragisk å måtte slå fast at feilinvesteringer ikke er til å unngå – det gjelder å gjøre disse så små som mulig. Jeg har hørt en skolestyrer si at hans skole – som ble bygget for 6-7 år siden – er ubrukelig hvis ungdomsskolens intensjoner skal legges til grunn. Da vi av økonomiske grunner ikke kan kvitte oss med en relativ ny skole – selv om den er foreldet, sett fra et funksjonssynspunkt – blir undervisningen lidende.

Løsningen på problemet må bli fleksible bygninger – bygninger med et skall som står der, men der innredning kan skrelles ut og erstattes med nytt. Det har vært skrevet så meget om fleksibilitet de siste år, men svært lite er gjort (Grotmoll 1966, s.725-26).

Grotmoll skriver her om forandringer som er på vei inn i skolen. Antageligvis er det usikkerheten rundt innføringen av den 9-årige enhetsskolen og hvilke konsekvenser denne kommer til å få på et organisatorisk plan. Samtidig peker han på alternative kursplaner som har kommet for ungdomsskolen og at antall timer elevene er samlet er gått ned. Han sikter også til at man diskuterer nye undervisningsmetoder i skolen.

Vi skal i dette kapittelet gå nærmere inn på hva som ligger bak Grotmolls antagelser om det som etter hvert skulle manifesterte seg i begrepet åpen skole her til lands, dens utbredelse og forklaringsfaktorer som kan peke på hvorfor.

### Utbredelesen av åpne skoler i Norge

Den første åpne skolen som ble bygd i Norge var den såkalte ”åttekant” på Hvaler i 1968 (Reitan 1976) og representerte en helt ny måte å utforme skolebygg på her i landet. Etterhvert meldte flere kommuner sin interesse rundt åpne skolebygg. Blant annet meldte Forsøksrådet for skoleverket i skoleåret 1971-72 at i alt 32 kommuner fordelt på 16 fylker hadde etablert skoler med slike løsninger (Hauge 1976). Utviklingen fortsatte videre og ved utgangen av 1973 var det 153 skoler hvorav 42 var ungdomsskoler, 74 barneskoler og 28 kombinerte skoler foruten gymnas og 9 andre skoler som mer eller mindre var åpne. Ved utgangen av 1974 hadde Forsøksrådet registrert om lag 240 åpne skoler (Vormeland 1976).

Tabellen nedenfor viser framvekst og spredning av nybygde grunnskoler, både tradisjonelle (T) og åpne (Å) fra 1968-1974. Resultatene er hentet fra en undersøkelse gjennomført av Aarnes (1975) og er gjengitt i Hauge (1976, s.137).

**Tabell 1: Antall grunnskoler som er meldt ferdig i perioden 1968-1974 fordelt etter fylker og planløsning( (T) står for tradisjonell og (Å) for åpen).**

Fylker:	68		69		70		71		72		73		74		SUM	
	T	Å	T	Å	T	Å	T	Å	T	Å	T	Å	T	Å	T	Å
Østfold	2	1	9	1	11	0	3	1	7	7	0	2	1	5	33	17
Akershus	7	0	10	1	14	7	4	4	4	10	3	8	5	5	47	35
Oslo	4	0	0	0	3	0	0	2	4	3	2	1	1	3	14	9
Hedmark	0	0	1	0	5	0	8	1	2	0	5	0	2	3	23	4
Oppland	1	0	8	0	4	0	5	3	2	3	5	5	3	5	28	16
Buskerud	?		6	0	5	0	5	2	2	2	7	1	7	7	32	12
Vestfold	9	0	5	0	6	0	7	1	1	2	3	1	2	3	33	7
Telemark	4	0	10	0	4	0	3	1	4	1	10	1	2	1	37	4
Vest-Agder	3	0	2	0	3	1	4	2	3	3	0	1	2	1	17	8
Aust-Agder	11	0	4	0	3	0	3	0	3	1	5	0	1	4	30	5
Rogaland	6	0	7	0	11	1	4	2	5	0	7	5	2	9	42	17
Hordaland	14	0	14	0	9	0	20	3	6	2	6	5	7	5	76	15
Sogn og Fjordane	1	0	6	0	3	0	3	1	1	0	0	1	2	4	16	6
Møre og Romsdal	6	0	11	0	8	1	10	2	8	4	5	5	6	3	54	15
Sør-Trøndelag	11	0	5	1	5	0	7	3	3	1	2	1	0	2	33	8
Nord-Trøndelag	9	0	4	0	8	0	2	4	3	1	1	2	6	3	33	10
Nordland	13	0	19	0	8	0	8	1	16	0	6	1	11	2	81	4
Troms	3	0	4	0	11	0	10	2	10	3	5	2	7	2	50	9
Finnmark	1	0	1	0	3	0	2	0	1	0	1	0	3	1	12	1
Sum	105	1	126	3	124	10	108	35	85	43	73	42	70	68	691	202
Ant. bygg i alt	106		128		134		143		128		115		138		893	
% Å	0,9		2,3		7,5		24,5		33,6		36,5		49,3		22,6	

Av tabellen kan vi se at utviklingen skjød fart utover 1970-tallet fra en noen beskjeden start i 1968. Når vi ser den prosentvise utviklingen, kan den karakteriseres som formidabel. I 1968 var 0,9 % av de ferdigstilte skolene i landets fylker åpne. Går man tre år fram i tid til 1971, har denne prosentandelen økt til 24,5 %, det vil si 35 av 143. Ser vi til 1974, bygges det omtrent like mange tradisjonelle og åpne skoler henholdsvis 70 og 68 skoler. Antallet på de åpne skolene ser vi varierer. Forsøksrådet opererer med 240 åpne skoler mens Aarnes teller 202 i sin oversikt. Grunnen til dette er at Forsøksrådet har regnet med alle skoler, både spesialskoler og gymnas, mens Aarnes sitt fokus er som det kommer fram i tabellen, grunnskolen.

## Forsøk

Som vi har sett ovenfor kan man snakke om en relativ rask spredning av åpne skoler utover landet. Man skulle kanskje tro at fremveksten av skolene var del av en plan fra sentralt hold og at åpen-skolebevegelsen her hjemme representerte en enhetlig bevegelse. Denne oppfattelsen er nok feil. Hadde dette vært tilfelle er det nok ikke sikkert at spredningen av skoler hadde skjedd på en tilsynelatende like tilfeldig og rask måte som skolene faktisk vokste fram. Ett eksempel på dette er graden av åpenhet i de forskjellige skolene som ble bygd. Legg særlig merke til de to første skolene som ble bygd i 1968 og 69:

**Tabell 2: Gjennomsnittlig åpent areale (Å), totalt areale (Tot) og prosentvis åpenhetsgrad (%) for skoler som er planlagt åpne helt fra planleggingsstadiet av , fordelt over tid og etter skoletrinn.**

År	Antall	Samlet			Barneskoler			Ungdomsskoler		
		Å	Tot.	%	Å	Tot.	%	Å	Tot.	%
1968	(1)	725	1650	44						
1969	(1)	240	1250	19						
1970	(5)	424	3444	12	380	1670	23	453	4626	10
1971	(13)	489	1899	26	472	2259	21	460	1612	29
1972	(20)	754	2521	30	467	1521	31	1114	3920	28
1973	(22)	595	2849	21	566	1946	29	832	4202	20
1974	(32)	481	1794	27	446	1675	27	752	2973	25
Middel	(94)	549	2342	23						



For øvrig viser tabellen at den gjennomsnittlige åpenhetsgraden for de åpne skolene stabiliserte seg på et sted mellom 20 og 30% i perioden fra 1970 til 74. I en annen oversikt av Torleiv Reitan og Oddvar Vormeland (1974) viste at de åpne arealene kunne variere fra 85 m<sup>2</sup> og opptil hele 2500 m<sup>2</sup>. En vanlig størrelsesorden befant seg imidlertid innenfor 200 til 600 m<sup>2</sup> (Telhaug, 1976, s.16).

Hovedgrunnen er at at det aldri ble gjennomført noe forsøk med åpne skoler i forbindelse med dens framvekst. Vormeland (1976, s.18) skriver da den første treårsplanen fra Forsøksrådet kom i 1969 med ”retningslinjer for virksomheten i tiden ble 1969-1971” ble ikke åpne skoler nevnt. Videre beskriver Vormeland at det begynte å herske forvirring hvilken betydning dette kom til å få for utviklingen av grunnskolen. På grunn av dette begynte ”de som fulgte den pedagogiske puls best, å mene at her var drivkrefter som kunne komme til å bety like meget for grunnskolens videre utvikling som mangt av det Forsøksrådet, departementet og Stortinget var mest opptatt av” (Vormeland 1976, s.18). Som en følge av dette innkalte Grunnskolerådet<sup>10</sup> våren 1970 til en konferanse om åpne skoler i Trondheim, hvor det ble redegjort for utviklingen utenlands. Tilslutningen til konferansen var formidabel. Behovet for informasjon var tydelig stor. Samme måned som konferansen ble holdt skrev skolekontoret i Kristiansand:

Plankomité, skolestyre og skoleadministrasjon har vært opptatt av å bygge skoler som best mulig vil tjene fremtidens undervisningsformer. En føler på ingen måte å ha funnet noen endelig løsning på hvordan skoler bør planlegges og bygges. Og en har ikke våget å gi seg skolelandskapet uhemmet i vold (Kristiansands nye skoler 1970; Vormeland 1976, s. 19).

Men hva skulle man så gjøre? Fra sentralt hold innså man at utviklingen av de åpne skolene ikke lot seg styre. Det man imidlertid kunne gjøre var å starte forsøk på de eksisterende åpne skoler, få kunnskap om erfaringer og starte skolering av lærere som skulle undervise eller som allerede underviste i disse. Grunnskolerådet sendte så stafettpinnen videre til Forsøksrådet som hadde det overordnede ansvaret for forsøk i skolen. I forbindelse med dette ble det satt i gang forsøk i Kristiansand og Oslo. Videre fulgte de blant annet opp med konferanser både i Kristiansand og Trondheim myntet på skoleledere, arkitekter og andre skoleplanleggere. I de årene som fulgte ble det holdt flere kurs om åpen skole og åpen

---

<sup>10</sup> Grunnskolerådet var departementets sakkyndige råd for grunnskolen (Vormeland, 1976, s.18).

undervisning. Dermed ble Forsøksrådet en aktør som både spredde og distribuerte ideer, informasjon og erfaringer om åpne skoler rundt om i landet gjennom kursvirksomhet og publikasjoner. Vormeland (1976, s.20) hevder at behovet for en in-service-opplæring på området vokste instanser som Forsøksrådet og lærerskolen fort over hodet. Det samme preget også grunnutdanningen som heller ikke maktet å imøtekomme ønskene om en innføring i de åpne skolene og virksomheten knyttet til den.

I 1972 kom neste treårsplan fra Forsøksrådet. Her vedkjente man at det aldri ble stillt spørsmål om det var ønskelig at det ble etablert så mange åpne skoler i løpet av så kort tid. Samtidig konstanterte man at i omorganiseringen av skolens indre liv mot en mer ”åpen undervisning” hadde møtt ”visse praktiske og tekniske problemer som nødvendiggjorde engasjement fra sentrale organers side. Både fra Folkeskolerådets (Grunnskolerådets) og Forsøksrådets side ble forandringer en antok måtte komme i og med de åpne skoler, ansett for å være så dyptgripende at rådene måtte engasjere seg” (Forsøk i skolen, 1970; Vormeland, 1976, s.20). Å rådene engasjerte seg. Det ble nedsatt et utvalg med representanter fra Forsøksrådet, Grunnskolerådet og departementet. Senere ble utvalget supplert med representanter fra Lærerutdanningsrådet og for de aktuelle skolene. Utvalget skulle legge til rette for forsøk som omhandlet innhold og organisering av undervisningen i åpne skoler. Den rådgivende funksjonen fortsatte med kurs og veiledning. Men noe direkte forsøksinitiativ kom aldri, selv om man hadde slått fast at ”denne oppgaven bør ha meget prioritet”. Men det fikk den aldri, da de disponible midlene skulle fordeles (Vormeland, 1976, s.21). Telhaug og Haugaløkken (1984) skriver at man i 1967 fikk endringer i ledelsen i Forsøksrådet. Forfatterene spør seg om dette førte til ikke bare utskifting av mannskap med også et skolepolitisk og pedagogisk skifte fra en progressiv linje til en mer tilbakeholden? Med denne antagelsen peker de på at det nye rådet til å begynne med inntok en noe forsiktig og avventende holdning til kontroversielle spørsmål som differensiering og åpne skoler (Telhaug og Haugaløkken, 1984, s.85).

## Hva er åpne skoler?

### *Begrepsavklaring*

Det er vel ingen tvil om at det har hersket forvirring rundt innholdet i begrepet åpen skole. Telhaug har påpekt dette: ”Trangen til å skape begrepsmessig forvirring er stor i våre dager.

Altfor mange kan ikke motstå fristelsen til å anvende et ”velsmakende ord” i mange ulike sammenhenger. Dessuten er det fortsatt slik at kjært barn har mange navn” (Telhaug, 1976, s.13). ”Kjælenavnene” som bidro til å skape denne forvirringen er betegnelser som ”skolelandskap”, ”landskapsskoler”, ”fleksibel skole”, og ”skoler uten vegger”. I tillegg hadde man også terminologi fra England som ”open plan schools” og USA med ”open space schools”. Senere har også begrep som ”open education” – ”åpen undervisning” befestet seg. For å gjøre forvirringen komplett har ”open education” igjen sin opprinnelse fra en bevegelse fra 1960-tallets USA som på sin side var påvirket av praksisen i engelske barneskoler (primary schools). Men la oss først se på de norske forhold. Hvilket innhold fikk begrepet her hjemme?

### *Begrepets utvikling i Norge*

En nyttig oppklaring er å spørre slik som Torleiv Reitan (1976) gjør det; hva er åpent i den åpne skolen? Birgit Rodhe (1976) har tatt utgangspunkt i begrepet ”open education” å nevner fire dimensjoner av dets innhold i en nordisk sammenheng. For det første kan man tale om et åpent utdanningssystem som gir like muligheter for alle til å ta utdanning. For det andre dreier det seg om en åpnere pedagogiske organisasjon, varierte grupperinger av elevene, lærersamarbeid, medbestemmelse o.l. Den tredje dimensjonen omhandler en åpnere innlærings situasjon, hvor elevenes læringssituasjon fokuseres. Det fjerde og siste punkt en kan snakke om er et åpnere skolebygg; endring i de fysiske rammer om undervisning. (Rodhe, 1976; Hauge, 1981, s.8-9).

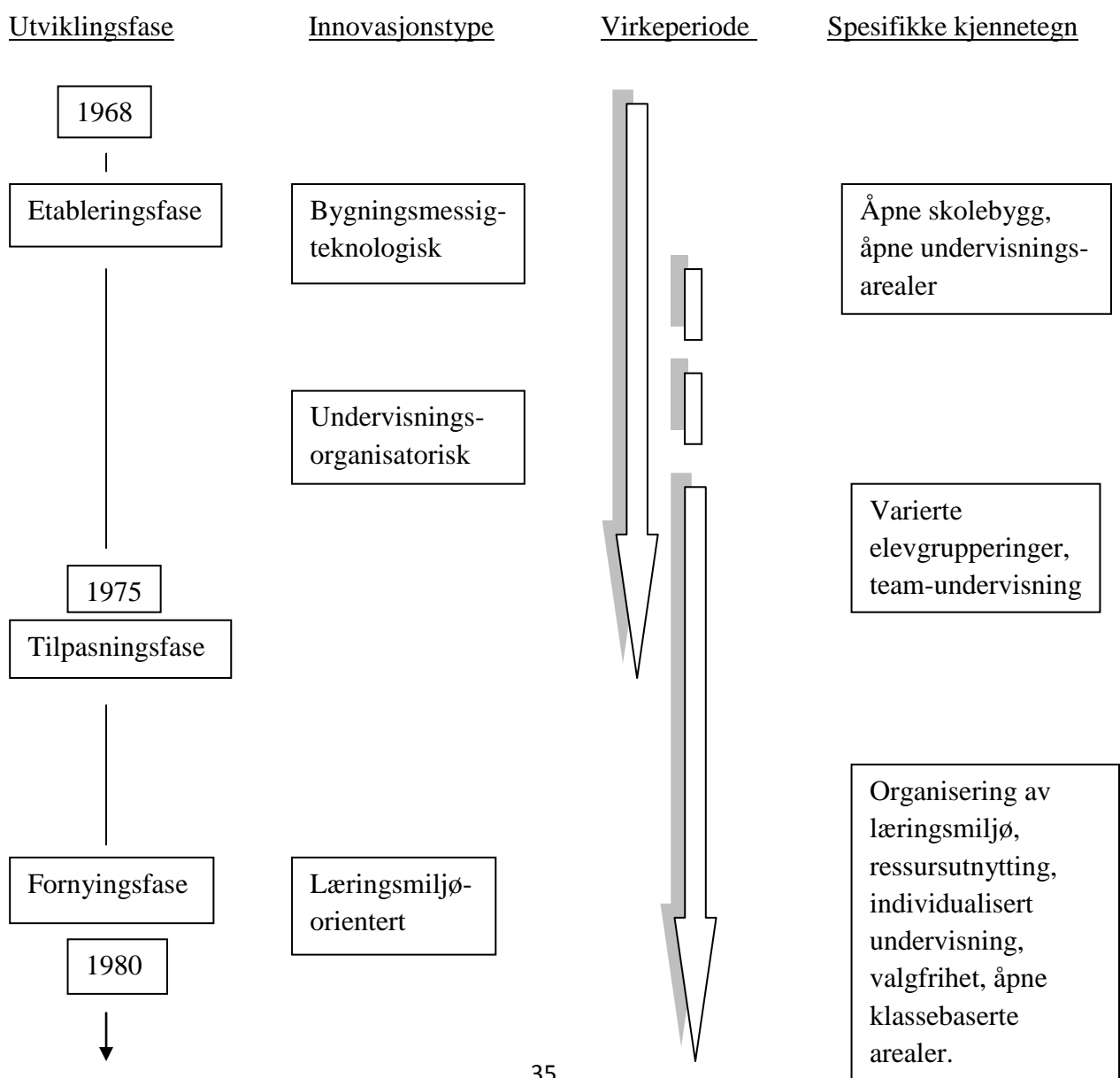
I en modell (figur 1.) over utviklingstrekkene innen åpen skole-bevegelsen i Norge av Hauge (1981, s.137) kan vi se hvordan Rodhes dimensjoner kan brukes til å forstå hvordan det begrepsmessige innholdet gikk fra beskrive en bygningsmessig åpenhet til å handle om organisatoriske grep vedrørende undervisning og lærersamarbeid til å ende opp å beskrive en viss undervisningsmessig praksis.

Grovt sett kan man si at åpen skole som begrep har hatt to betydninger i Norge: I.) En fysisk bygningsmessig, som et alternativ til en tradisjonell lukket skole. II.) En organisatorisk og

undervisningsmessig nyvinning. En slik beskrivelse er nok dekkende i en tidsmessig kontekst, men det er nok ikke slik at man en dag snakket om åpen skole i betydning av åpne undervisningsareal for å neste dag snakke om åpen skole som måte både lærere og elever arbeidet på. Hauges inndelinger i faser er nok en mer presis i så måte; at begrepet over tid fikk et bredere meningsinnhold:

Betegnelsen (åpen skole) søker å gi uttrykk for den prinsipielle endring i den bygningsmessige utforming, men indikerer også ”åpen undervisning”. ”Åpen undervisning” er et nytt uttrykk for gamle tanker: aktivitetspedagogikk, individuell undervisning, arbeidsskole. Men begrepet inneholder også noe mer. Det gir uttrykk for et åpent, fortrolig og tillitsfullt samarbeidsforhold mellom skoleadministrasjonen og lærerne, mellom lærerne innbyrdes, mellom lærerne og foreldrene, mellom skole og hjem (Toft, 1971; Telhaug, 1976, s.15).

**Figur 1: Skjematisk modell av utviklingstrekk i åpen skole – bevegelsen i Norge.**



## Hvorfor åpen skole?

Et sentralt spørsmål i litteraturen fra 70-tallet dreide seg å forklare bakgrunnen til den åpne skolens inntog i norsk skolediskurs, særlig med tanke på at det ikke forelå en bestemt pedagogisk idé eller teori bak:

Det forholder seg nemlig ikke slik at det først har foreligget en klar og entydig ide eller teori, om ”åpne skoler”, om deres fysiske utforming og pedagogiske liv, og at det dernest bare har vært å realisere ideen eller teorien i praksis. Hadde det virkelig forholdt seg slik, ville det ikke ha vært så vanskelig å avdekke drivkreftene bak de konkrete og praktiske tiltak. Men slik er det altså ikke (Vormeland, 1976, s.7-8).

Torleiv Reitan (1976, s.8) skriver at det synes å være hold for den antagelse at skolebygget har stått ferdig uten at utformingen av det kan begrunnes i bevisst pedagogisk begrunnelse. På samme måte påpeker Kari Funderud:

I utviklingsarbeidet hittil later det til at spørsmål om undervisning, planlegging, samarbeid m.v. i åpen skole er blitt noe stemoderlig behandlet, mens planleggerne av denne skoletypen har hatt bestemte meninger om hvordan skolebyggene skal se ut arkitektonisk (Funderud 1975, s.10).

Når det så er redegjort for at skolene ikke var begrunnet ut fra en pedagogisk ide, hvilke forklaringsfaktorer var det som gjorde at begynte å bygge åpne skoler? Det trekkes frem mange ulike faktorer som kan ha hatt en form for betydning. En ting som er viktig å slå fast og som Telhaug (1978, s.116) også understreker er at de åpne skolene ikke var et resultat av et press fra sentralt hold, verken fra Stortinget eller Kirke og undervisningsdepartementet. Det var kommunene og de enkelte skolestyrer som selv valgte å forlate klasseroms- og korridorskolen. Heller ikke noe sentraliserte forsøk i regi av Forsøksrådet, og heller ikke noe avklart idegrunnlag. På bakgrunn av dette finnes det antagelig like mange forklaringsfaktorer, idegrunnlag og sammensetninger av disse som det finnes kommuner og åpne skoler. Likevel er det noen av disse faktorene som likevel er verdt å nevne og som også går igjen i åpen-skolelitteraturen.

Den første som kan nevnes er de lokale krefter enten de stammer fra kommunen eller den enkelte skole, og hvilken rolle de hadde i framveksten: ”I en rekke tilfeller kan det påvises at enkeltpersoner har spilt en avgjørende rolle. Dette kan ha vært skolesjefen i kommunen eller en annen aktiv pedagog, eller det kan ha vært en arkitekt” (Reitan 1976, s. 10). Sannsynligvis har dette vært mennesker oppdaterte på internasjonale impulser, som jeg går nærmere inn på

nedenfor, med stor tro og interesse for ideene og ønsket prøve de ut i praksis og at de har fungert som motivator og spredt ideene på et lokalt plan.

Det er også blitt pekt på en mulig økonomisk motivasjon for kommunene å bygge åpne skoler: at byggekostnadene var lavere enn ved tradisjonelle skolebygg. Alfred Oftedal Telhaug greier ut om dette i sin bok ”Åpne skoler i Norge” (1976). Telhaug bruker eksempler fra prosjekter både i Oslo og Kristiansand hvor det konkluderes med at de totale kostnadene ved den nye planløsningen antas å bli omtrent 15 % høyere enn ved konvensjonelle skoleanlegg. Ved å blant annet sammenligne kvadratmeterprisen i seks grunnskoler i Kristiansand - to tradisjonelle og fire åpne skoler som ble ferdigstilt mellom 1968 og 1972, fant man at prisen var mindre i de tradisjonelle enn ved de åpne skolene. Men konklusjonen var at kostnadsnivået ved bygging av åpne skoler syntes å være likt for tradisjonelle skoler. Telhaug forklarer at dette kan ha med trafikkarealet, det vil si arealet som blir brukt for komme seg mellom rom for eksempel som ganger og korridorer, er mye større i tradisjonelle skolene enn i de åpne. Dermed blir det brukt mer penger til areal som ikke har nytte for undervisningen. Det er vanskelig å trekke en generell slutning, lokale variasjoner vil forekomme. Men ut i fra eksemplene viser det seg at de åpne skolebyggene ikke ble bygd fordi de var billigere, tvert i mot viste de at byggekostnadene knyttet til åpne skoler var betydelig høyere, men at man fikk ”mer skole” for pengene – man fikk frigjort mer areal som kunne brukes til undervisning.

Man har også knyttet en mulig sammenheng mellom den politiske sammensetningen i kommunene og kommunestyrene – posisjon og opposisjon eller partipolitikk, hvor de åpne skolene dukket opp. Telhaug (1978, s.121) viser til en studie gjennomført av Arne Aarnes hvor han har undersøkt den politiske dominansen i kommuner som fram til 1974/75 hadde reist minst én åpen skole:

**Tabell 3: Adapsjonstid for åpne skoler fordelt etter kommunenes politiske dominans (kumulativ prosent).**

Politisk	ÅR							
	1	2	3	4	5	6	7	8
dominans								
Borgerlig	0,7	1,4	6,1	14,2	20,3	32,5	45,3	58,8
Sosialistisk		0,9	2,7	12,5	25,9	29,5	41,1	54,4

Tabellen viser først og fremst at det var de borgerlig dominerte kommunene som var først ute med åpne skoler i Norge. Ser vi utviklingen i hele åtteårsperioden under ett, ser vi at det ikke er noe klar sammenheng som peker på at åpne skoler er drevet fram av politikk av en viss ideologisk retning. Argumentasjonen Aarnes selv lander på er at ”argumentasjonen for åpne skoler er ført på et faglig, apolitisk eller tverrpolitisk plan” (Telhaug 1978, s.122).

### **Påvirkning utenfra – skolebygg, organisering og pedagogikk**

En forklaringsfaktor som det er konsensus rundt er at påvirkningen fra land som USA, Sverige og England har vært avgjørende for utviklingen i Norge. Det finnes god dokumentasjon som forteller om impulser fra disse landene som har fungert som både inspiratorer og eksponenter av ideer og innflytelse. Noen konkrete eksempler på dette kan vi se på fra orienteringer og redegjørelser fra byggingen av ”åttekanten” i 1968, Fagerholt skole i Kristiansand i 1970 og fra Asker skolekontor i 1974. Skolestyrer Asbjørn Rummelhoff forteller hvordan skoleinspektør Tvedtnes på Hvaler tok grep da det skulle bygges ny skole:

Tvedtnes var ny og ukjent i distriktet, og selv om han er bergenser, kunne han ikke bygge en skole alene. Han trengte arkitekter, men hvilke? Som den praktiske og resolute mann han er, slår han opp i Østfold telefonkatalogs yrkesregister, og setter sin finger på det første navn han finner: Arntzen & Solheim. Og så vil tilfellet slik at nettopp disse arkitekter er spesielt opptatt av skolearkitektur og har studert de skolelandskapsprosjekter som den amerikanske pedagog Lloyd Trump har lansert i USA. Dette samarbeidet resulterte så i 8-kanten (Rummelhoff 1970; Telhaug 1976, s. 46).

#### **Om Fagerholt skole i Kristiansand:**

Flere år før det var aktuelt å bygge ut Fagerholt skole med en egen klasseromsavdeling, var skoleadministrasjonen i Kristiansand oppmerksom på at det i England ble bygget skoler med en åpnere planløsning. Da åttekanten på Hvaler ble bygd, festet en straks oppmerksomheten ved den. Presseomtale av denne skolen og noen engelske tidsskrifter om skolebygg ble sendt arkitektfirmaet Storeng og Røkaas til vurdering. I 1968 reiste representanter for kommunens permanente plankomite for skolebygg i Malmø sammen med daværende skoleinspektør Torleiv Vaksvik og arkitekt Gunnar Røkaas. Senere fikk også skolestyrer Gunnar Berg høve til å besøke åttekantskolen på Hvaler (Forsøksrådet for skoleverket; Telhaug 1976, s. 47).

Fra Asker melder de følgende om innflytelsen utenfra:

Forarbeidene til den nye mønsterplanen og selve Mønsterplanen – sammen med strømninger fra England og USA om mer fleksible og åpne utforminger av skolebygg – aktualiserte problematikken omkring selve skolebygget som et pedagogisk middel i undervisningen.

I Asker ble man opptatt av disse ideer, og ved utformingen av skolebyggene prøvet man å tillempe en del av dem. Man hadde også en nær kontakt med Malmødistriktet, der man på den tid var i ferd med å utvikle det såkalte ”samskapsprosjektet”.

Vi har også hatt kontakt og besøk av Mr. Pearson og Mr. Mead fra England og Mr. Trump fra USA (Telhaug 1976, s. 47).

## **Tilfeldigheter?**

Skal vi ta skolestyrer Rummelhoff på hans ord om forløpet til det som ble ”åttekanten” på Hvaler, kan vi konkludere med at det var rene tilfeldigheter som gjorde at skolen ble bygd som åpen, noe som for så vidt er ganske oppsiktsvekkende når vi tar dens raske utbredelse i vårt langstrakte land i betraktning. Vel så interessant er det at det er arkitektene som står i front for denne nyvinning og ikke pedagogene. Hovedsakelig skyldes nok dette at den første bølgen av impulser fra USA først og fremst var av bygningsmessig art som vi tidligere har sett. I sitatet vedrørende Kristiansand, meldes det både om interesse for USA og for England som på et tidlig stadie begynte å bygge skoler med åpnere løsninger. I det siste sitatet ser vi at man med utgangspunkt i Mønsterplanen av 1974 ser skolebyggets utforming som et ledd i å utfylle mønsterplanens intensjoner og hvordan en mer bevisst tanke om skolebygget som et pedagogisk middel i undervisningen fester seg. Sitatene ovenfor illustrerer at det ikke var snakk om en eller flere spesifikke ideer, men at man lot til seg påvirke av et mangfold av impulser i arbeidet med skolebyggingen. Men før vi går noe nærmere inn på dette, skal vi se nærmere på impulsene og ideene utenfra, henholdsvis fra USA, Sverige og England.

## **USA – Trumpsystemet, team-teaching og non-grading**

Når det gjelder USA kan man snakke om flere bevegelser som kan knyttes til ”åpen skole”. De kan være vanskelig å skille fra hverandre da de prinsipielt omhandler det samme. Ett annet spørsmål er derfor om de egentlig bør ses separat. Jeg vil likevel omtale de hver for seg i den grad de hadde eller ikke hadde direkte betydning for utviklingen i Norge. Årsaken til at jeg har valgt å utheve Trumpsystemet, team-teaching og non-grading er dermed fordi disse har vært viktigst med tanke på innføringen av åpne skoler i Norge (Telhaug 1976, s.48).



## **Kritikk av instrumentalismen**

Utover syttitallet vokste det fram en pedagogisk bevegelse som gikk under navnet ”åpen skole” eller ”åpen pedagogikk” i USA med likhetstrekk til John Dewey og hans reformpedagogikk og som tok sterk avstand fra den såkalte undervisningsteknologi. Open education? Repreranter for denne retningen var blant annet Herbert.R. Kohl med boka ”The Open Classroom” (1969) og Charles E. Silberman med bøkene ”Crisis in the Classroom” (1971) og ”The Open Classroom Reader” (1973). For å forstå hva som ligger i begrepet ”undervisningsteknologi” må man se hvordan teknologisk tenkning ble viet oppmerksomhet og dens maktposisjon innenfor skoledebatten på 1960-tallet. Sentralt var tanker fra industrien om effektivitet og rasjonalisering som ble overført til skolen og hvor mål – middel tenkning hvor elevene skulle nå ferdigoppsatte mål med nøye utvalgte middel var oppskriften. Mer konkret gjorde dette seg utslag i læremaskinproduksjon eller den programmerte undervisning som hadde stor påvirkning på utviklingen av material-metode-systemer. Her blir undervisningen sett på som et lukket system med en klar instrumentalistisk tankegang, hvor elevene blir betraktet som en råvare som under skolegangen skal formes til et forbedret ”produkt” uten selv å ha noe innvirkning på prosessen. Alternativet var at elevene skulle gies større individuell frihet og at elevens interesser i større grad enn fag skulle bestemme læringsarbeidet (Telhaug 1976, s.14, 58). Den samme argumentasjonen kan vi kjenne igjen fra beskrivelsen av nyradikalismen i forrige kapittel.

## **Trump, team-teaching og nongrading**

Hvis vi skal peke på arnestedet for det som senere skulle bli til den såkalte åpen-skolebevegelsen som først fikk betydning for utviklingen i Norge, må vi til USA på 1950 og 60-tallet. Reitan (1976, s.10) peker på at det i etterkrigstidens USA ble gitt et sterkt uttrykk for at det var stor avstand mellom de pedagogiske mål og den pedagogisk praksis. Et annet problem var den akutte mangelen på lærere i USA i midten på 1950-tallet, da så mange som 300 000 hadde forlatt læreryrket til fordel for et bedre betalt arbeid under krigen. Samtidig førte store fødselskull til enda større kapasitetsproblemer vedrørende lærermangelen (Lövdal 1974, s.138). Et annet aspekt var at man ønsket å gi elevene et tilbud om et undervisningstilbud tilpasset elevenes interesse og faglige nivå (Telhaug 1976, s 48). Som en konsekvens av disse utfordringene ble det utover 60-tallet utarbeidet forskjellige planer og reformer i den amerikanske skolen.

### *Team-teaching og Trump-planen*

Team-teaching og Trump-planen kan således nevnes samtidig da de i mer eller mindre baserer seg på samme prinsipper, selv om de utgangspunktet ble utviklet og utarbeidet mot forskjellige klassetrinn og aldersgrupper. Team-teaching spillte en sentral rolle i de nevnte planer og reformer, men interessen for forsøk med dette var størst i barneskolen (elementary school) (Reitan 1976, s.12). I all hovedsak dreide det seg om at flere lærere samarbeidet om å undervise grupper av elever. På denne måten kunne man slå sammen flere klasser til større grupper, noe som igjen gjorde det lettere å differensiere undervisningen med tanke på faglig nivå.

J.Lloyd Trump utviklet sin plan etter en analyse av den amerikanske high-school som også led under mangel på kvalifiserte lærere. I 1955 var dette antallet 45 000. En bekymring som fulgte med var i hvilken grad dette påvirket kvaliteten i skolen. Problemet måtte løses uten at det gikk utover nivået på undervisningen (Lövdal 1974, s.97). Gjennom en analyse av skolens undervisningsopplegg fant Trump ut at alle klassene var omtrent like store med ca 30 elever i hver. Lærerne underviste en klasse om gangen, noen ganger en mindre gruppe, svært sjelden større grupper. Alle lærere utførte – stort sett – det samme arbeidet, og mye av dette arbeidet var ikke av pedagogisk art, det forekom nesten ikke samarbeid mellom lærerne og alle skoletimer eller leksjoner var like lange (Reitan 1976, s.11). Som en løsning på disse problemene lanserte Trump fire prinsipper som skulle løse problemene rundt ressursmangelen på lærere samtidig som man kunne gjøre undervisningen enda bedre:

## Trumpplanen.

1. Lærerne må samarbeide i team i stedet for å arbeide hver for seg. Trump så for seg at teamene skulle bestå av lærere som hadde spesialisert seg på ulike fag. I tillegg burde teamet suppleres med assistenter og annet hjelpepersonale, slikt at lærerne kunne konsentrere seg fullt ut om de pedagogiske oppgaver.
2. Man bør organisere elevene i tre ulike gruppestørrelser; ”large group instruction” (storgruppeundervisning), ”small group discussion” (smågruppediskusjon) og ”independent work” (selvstendig arbeid). Videre fordeles tiden til undervisning med 40% på storgruppe, 40% på individuelt arbeid og de resterende 20% på smågruppe.
3. De pedagogiske hjelpemidlene må velges med utgangspunkt i de krav både gruppestørrelse og lærestoff stiller.
4. Skoletimenes lengde må også tilpasses med henhold til gruppestørrelse og lærestoff (Reitan 1976, s.11-12 og Telhaug 1976, s.49-50).

## *Nongrading*

Som nevnt var en av hensiktene bak ”team-teaching” å gi elevene en større grad av individuell opplæring. Det samme kan sies om ”nongrading”, selv om den stod for en enda mer radikal form for individualisering. Allerede i løpet av 1930 og 40-tallet dukket det opp ”nongraded schools” i en rekke amerikanske stater, men det var gjennom boka ”The Non-Graded Elementary School” (1960) av Goodlad og Anderson ”nongrading” fikk sitt gjennombrudd i amerikansk pedagogikk (Lövdal 1974). ”Nongrading” oppsto som en protest mot den tradisjonelle undervisningsformen, ikke nødvendigvis mot klassetrinnsmodellen, men mer mot at man skulle være fastlåst i forhold til et bestemt pensum og en felles progresjon i dette i undervisningen (Reitan 1976, s.14). Elevene skulle få utvikle seg etter sitt eget individuelle tempo, men dette lot til å være vanskelig å løse i praksis. Alternativet ble at man fikk ulike nivågrupperinger fra fag til fag, noe som gjorde at elevene måtte forflytte seg ofte gjennom skolehverdagen, fra gruppe til gruppe (Telhaug 1976, s.50-51).

### *Rasjonalisering*

Innenfor byggeindustrien ble det gjennomført rasjonaliseringsarbeid i etterkrigstidens USA så vel som i andre land. Gjennom nøye planlegging og prefabrikering av elementer forsøkte man på denne måten å tilrettelegge for variasjon og fleksibilitet samtidig som man kunne få ned byggekostnadene. Dette gjorde seg også gjeldene innen skolebygg, blant annet et prosjekt kjent under navnet School Construction System Development på 60-tallet (Reitan 1976, s.16). Det var altså ikke alltid slik at det var noe direkte bånd mellom arkitektenes bidrag til utvikling av skoler og til pedagogiske ideer. Det gjaldt heller ikke for en av de aller første skolene med åpen løsning.

Skolen som ble bygd i Texas USA og tegnet av arkitekten William Caudill, stod ferdig i 1955 og var et direkte resultat av ønske om høy fleksibilitet og forandring av arealet kunne gjøres lett og mest mulig økonomisk. Løvdal (1974, s.299-300) skriver at dette kan ha knyttet seg til ideen om åpne kontorlandskap som utviklet seg i Europa midt i 1950-årene og som etter hvert fikk innflytelse i USA. Argumentene var klare: det var klart billigere og bygge kontorlandskap i forhold til faste vegger, man fikk flere ansatte på samme grunnflate og vedlikeholdsavgiftene kunne reduseres. Det er først med Trumps ideer en kan se en tydelig kobling mellom organisatorisk og pedagogisk tenkning opp mot åpne skolebygg. Slik sett kan derfor ikke de åpne skolene i USA tilskrives Trump alene.

### *Michigan-konferansen*

Med Trump og hans plan som bakteppe ble Michigan-konferansen (1959) avholdt i samarbeid med Department of Architecture ved University of Michigan og EFL (Educational Facilities Laboratories). Sistnevnte var et institutt opprettet av Ford Foundation som skulle oppmuntre til forskning, eksperimentering og distribuering av kunnskap om skolebygg. De kalte sammen ti av landets mest anerkjente skolearkitekter som skulle diskutere de nye ideene om organisering og hvilke konsekvenser dette kom til å få for skolebygg (Løvdal 1974, s.263-265). Med utgangspunkt i konferansen kan det identifiseres fire mønster som fikk betydning for den videre bygging av skoler i USA på sekstitallet:

1. "Planned variability" – skolen skulle utformes med bestemte rom for bestemte formål, auditorer, klasserom, laborier og bibliotek hver for seg.
2. "Loft plan" – et stort areal hvor veggelementer kunne flyttes hvor som helst slik at romstørrelser og form kunne forandres med skiftende behov. Meget åpen løsning, men skolen hadde mulighet til å sette opp vegger hvis det ble behov for det. En slags prøv – og – se – holdning som også preget de åpne skolene i Norge og Sverige.
3. "Malleable space" – den mest vanlige formen for åpen/fleksible skole med bevegelige skillevegger. Brukt mellom tradisjonelle klasserom for å kunne variere romstørrelsen i forhold til gruppestørrelsen og til aktivitet.
4. "The learning barn" som representerte den mest radikale formen for åpen skole. Premissene var for det første at Trumpplanen gjorde klasserommene ubrukelige. For det andre gav skilleveggene som var på markedet dårlig støyisolasjon. For det tredje var lærerne allerede vant til støyen i og med at de jobbet med flere grupper i samme rom. Til slutt gav den åpne skolen stor fleksibilitet for de som tålte støy (Reitan 1976, s.17 og Løvndal s.346).

## Oppsummering

I USA ble det allerede bygd åpne skoler på midten av 1950-tallet men da fundert i økonomi og et ønske om å være i forkant i forhold til den uvissheten som knyttet seg til framtidens skole og dens krav til skolebyggingen. Dermed fleksible skoler. Historien viser at arkitektene var alene i denne prosessen, eller sagt med andre ord; det lå ingen pedagogiske føringer bak.

Det var først på et senere tidspunkt tanker som for eksempel team-teaching, som utfordret de gjeldene organisatoriske og formidlingstekniske forhold knyttet til undervisning i skolen kom på banen. Som litteraturen peker på, deriblant Reitan (1976, s.13) var det ikke gitt at team-teaching betød at skolebyggingene måtte endres, men hvis resultatet var en mer åpen skole, var det fordi omgrupperingene av elevene gikk mindre smertefullt når skolebygget var organisert på en slik måte.

Man kan antagelig si at de mer gjennomtrengende forandringene kom med de mer helhetlige planene til Trump og gjennom *nongrading*, fordi de la opp til en mer mobil skolehverdag

hvor man måtte forflytte seg i mye større grad en før, fra forskjellige grupper, fra fag til fag og aktivitet til aktivitet. Man trengte en skolebygning som var bygd for slike forflytninger, og dermed dukket behovet for en mer fleksibel og åpen skolebygning opp. Som Funderud (1975, s.12) påpeker: ”Etter Trumps syn stod selve skolebygningen og måten å organisere undervisningen i veien for en mer effektiv utnyttelse av disse lærerne. Den tradisjonelle skolen var for lite fleksibel”.

Vi ser altså at utviklingen av team-teaching og Trumpplanen var å effektivisere undervisningen, det vil si utnytte de få lærerressursene på en fornuftig måte. Samtidig skapte dette muligheter for på en side å rasjonalisere og på en annen individualisere ved at man underviste i grupper av ulike størrelser og nivå.

### **Sverige - Samskaps-skolene i Malmö**

Utviklingen av de åpne skolene i Sverige tok utgangspunkt i forsøk med Trump-planen og forsøkene startet tidlig på 1960-tallet. I januar 1963 ble det nedsatt en arbeidsgruppe som skulle forberede forsøksvirksomhet med varierende klassestørrelser og undervisningssamarbeid. Arbeidsgruppen som tok navnet Trumpkomiteen, drev forforsøk med Trump-planen i løpet av skoleåret 1963-64. I mai 1964 ga komiteen ut en rapport som konkluderte med at Trump-planen hadde positive sider som man kunne tilføre skolen. Men rapporten pekte også ut et problem: de daværende skolebyggene var ikke dimensjonert eller utrustet for undervisningen som var beskrevet i Trump-planen. Et annet punkt var at det også burde ansettes personell av ulikt slag som kunne avlaste lærerne, og de skolene som skulle fortsette med forsøk måtte få bedre tilpassede undervisningsverktøy med tanke på elevenes selvstendige arbeid.

Forsøkene fortsatte i skoleåret 1964-65 og omfattet seks skoler, fra gymnas til en pikeskole. Resultatene herfra viste at det var fullt mulig å organisere både undervisning å timeplan i henhold til Trump-planen, men at organiseringen innebar flere delfaktorer som det var umulig å utprøve i ett enkelt forsøk.

I skoleåret 1965-66 fikk Pedagogiska utvklingsblocket i Malmö ansvaret for de videre Trump-forsøkene, og nå omfattet de alle skoletrinnene. Fra 1967-68 skiftet forsøksarbeidet navn til ”Varierande gruppestorlek och lagundervisning” (VGL). Målene for det nye prosjektet var:

- med anvendelse av vekslende gruppestørrelser og undervisningssamarbeid (lagundervisning) søke å øke mulighetene til å virkeliggjøre skolens målsetting å forene individualisert undervisning og sosial fostring.
- på ulike skoletrinn å praktisk forme de ytre forutsetningene for VGL i spørsmål om arbeidsorganisasjon, arbeidsmåte, læremidler, personalstruktur, lokaler, omkostninger etc (Løvdal 1974, s.59-62).

### *Samskapsprosjektet*

De ulike VGL-forsøkene med varierende gruppestørrelser og lærersamarbeid viste at den nye organiseringen stilte nye krav til utformingen av skolebygg, og i 1967, som en videreføring av erfaringen fra disse forsøkene samt et ønske om å presse ned utgiftene til skolebygg, innledet Malmø og kommunene rundt et samarbeid knyttet til å finne bygg til den fremtidige skole. Dette samarbeidet fikk navnet SAMSKAP (”Samverknan mellan sydvästkånska kommuner, arkitekter och pedagoger”) og de utviklet åtte prinsipper for skolene: (Løvdal 1974, s.79, Reitan 1976, s.18).

1. Skolan måste kunna förändras i takt med samhällets och pedagogikens förändringar.
2. Skolans utrymmen ska kunna integreras med utrymmen för andra samhällsaktiviteter: fritidsgård, bibliotek, sportshall, eventuellt barnstuga, tandklinik osv.
3. Skolbyggnaden ska ge utrymme för mångskiftande elevaktiviteter.
4. Eleverna skal kunna arbeta i grupperingar av växlande storlek.
5. Personalen – lärare och andra – ska kunna samarbeta i undervisning och elevråd – lagarbete ska alltså vara naturligt.
6. Det ska finnas utrymme för ämnessamverkan och införande av nytt ämnestoff.
7. Olika media ska kunna användas – inte bara böcker, också diabilder, stordias, film, TV, bandspelare etc.
8. Specialundervisningen ska integreras, så att så langt som möjligt alla elever undervisas gemensamt, med extra stöd för dem som bäst behöver det (Rodhe 1976, s. 39).

## Oppsummering

Ser vi påvirkningene fra Trump og de egne svenske VGL-forsøkene i ett ser man at svenskene utviklet et eget skolemønster før de bygde de første åpne skolene - SAMSKAP-skolene i og rundt Malmø. Gjennom flere systematiske forsøk hadde man utarbeidet et system, påvirket av Trump, men basert, utprøvd og utviklet for svenske forhold. Ser vi på de åtte SAMSKAP-prinsippene snakker de om en dynamisk skole som er rettet utover mot samfunnet og som skal evne til å ta til seg samfunnsendringer, og et fokus rettet mot enkelteleven og individualisering.

## England – Plowdenkomiteen og Integrated day

### *Plowden-komiteen*

Fra England kan inspirasjonen spores tilbake til primary school (den engelske barneskole). Den viste seg etter hvert å bli en viktig inspirasjonskilde både i Norge og USA. I 1963 oppnevnte det engelske undervisningsdepartementet en komite til å vurdere primary school. Komiteen som fikk navnet Plowden-komiteen etter formannen, Lady Plowden, utarbeidet en rapport i samarbeid med lærere i skoleverket. Den utkom i 1967. Den engelske Plowden-rapporten skiller seg fra arbeidene kjent fra både Trump i USA og fra VGL-forsøkene i Sverige i den grad man kan si at de markerte seg med et læringsteoretisk standpunkt.

I rapporten tok man avstand fra behaviouristisk læringsteori<sup>11</sup> slik den ble kjent gjennom Thorndike, Hull og Skinner. I stedet nærmet man seg mot et konstruktivistisk syn på læring blant annet gjennom John Deweys ideer om arbeidsskole og elevaktivitet: ”learning by doing” og Jean Piagets teori om barns kognitive utvikling. Kort gjengitt går Piagets teori ut på at barnas kognitive utvikling følger bestemte stadier. De intellektuelle strukturene har sitt grunnlag i sensorisk-motoriske prosesser. Læringen bør derfor bygge på et samspill mellom barnet og det konkrete miljø, f.eks gjennom praktiske læringsaktiviteter. I rapporten ble dette tolket dithen at barn hadde en iboende trang til å utforske og oppdage. Som vi skal se fikk dette en del konsekvenser for læreren og måten elevene arbeider på. Lærerens viktigste funksjon var å legge til rette for at læring skulle skje. Ved å bruke ulike hjelpemiddel og forskjellige materialer i undervisningen kunne elevene få allsidige erfaringer gjennom ulike aktiviteter. I og med at opplæringen i stor grad baserte seg på elevenes nysgjerrighet var det viktig at elevene selv fikk bestemme over sin egne læringsaktiviteter. En naturlig konsekvens

---

<sup>11</sup> Behaviouristisk læringsteori er nok en av de ideene som Slagstad og Helsvig i kapittel 3 omtaler som en del av idéstrømningene fra ”amerikansk sosialpsykologi” som Johs. Sandven var påvirket av.



av dette er at undervisningen individualiseres, selv om undervisning i større grupper også kan forekomme. Videre fastholder komiteen på klasselærersystemet med bakgrunn i at det er viktig for elevene å tilknytning til ”the home teacher” og ”the home room”, særlig for de yngre elevene (Reitan, 1976, s.24-25). Men hvilke konsekvenser får dette for skolens fysiske utforming?

### *Skolebygg*

Det som karakteriserer den engelske versjonen av den åpne skole var først og fremst mangelen på tydelige åpne arealer som en kunne se i den amerikanske versjonen.

Åpenheten i den engelske barneskolen knyttes til åpenhet mellom variasjonen av aktiviteter som undervisningsarealene innbyr til. Disse skolene har blitt karakterisert som labyrintskoler på grunn av de mange rom og kroker for alle de ulike aktivitetene.

Sentralt i utviklingen av de ”åpne” skolebygg i England var lederen for arkitektavdelingen ved Department of Education and Science, D. Medd. Selv brukte han ikke betegnelsen åpne skole og argumenterte egentlig i mot den tankegangen som lå bak den amerikanske versjonen ”skole uten vegger”. Selv brukte han betegnelsen ”variety of space”, variert plan. Han mente at siden skolens indre liv er så variert og vekslende må også skolebygg og innredning være det for å være funksjonelle (Løvdal, 1974, s. 41).

Budskapet om åpne skoler viste seg å være attraktivt på et tidspunkt da alt folk var sikre på var usikkerhet. Det ble sagt at utviklingen innen skolen var usikker og foreldede skolebygg ble en besettelse. Derfor, lyder argumentet, bør et skolebygg være fullstendig uten utforming for bestemte funksjoner (entirely non-committal) – men en bygning som ikke gir grenser er også en bygning som ikke gir noen støtte. På denne måten får vi skoler – klasseskole – (the box schools) som er tegnet for en usikker fremtid og ikke får nåtiden som vi alle for evig lever i. Dette er grunnen til at, som undersøkelser viser nylig foretatt i England av pedagoger, mange føler seg utilpass i noen av våre nye skoler som, i likhet med det lenge ærede alt mulig-rommet (multipurpose space) tjener en rekke formål heller dårlig, men ingen riktig godt, dvs. tjener ønskene til dem som ikke har undervisningserfaring, i stedet for de behov de ledende praktikere har (Medd 1972; Løvdal 1974, s.42).

Medd argumenterte heller mot en mer moderat løsning angående den bygningsmessige åpenhet, med en løsning som innebar innslag av både åpne og lukkede landskap. Han hadde flere elementer i sin utforming av barneskoler. Et sentralt poeng var at bygningen ble sett på som en del av en større helhetlige pedagogisk tanke. Dermed ble skolebygget et pedagogisk middel i seg selv. Løvdal (1974, s.40-41) beskriver disse:

- Et hjemmeområdet (Home bases) hvor elevene hører hjemme og hvor de har sitt utgangspunkt.
- Generelle arbeidsområder (General work areas) er et område i planløsningen hvor man arbeider med liten grad av spesialisering. Dette skal tjene mange formål. Dette er et areale som kan rearrangeres etter de behov som måtte melde seg.
- Spesielle kroker eller soner (Particular bays and zones) som er spesialiserte arbeidsplasser for mindre grupper som er tilbaketrukket fra mer trafikkerte områder. Her kan en finne bestemte konkrete eller materiell for bestemte aktiviteter som forming, måling, veiing, lesing osv.
- Lukkede rom (Enclosed areas) er rom som brukes i aktiviteter hvor man trenger å arbeide på stille sted eller når man jobber mer støyende aktiviteter hvor man skjerner av for å ikke forstyrre andre.
- Overbygde uteområder (Covered areas) hvor elevene kan arbeide med større apparater enn inne. For eksempel kan området være et overbygd gårdsrom.

### *Integrated day*

Innholdet i Plowden-komiteens rapport resulterte etter hvert i et pedagogisk program som ble kalt ”integrated day”. Dette programmet karakteriseres av at elevenes store frihet. De velger selv å jobbe med ulike læringsoppgaver som tilbyes av skolen, når de vil. I praksis betyr dette at elevenes arbeidsrytme ikke blir fastlagt av en timeplan som deler skoledagen opp i arbeidsøkter og pauser av lik lengde, men mer arbeidets gang (Telhaug, 1976, s.54). Elevenes egne interesser er altså et sentralt element og intensjonene står temmelig klare; elevene skal gjennom den friheten de gis lære å ta ansvar for sitt eget arbeid og samtidig ta hensyn til sine skolekamerater (Reitan, 1976, s.28) . Lærerens rolle er mer tilbaketrukket og skal heller veilede elevene framfor å instruere dem. På samme tid er viktig å påpeke at læreren stiller krav til at de arbeidsoppgavene som det taes fatt på av elevene, skal fullføres. Kort oppsummert er kjernen i ”integrated day” sentrert rundt individualisering og barnas behov og interesser.

### *Family grouping*

Som en følge av intergrated day og dets fokus på individualitet ble det også stilt spørsmål om den tradisjonelle aldersgrupperingen som har vært vanlig i skolen egentlig hadde noe for seg? Alternativet var å samle elever med forskjellig alder i samme gruppe. En slik organisering av elevene fikk navnet ”family grouping” eller ”vertical grouping”, og utviklet seg til å bli en

vanlig måte å organisere elevene i de lavere trinn, men også i de høyere trinn i den engelske barneskole.

### **Oppsummering**

Utviklingen i av det vi kan omtale som åpen skole i England dreide seg i hovedsak om nyvinningeer i den engelske barneskole fra starten av 1960 og utover. Spesielt viktig var Plowden-komiteens arbeid fra 1963. Det er nettopp dette som er verdt å merke seg, og som også Reitan påpeker. ”Det som vi særlig skal merke oss fra utviklingen i England de siste 10-15 årene, er at skolens bygningsmessige utforming har vært et sekundært spørsmål. De nye skolene i England har sitt utgangspunkt i klare pedagogiske overveielser” (Reitan, 1976, s. 30).

## **Kapittel 5. Åpne skoler i Trondheim**

I dette kapittelet skal vi se nærmere på utviklingen av de åpne skolene i Trondheim kommune? I forrige kapittel så vi mer på den generelle utviklingen av de åpne skolene i Norge. Hvordan forløper historien seg i Trondheim?

### **Åpne skoler i Trondheim**

I studien som Sintef gjennomførte våren 2011 på oppdrag fra Trondheim kommune, rådmannens fagstab avdelinng oppvekst skrives det følgende om åpne skoler i Trondheim kommune:

Åpne skoler konnoteres oftest med den type skolebygg som i Trondheim ble bygget etter 1972, med Brundalen skole som den første i 1973. De åpne skolene i Trondheim kjennetegnes ved at arealprinsipp hvor et lukket mediatek/bibliotek utgjorde sentrum i et større areal opp mot 150m<sup>2</sup>. Også løsninger med et større amfi som senterpunkt i det åpne arealet ble bygget. I perioden fra 1973 til 1986 ble 16 slike åpne skoler bygget, med Rosten skole som den siste. 3 skoler ble også rehabilitert etter samme prinsipp i denne perioden. Mellom 1986 og 1996 ble det bygget 2 skoler som viser noe av overgangen fra prinsippene om åpne skoler frem til det vi i dag kaller for baseskoler (Kjølle, Hansen og Ullenberg, 2011, s.14).

I følge dette sitatet ble de åpne skolene i Trondheim utformet ved arealprinsipp. De ble altså bygd etter et vist mønster. Et naturlig spørsmål som melder seg er hvordan man havnet ved et slik prinsipp og hvordan fikk man en slik utvikling?

### **Brundalen barneskole**

Brundalen barneskole ble tatt i bruk høsten 1973 som den første åpne skolen i Trondheim kommune. Dette var det den første skolen hvor begrepet ”åpen skole” ble brukt om skolebyggets utforming.

#### *Saksgangen*

I 1968, allerede fem år før barneskolen på Brundalen stod ferdig, ble det opprettet sak om skolens romprogram. Romprogrammet var en tentativ plan og oversikt over skolens rom og antall kvadratmeter som skulle prioriteres pr rom. I sak nr 222/68 fra skoleprotokollene av 1968 finner vi skoleinspektørens innstilling til vedtak, hvor skolestyret vedtar følgende romprogram for ny barneskole i Brundalen:

**Figur 2: Romprogram Brundalen barneskole av 1968.**

12 normalklasserom à 60 m <sup>2</sup>	720 m <sup>2</sup>
6 grupperom à 15 m <sup>2</sup>	90 m <sup>2</sup>
<b><u>Naturfag – kombinasjonsrom</u></b>	65m <sup>2</sup>
Utformes som kombinert øvings og demonstrasjonsrom, men uten teknisk installasjoner i elevbordene.	
<b><u>Praktiske fag</u></b>	
a) Aktivitetsrom I	
Hovedrom og 2 grupperom, kombinert for tekstilhåndarbeid og heimkunnskap.	
Grupperom og også materialrom	130 m <sup>2</sup>
b) Aktivitetsrom II	
Hovedrom kombinert for handarbeid (tre – og metallarbeid etc.) og forming (tegning, maling), mer materialrom og grupperom for verkstedarbeid (sløyd).	130 m <sup>2</sup>
<b><u>Musikk/sang-lesestue</u></b>	
Kombinert rom for musikk/sang og bibliotek	80 m <sup>2</sup>
Materiell (instrumenter osv.)	15 m <sup>2</sup>
<b><u>Kroppsøving</u></b>	
Gymnastikksal m/scene	180 m <sup>2</sup>
Apparatrom	15 m <sup>2</sup>
2 omkleddningsrom m/wc à 30 m <sup>2</sup>	60 m <sup>2</sup>
Felles dusj og tørkerom	20 m <sup>2</sup>
Skifterom for lærere m/dusj	5 m <sup>2</sup>
<b><u>Hjelpundervisning</u></b>	
1 rom for hjelpeundervisning	60 m <sup>2</sup>
1 rom for støtteundervisning	40 m <sup>2</sup>
1 rom for støtteundervisning	15 m <sup>2</sup>
<b><u>Adiminstrasjon</u></b>	
Lærerrom	50 m <sup>2</sup>
Garderobe, tekjòkken og toaletter	30 m <sup>2</sup>
Materiell og læremidler	20 m <sup>2</sup>
Styrerkontor m/forrom for sekretær	30 m <sup>2</sup>

Arkivrom	5 m <sup>2</sup>
Konferanserom	10 m <sup>2</sup>
Rom for tilsynslærer	10 m <sup>2</sup>
Rom for rengjøringspersonale	15 m <sup>2</sup>
Verksted for vaktmester	15 m <sup>2</sup>
Elevtoaletter	ca 70 m <sup>2</sup>
<u>Netto romprogram og ca 50 % tillegg for trafikkareal</u>	<u>1880 m<sup>2</sup> + 940 m<sup>2</sup></u>
Brutto romprogram	2820 m <sup>2</sup>

I dette romprogrammet finner en også beregning av areal til legekontor med venterom og kontor for skolesøster pålydene 60 m<sup>2</sup>. Det er også satt av tannlegekontor til tre skoletannleger med venterom og et felles frokostrom for lege og tannlege på henholdsvis 100 m<sup>2</sup> og 20m<sup>2</sup>. Videre står det: ”Hertil kommer medvendig areal for fyrrom og tilfluktsrom, samt et møterom med tekjøkken på til sammen ca 60 m<sup>2</sup> og et hobbyrom på ca. 40 m<sup>2</sup>”. Til slutt i saken er det tatt med 90 m<sup>2</sup> til en vaktmesterbolig.

I skoleprotokollene av 1969, sak nr 180/69 om *Ny barneskole i Brundalen – romprogram* står det følgende: ”Skolestyret endrer sitt vedtak av 3/9 -68 sak nr 222/68 om romprogram for 3 paralleller = 18 klasser for den nye skolen i Brundalen til følgende romprogram for 2 paralleller = 12 klasser”. Disse forandringene betød et kutt på om lag 1200 m<sup>2</sup> i bruttoarealet fra 2820 til 1638 kvadratmeter. I et brev datert 27.4.1970 fra Trondheim skoleinspektørkontor til skolestyrets hovednemd blir romprogrammet ytterligere nedjustert til et nettoareal på 1385 kvadratmeter. I et brev fra Trondheims skoledirektørkontor datert 26.11.1970 om forprosjekt for Brundalen skole står det at skolestyret i et møte den 02.06.1970 vedtok justert romprogram for barneskole med 2 paralleller i Brundalen.

Formannskapet behandlet saken i møte den 09.07.1970 og vedtok romprogram i samsvar med skolestyrets forslag, og bevilget midler til utarbeiding av forprosjekt. I det trykte bystyrehftet av 1970 som omhandler Trondheim bystyres forhandlinger finner man referat fra saksgangen vedrørende forprosjekt og finansieringsplanen for barneskole i Brundalen, sak B nr. 274/1970 (s.408-409). Saken er skrevet som en redegjørelse til finansrådmannen både om selve bygget og kostnader til oppførelsen. I innstillingen heter det:

### **Figur 3: Innstilling fra skolerådmann til formannskapet datert 08.12.1970**

Bystyret vedtar at barneskolen i Brundalen blir bygget etter *arkitektens forprosjekt* (min bemerkning), datert 25/10 1970 og med et omkostningsoverslag på 4 000 000 kr.

Bygget finansieres slik:

Av avsetning til skolebygg budsjett 1971.....	kr 500 000
Fylkestilskudd.....	” 1 000 000
Lån i kommunalbanken.....	” 1 500 000
Lån av Lånefondet.....	” 1 000 000

Formannskapet får fullmakt til å vedta vilkårene for lån i Kommunalbanken og av Lånefondet.

Trondheim skolerådmann 8/12 1970

Innstillingen er sendt i den mening at bystyret skal kunne gjøre et vedtak på det slik det fremligger, men i følge dokumentasjonen sendes det først til godkjenning både hos finansrådmannen og formannskapet før det legges frem for bystyret. Den 09.12.1970, altså dagen etter, godkjenner finansrådmannen finanseringsplanen. Formannskapet behandler saken i møte den 10.12.1970 med ”samme tilråding som rådmennenes”. Saken blir for øvrig enstemmig vedtatt i bystyret.<sup>12</sup>

Bemerkningen omkring arkitektens rolle kommer jeg tilbake til.

Når det gjelder initiativet til bygging av skoler skjedde dette med utgangspunkt i tilveksten av elever til et område. Inge Ladegård forklarer:

Initiativet til hvert bygg var jo på skolekontoret for så vidt, som fulgte elevklasseutviklingen og som snakket med plankontor osv. om hva som kom til å skje på forskjellige steder, så beregnet man elevtall og behov for skoler. Så laget vi en sak da av hva som måtte til av skoler og så kom selve skoleplanen etter hvert, hvor det også var en søknad, måtte vi gjennom skoledirektøren<sup>13</sup> som måtte godkjenne romprogrammet langt utover.

Etter hvert så fikk kommunene mer ansvar og det ble gitt mer mulighet til å bestemme mer selv. Det var stor forskjell fra 50-60-tallet til slutten av 80-tallet. Før så måtte alt godkjennes langt opp til departementet i forhold til ungdomskolebygg for eksempel. Men nå så ble det kommunen som bestemte, det ble jo sendt til skoledirektøren, men han hadde ikke noe mer med midler å gjøre. Så ble det etter hvert slutt på statstilskuddet og fylkestilskuddet.

<sup>12</sup> Trondheim Bystyres forhandlinger 1970, s.426.

<sup>13</sup> Skoledirektøren var øverste leder for den regionale skoleadministrasjonen i hvert fylke og var overordnet de kommunale skolestyrene. Skoledirektøren kunne eksempelvis gi finansiell støtte til nye skolebygg gjennom et fylkestilskudd (se f.eks figur 4.)

### *Begrepet "åpen skole" introduseres*

I innledningen til sak B nr. 274/1970 står det referert til det samme skolestyremøtet som sendte innstillingen av 08.12.1970. Det samme sitatet finnes i skoleprotokollen av 1970 i sak nr 311/70 - Forprosjekt for Brundalen skole:

Skolestyret rår til at Brundalen skole bygges som åpen skole etter de retningslinjer som er trukket opp i skoleinspektørens brev av 19.08.1970 til byggenemda. Skolestyret godkjenner for sin del at foreliggende forprosjekt legges til grunn for det videre planleggingsarbeid og rår til at det blir bevilget midler til detaljprosjekteringen.

Skoleinspektøren i Trondheim har her satt opp noen retningslinjer for den åpne skolen som skal bygges, som jeg skal komme tilbake til. Videre i sak B nr.274/1970 blir prinsippet bak åpen skole utgreid av skolerådmannen:

Spesielt for forprosjektet for barneskolen i Brundalen, er at det er utarbeidet en skole med åpen planløsning. Det betyr at klasserom og grupperom stort sett vil utformes som et stort rom uten skillevegger. I den senere tid er stadig flere skoler oppført med åpen planløsning andre steder i landet. Når skolestyret går inn for en slik løsning i dette tilfelle, vil jeg anbefale at den blir valgt.

Skolerådmannen knytter dette sammen med at barneskolen i Brundalen bygges med to paralleller i stedet for tre, som barneskolene i kommunen vanligvis bygges med. På bakgrunn av dette henvises det til debatten omkring åpne planløsninger, hvor det videre vises til at "såvidt jeg forstår, er det i diskusjonen om åpen planløsning i skoler noenlunde enighet om at den egner seg best i mindre skoler". Videre sier han at "for et forsøk på dette felt skulle således denne skolen ligge vel til rette". Han påpeker også at det ikke er knyttet noe merkostnader til å bygge en åpen skole: "Det antas at omkostningene ved å bygge en åpen skole av en viss størrelse noenlunde vil svare til en tradisjonell skole med inndeling i klasserom". Argumentene for å bygge med åpen løsning som et *forsøk* er altså at Brundalen er mindre enn det som er vanlig for barneskoler i Trondheim kommune og at det antas at kostnadsnivået for en slik skole av denne størrelsen kontra en tradisjonell klasseromsskole er like store.



## Retningslinjer

I brev datert 26.11.1970 fra Trondheim skoleinspektørkontor til skolestyrets hovednemd redegjøres det for tidligere vedtak i skolestyret knyttet til henstillinger til byggenemd og arkitekt om å utarbeide forprosjekt med alternative løsninger for fleksible rominndelinger for barneskoler. Hva som legges i fleksible rominndelinger, utledes det ikke noe ytterligere om, men en mulighet er at det er indirekte snakk om åpen skole. Noe som underbygger dette er den videre henvisningen til et annet brev, datert den 23.06.1970 hvor bygge- og vedlikeholdssjef Per Erlien skriver:

I forbindelse med bygging av Sjetne skole, har muligheten for å bygge en landskapsskole i Trondheim vært drøftet, og Brundalen som blir en relativt liten skole, har vært nevnt som en aktuell mulighet. Skal en imidlertid ta sikte på dette, bør dette gjøres som helt fra starten. En landskapsskole vil skille seg så vesentlig ut fra en konvensjonell løsning både bygningsmessig og opplegg for øvrig, at det vil fordyre og komplisere oppgaven om en skal bygge så fleksibelt at lokalene skal kunne brukes helt ut på begge måter.

Det vil derfor, så vidt en kan se, være riktig at det før prosjekteringen tar til, tas standpunkt til om skolen skal bygges som landskapsskole. Dersom dette blir vedtatt, må det etableres intim kontakt mellom den bygningsmessige og pedagogiske side under prosjekteringen.<sup>14</sup>

Skoleinspektør Arvid Lie tar dette til etterretning. I redegjørelsen av 26.11.1970 heter det: ”Skoleinspektør fant dette rimelig og ba brev av 19.08.1970 til byggenemda om at forprosjektet for skolen i Brundalen ble utarbeidd med sikte på åpen planløsning, likevel slik at en så langt det var mulig fulgte disse retningslinjer”

### **Figur 4: Retningslinjer for åpen planløsning – forprosjekt Brundalen barneskole**

1. Samlet nettoareal for skolens rom blir samsvar med godkjent romprogram.
2. Rom for praktiske fag og naturfag bygges som egne rom, men likevel slik at kommunikasjonsmulighetene mellom disse spesialrommene innbyrdes og mellom rommene og det åpne areal blir best mulig.
3. Rom for kroppsøving bygges på vanlig måte etter romprogrammet.
4. I romprogrammet for slik skolestørrelse er ikke medtatt eget sang/musikkrom. Skoleinspektøren foreslår at areal for et kombinert klasserom og sang/musikkrom lydisoleres fra det åpne areal. Resten av klasse- og grupperomsarealet lages åpent, men slik at

<sup>14</sup> Landskapsskole er et synonym for åpen skole.

a) mindre arealer lett kan avskjermes ved flyttbare skap el.l. og kan nyttes til klasseundervisning, (2 – 3 enheter à ca 60 m<sup>2</sup>, hjelpe/støtteundervisning og spesielle gruppearbeider o.l. (3 – 4 enheter på 15 – 30 m<sup>2</sup>) dersom dette er ønskelig.

b) areal for bibliotek/lekestue og for læremidler m.v. får en sentral plassering i det åpne arealet.

5. Rom får administrasjon og andre rom som er nevnt i romprogrammet bygges som egne rom på vanlig måte.

(Kilde: A.nr 831/70 IL/ln - Trondheim skoleinspektørkontor.

Denne dokumentasjonen viser at de som hadde den byggetekniske fagkompetansen muligens så begrensninger til planene som i utgangspunktet forelå for skolebygget. Bygge – og vedlikeholdssjefen peker både på økonomiske og mulig byggetekniske eller rent praktiske faktorer som årsak til at man ikke kan bygge så fleksibelt som i utgangspunktet var ønsket eller forespeilet. Vva som ligger bak formuleringen ”helt ut på begge måter” åpner for flere tolkninger. Hvis en studerer de fem retningslinjene så kan en mulig forklaring være at ”helt ut på begge måter” henspeiler til forholdet mellom rom og åpne landskap. I punkt 2 i retningslinjene blir det understreket at rom for praktiske fag og naturfag bygges som egne rom, men likevel på en måte at kommunikasjonen mellom spesialrommene og til resten av det åpne areal blir best mulig. På en annen side kan det være snakk om at man ikke kan bygge så fleksibelt at man får et skolebygg hvor man både har helt ut tradisjonell og åpen planløsning fullt ut. Videre peker Erlie på at en avgjørelse om planløsningens utforming må gjøres fra starten av både bygningsmessig og økonomisk art. Hvis man går for åpen løsning, må det opprettes intim kontakt mellom den bygningsmessige og pedagogiske side . Men hvilken kunnskap hadde den pedagogiske side i Tromdheim kommune om den åpne skolen? Ideen var allerede kjent i Norge på denne tiden. Som det ble nevnt i kapittel 4 manglet det en tydelig pedagogiske begrunnelse eller idé for den åpne skolen. Hvilken betydning fikk dette i Trondheim?

## **Studieturer til England**

Våren 1970 ble det arrangert kurs om åpne skoler i Trondheim med foredragsholdere fra England. Inge Ladegård som begynte å vikariere i stilling som skoleinspektør i mars samme år, var til stede på disse:

I mars 1970 vikarierte jeg for en skoleinspektør som ble syk. Akkurat våren 1970 så begynte det noen kurs om åpne skoler blant annet arrangert i Trondheim og med en foredragsholder eller to fra England. Og det var nok antagelig etter det første kurset eller

samlingen her i Trondheim jeg ble spurt av Norges Lærerlag om å være med i en komité for å se på dette som var under utvikling og gi lærerlagets syn på det. Det ble oppnevnt en komité på seks medlemmer på høsten 1970 der jeg ble formann. I tillegg så var det en øvingslærer fra Kristiansand, en lærer fra Sandnes, ei fra Asker antageligvis og et par fra Oslo, en øvingslærer og en vanlig lærer.

Vi begynte arbeidet vårt i 1971 og leverte en innstilling våren 1973.<sup>15</sup> Det som var litt interessant var jo at vi var en sammensatt gruppe som overrasket oss selv egentlig, at det som var på gang hadde mye for seg, det med å åpne opp og gjøre noe med det tradisjonelle klasseromsystemet.

Ladegård forteller videre om flere studiebesøk til England både med tanke på kurs og foredrag, men også skolebesøk:

Så den gruppen ( komiteen fra Norsk Lærerlag, min bemerk.) var i England i 1971, da var vi stort sett i London-området. Men så i 72 så var jeg i Cheshire, hvor det var veldig dyktige folk. Så da ble det første internasjonale kurset holdt i Crewe i Cheshire. De folkene, blant annet en som het Tomlinson, som forresten var i Norge senere, var veldig inspirerende med sine foredrag. Så var det et nytt internasjonalt kurs der på samme sted i 1975 hvor vi også var. Du kan si at det preget en god del av tenkemåten der da.

Man knyttet seg altså relativt tidlig til England, en god stund før den første åpne skolen stod ferdig. Med andre ord så kan man slå fast at kjennskapen til ideene fra den engelske barneskolen<sup>16</sup> var tilstedeværende både i skolemiljøet i Norge og i Trondheim. I Trondheim fikk dette antagelig en viktig betydning. Ladegård beskriver skolebyggkomitéen som behandlet de nye skolene som skulle bygges i Trondheim:

Først var det jo alle skolene som skulle bygges i Trondheim, det ble jo mange åpne skoler, for politikerne både Høyre og Arbeiderpartisen var ganske interessert i det der.

---

<sup>15</sup> "Innstilling fra Norsk Lærerlags Skolebyggkomité om skoleutbygging og utforming av skoleanlegg" (1973).

<sup>16</sup> Som beskrevet i kapittel 4.

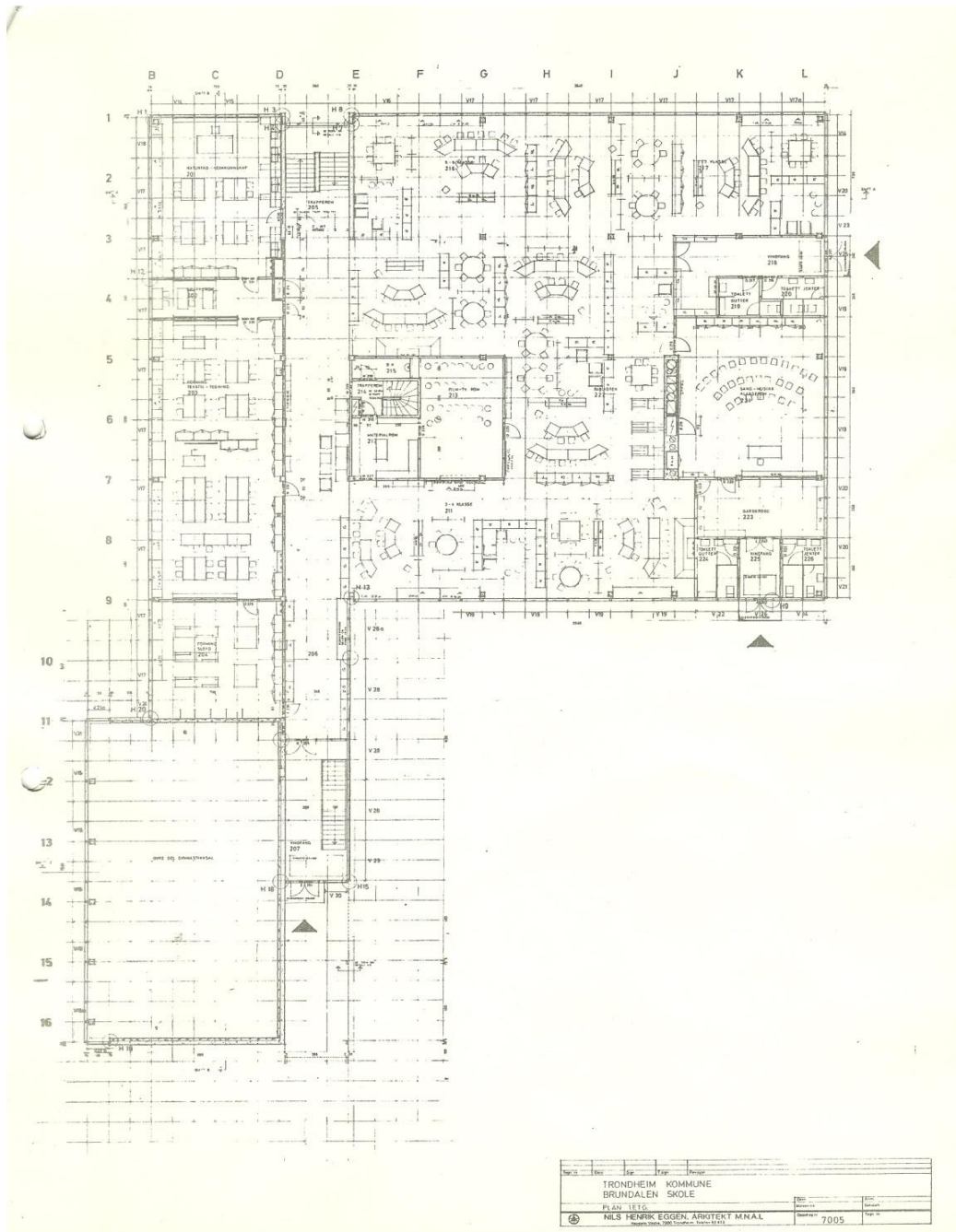
Det var en skolebyggkomité med bygg og vedlikeholdssjefen, med politisk oppnevnte medlemmer og så var stort sett jeg der, da det dreide seg om skolebyggsaker. Det var en ganske interessant gruppe, som var veldig interessert i det vi holdt på med og det som skjedde. Og på den tida var det stor snakk om Sverige. Det ble ikke vi så veldig farget av, jeg vet ikke hva som gjorde det, men den måten å tenke på som var gjort i England fenget meg mye mer. For det som ble hovedsaken fra min side var det å lage et godt læringsmiljø.

Saksdokumentene forteller oss at motivasjonen for bygging først og fremst kom fra skolestyret og ikke annet hold som for eksempel arkitekter. Selv om vi senere skal se at de nok øvet en viss påvirkning, men ikke på en slik måte som byggingen av åttekanten på Hvaler. I tillegg kommer det fram at det var politisk vilje både fra høyre og venstresiden i kommunen for dette, og at dette førte til at det ble bygd flere slike skoler. Det står også klart at man ved planleggingstadiet anså det som en viktig forutsetning for prosjektet at den videre utviklingen var basert på et tett samarbeid mellom arkitekt og pedagoger, som blant annet påpekt av bygg og vedlikeholdsjef Per Erlien. Med andre ord så fikk ikke arkitekten ”frie tøylar”, og antageligvis ikke pedagogene det heller. En viktig faktor ved dette kan være påvirkningen og erfaringen fra den engelske barneskolen man gjorde gjennom de ulike studie og kursopphold i England. Med dette i bakhodet hadde man nok visse tanker og kriterier bak utformingen av skolen og det undervisningsmessige.

## Plantegninger

En annen skole som ble planlagt i samme tidsrom som Brundalen skole var Utleira barneskole. Skolen på Utleira ble tatt i bruk høsten 1974, altså et år etter Brundalen og representerer en åpnere løsning sammenlignet med Brundalen.

### Tegning 1: Plantegning av undervisningsareale ved Brundalen barneskole



I et hefte utgitt av Trondheim kommune i forbindelse med ferdigstillingen av skolen på Utleira, redegjøres det for planløsningen. Det interessante i denne sammenhengen er at begrepet ”åpen skole” ikke blir brukt:

Nye undervisningsplaner og nye opplegg og arbeidsmåter synes å føre til økt behov for å kunne organisere elevene i grupper av varierende størrelse. Samarbeid mellom flere lærere om opplegg for et helt klassetrinn, eller for andre gruppesammensetninger, når det gjelder undervisning og innlæringsarbeid innen et emneområde eller en fagkrets, er stadig mer aktuelt av forskjellige grunner. Samtidig må en regne med at undervisningsplaner og arbeidsmåter vil kunne skifte i løpet av de årene et skolebygg er i bruk, og det bør derfor bygges inn muligheter for variasjon.

Her kan man kjenne igjen en amerikanskpreget tenkning, spesielt Trumpplanen, hvor inndeling i grupper av forskjellige størrelser og lærersamarbeid<sup>17</sup> er sentrale elementer i begrunnelsen for åpne skoler. Samtidig kan en se at valg av planløsning blir sett i sammenheng med usikkerheten som er knyttet til utviklingen av innholdet i den fremtidige skole. Marit Herrem, tidligere rektor ved Steindalen skole, men som også har jobbet som undervisningsinspektør på Utleira skole bekrefter tankegangen bak planløsningen:

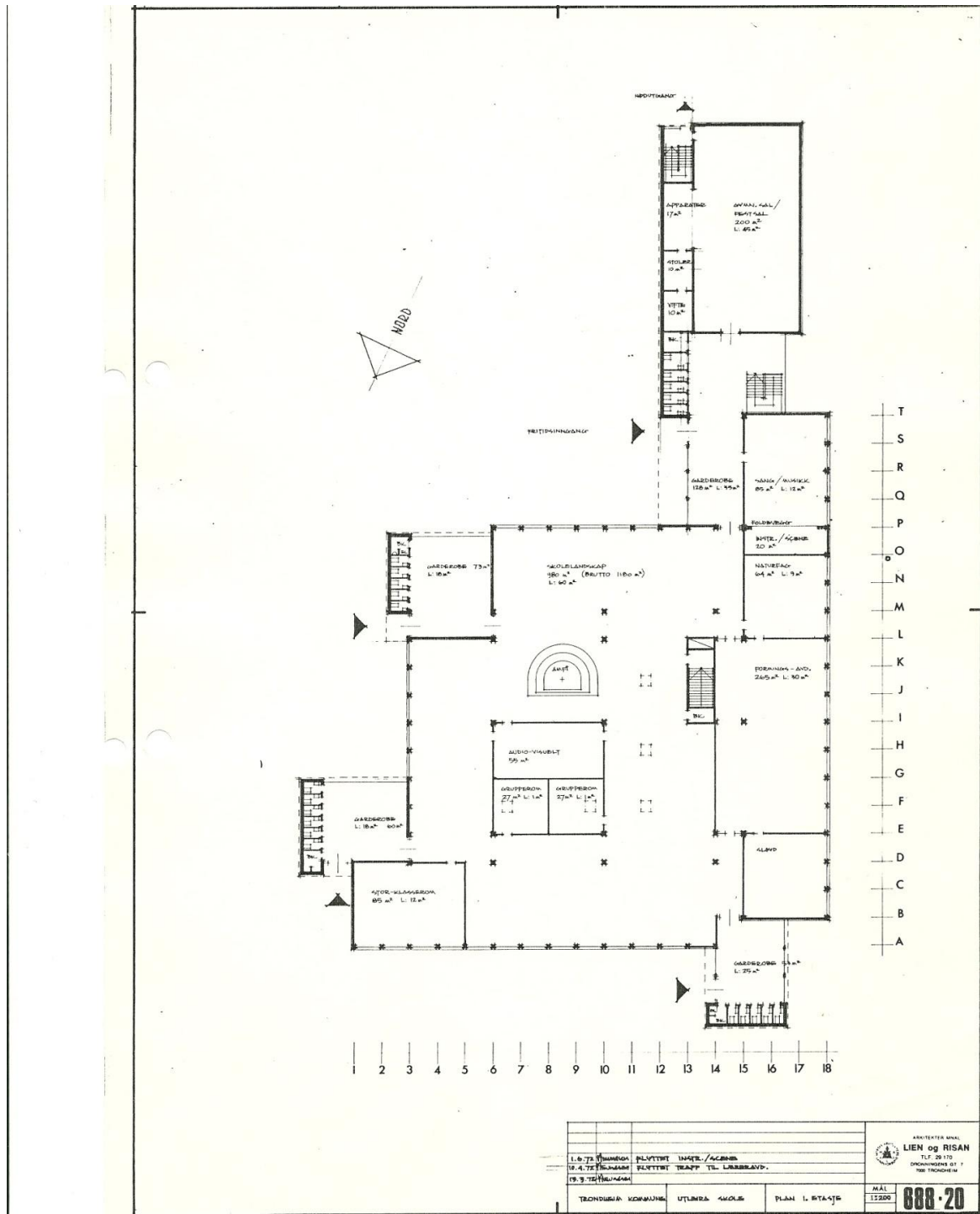
Det var mye som fungerte bra, men det var mere USA-inspirert med store landskap, og det var om å gjøre å utnytte lærerressursen til det absolutte maksimum med storgrupper og smågrupper og å gjøre dette effektivt. Men det ble ikke så mye tilpasset opplæring som en skulle ønske.

Videre kommer det fram i heftet at skolestyret mener at det ”neppe vil være riktig å bygge skolen med bare ordinære klasserom, grupperom og spesialrom”. Både Brundalen og Utleira planlegges i samme tidsrom, men tegnes av forskjellige arkitekter. Brundalen tas i bruk året før Utleira. En kan kanskje si at teksten i heftet om Utleira skole kan knyttes tilbake til amerikanskinspirert tankegodt, dette bekreftes også av Herrem som peker på arbeidsmåter påvirket derifra. Men sammenligner man plantegningene fra Brundalen og Utleira kan man se store likheter. Arealene ved begge skoler har rom for audiovisuelle framvisninger sentralt i arealet. I tillegg har man egne rom for sang og musikk, forming og sløyd, naturfag (naturfag/heimkunnskap ved Brundalen) og selvfølgelig en egen adskilt gymsal.

---

<sup>17</sup> Team-teaching i Trumpplanen var som nevnt hovedsakelig ment som at flere lærere underviste samtidig i store grupper. Her hjemme fikk ikke begrepet nødvendigvis samme betydning. I dag er begrepet team først og fremst knyttet til lærersamarbeid på trinnene om felles undervisningsopplegg og øvrige planer.

**Tegning 2: Plantegning av undervisningsareale ved Utleira barneskole**



I tegningen av Utleira kan en se at det er inntegnet et amfi. Dette finner man ikke igjen ved Brundalen. Her kan det se ut til at amfiet er byttet ut med et bibliotek. På plantegningen av Brundalen er det tegnet inn innredning. Om denne ble fulgt vites ikke. Ser vi på tegningen fra Utleira, er det ikke dette beskrevet. Så hva kan grunnen være til at man bruker betegnelsen ”åpen skole” i det ene tilfellet mens i det andre ikke nevnes i det hele tatt, selv om både tankegangen bak og tegningene samsvarer på flere plan. La oss kort se på noen mulige forklaringer. En mulig forklaring er at man på forhånd hadde et ønske om å prøve ut forskjellige sider ved åpen skole-begrepet, som de amerikanske/svenske og engelske ideene representerer. I tillegg var det ulike arkitekter som stod bak skolene, mulig hadde de forskjellige preferanser? En annen mulig årsak er at ideen som Brundalen representerte var den skolen man ønsket å satse videre på. I samtalen med Inge Ladegård kom det fram at man i grunnen ikke diskuterte verken den svenske eller den amerikanske modellen:

Det var ikke særlig diskutert i det hele tatt, verken den svenske modellen eller den i fra Amerika. Kan jo si at det var en norsk modell egentlig. Han i Bærum hadde veldig mange skoler og hadde stor erfaring med den måten å gjøre det på. Etter hvert så, det var jo fast kontaktnett mellom Oslo, Bergen og Trondheim og så ble Kristiansand og Drammen med og særlig innenfor skolebyggingen. Oslo gikk sin egen vei. I Bergen og delvis Trondheim skjedde det samme. Det var faste skolestyrekonferanser mellom de store byene, det var ikke bare for skolebygg men mange andre saker også.

## **Brundalen som mal for den videre utvikling av den åpne skolen i Trondheim?**

I et notat datert 21.2.1974 fra Bygge og vedlikeholdskontorets sjef Per Erlien til et møte som skal avholdes 26.2.1974, kommer det fram at byggenemda i et møte den 11.12.73 vedtok å foreslå at Romulslia skole skulle oppføres etter samme planer som Brundalen, et forslag som senere har blitt godkjent av både skole- og bystyre. Videre heter det at Byggenemda forutsatte at det ble gjennomført en grunding etterprøving både for å rette opp i eventuelle svakheter, men også for å redusere byggekostnader ved å få ”eventuelle billigere og bedre løsninger”. På bakgrunn av dette gikk arkitekt, byggeleder, konsulenter, entreprenører, skolesjefen og skolens ledelse og personale gjennom skolen i detalj, hvorpå mange punkter ble berørt. I notatet sier Erlien at han foreslår at byggenemda i hovedtrekkene slutter seg til resultatet fra etterprøvingen med følgende forbehold:

- det undersøkes om det kan bli billigere med pussefri betong.
- dekkekonstruksjonen foreslår jeg blir beholdt som på Brundalen, da det ellers vil medføre nokså store omprosjekteringer.



- fagertun-tak, som antydnet, vil bety et vesentlig tyngre tak som vil få konsekvenser for betongkonstruksjonene. Jeg kan derfor ikke se at det i dette tilfellet kan gi noen billigere løsning. Taket foreslås derfor beholdt som på Brundalen.
- ytterveggselementene beholdes som på Brundalen.

Når det gjelder planløsningen, nevnes den med en setning: ”For øvrig er det mindre endringer når det gjelder planløsningen”. Det er derfor grunn til å tro at Brundalen framsto som den typen av åpne skoler man ønsket å videreutvikle på et bygningsmessig plan. Muligens var den også dyr i forhold til størrelsen. Som nevnt tidligere ble Brundalen utpekt som ”forsøksskole” for en utprøving av et åpent areale på grunn av den . Derfor er det mulig at Trondheim kommune ønsket å spare ”der man spare kan” uten at det gikk på akkord med planløsningen som bare fikk mindre endringer. Selv om Brundalen bare hadde vært i drift i om lag et halvt års tid da planen om å bygge Romulslia etter samme mal ble foreslått, er det mulig at man var fornøyd med løsningen både fysisk og undervisningsmessig.

## **Steindalen skole**

Steindalen barneskole stod klar til bruk fra nyttår 1979, og ble bygd som barneskole for 3 klasser pr årstrinn, planlagt for 18 klasser og opptil 540 elever. Totalkostnad for bygget var på 16.800 000 kr. På dette tidspunkt hadde Trondheim kommune allerede bygd seg opp erfaring med denne type skolebygg. Etter hvert kan vi se at man går i den retning ved å implementere bestemte arbeidsmåter og praktis sterkt inspirert fra den engelske primary. Men la oss se på bakgrunnen for byggingen.

### *Bakgrunn for bygging*

Utgangspunktet for byggingen av Steindalen skole og skoler på et generellt plan, henger ofte i hop med utbyggingen av boliger i et gitt område og som nevnt tidligere den antatte tilveksten av elever dette gir. I et forslag datert 24.08.1970 (A.nr. (831/70 IL/sf). til skolestyrets plannemd fra Trondheim skoleinspektørkontor angående skoleplanlegging i Blakli/Risvollanområdet kommer det fram at utbyggingen av dette området vil i samlet antall bestå av i alt 1 118 leiligheter. Med utgangspunkt i forskjellige byggetrinn fra 1971 til juli 1973 redegjøres det for at en vil kunne ”regne med en tilvekst i elevtallet på ca. 20 pr. årskull i 1971 og ytterligere 40-45 pr. årskull innen juli 1973”, gitt at ”befolkningen får en variert aldersfordeling”. Med begrunnelse i utbyggelsen av det nye området og at dette er i samme sogn som opptaksområdene for to andre skoler, regner man med et behov for 2 nye barneskoler og en ny ungdomsskole: ”Reguleringsmyndighetene har reservert tomteområdet for barneskole ved Utleiren og for barne- ungdomsskole ved Stendal”.

I det samme forslaget vises det også til et samarbeid med arkitektavdelingen ved N.T.H (Norges Tekniske Høgskole) knyttet til hovedfagsstudenter og deres hovedfagsarbeid. Institutt for Byggekunst IV hadde i januar 1970 stått for et skoleseminar med forskjellige foredrag og drøftinger. Det viser seg at flere av disse studentene ønsket å arbeide med skoleplanlegging og fikk i samarbeid med instituttet og med arkitektfirmaet som planla Blakli/Risvollanområdet ”arbeide med sine problemer på området”. Samtidig vises det til at studentene arbeidet videre med oppgaven sin i samråd med en skoleinspektør Berg, og at ”de forslag studentene kom med, skulle kunne legges fram til drøfting i skolestyret”.

Arkitektstudentene legger fram sine ideer og forslag, og i et møte 25.02.1970 diskuterer skoleinspektør Berg og overarkitekt Tagset disse. I tillegg kommer det også frem at skoleinspektørene hadde mulighet til å overvære gjennomgangen av hovedoppgavene ved Institutt for Byggekunst IV den 27.mai 1970. Studentene foreslår i alt 9 skoler i området Othilienborg, Steindal, Steinan, Risvollan, Blakli og Øvre Stubban. Det blir sådan påpekt at ”de (studentene, min bemerkning) synes å ha tatt kanskje bestemte standpunkter til pedagogiske spørsmål og har lagt disse til grunn for planleggingen videre”. Her siktes det blant annet til forslag om organisering – egne skoler for barn i alderen 5-10 år, og storskoler for elever tilhørende 4-9 klassetrinn, og til integrasjon skole/senter som ”ville få konsekvenser bl.a med hensyn til någjeldende regler for skolens tilsyn med og ansvar for elevene”. Videre heter det i brevet: ”Studentenes synspunkter på undervisningsmodeller, landskapsskoler m.v. gir også grunnlag for kommentarer. Skoleinspektøren her derfor bedt skolestyrets pedagogiske nemd om å drøfte og utale seg om studentenes ”Et skrift om skole”. Den pedagogiske nemda behandler saken i to møter og konkluderer med at: ”Nemda anser det også ønskelig at det blir gjort forsøk med åpen planløsning. Dette mer med utgangspunkt i den aktuelle situasjon enn som en tilslutning til den entydige konklusjon som er kommet til uttrykk i ”Et skrift om skole”.

Utbyggingen av boliger i området ved Blakli og Risvollan førte til at man så at det kom til å melde seg behov for nye skoler allerede i starten av 1970. Et interessant aspekt i dette er hvor stor effekten samarbeidet med arkitektstudentene hadde på utviklingen av ideen om åpen skole i Trondheim, allerede tre år før den første åpne skolen stod ferdig. Samtidig blir det nevnt at man ønsker å bygge Brundalen skole med åpen løsning i sakspapirene allerede i 1970. Sannsynligvis var nok studentene oppdatert på utviklingen innenfor skolebygg og de nye løsningene som ”var i vinden”. Samtidig er det naivt å tro at de ansvarlige i kommunen for skolebygg og skolesaker, både ved skolestyre og skoleinspektørkontor ikke hadde kjennskap til utviklingen med de åpne skolene både nasjonalt og internasjonalt på dette tidspunktet.

Det vi imidlertid kan slå fast fra dette er at ideen om åpen skole hadde et bredt nedslagsfelt, og at det nok pågikk en viss gjensidig påvirkning. Samtidig er det viktig å påpeke at skolestyrets plannemd tok studentenes forslag om å bygge med åpen planløsning med et forbehold om at forholdene for et slikt

forsøk måtte ligge til rette – det vil si ut i fra hva den ”aktuelle situasjon” tilsa, dermed var nok ikke forslaget av en avgjørende karakter. På samme tid var det nok et viktig poeng for de kommunale skolemyndighetene å ha en pedagogisk forankring for et slikt prosjekt, en mulig skepsis som kommer til syne i uttalelsen om de ”entydige” konklusjonen som studentene har gitt uttrykk for i ”Et skrift om skole” ”.

### *Saksgangen*

Både i det trykte bystyreheftet av 1976 ( Sak B nr.182/1976, s.358-359) - Forprosjekt og finansieringsplan for Steindal skole og i et hefte utgitt av Trondheim kommune i forbindelse med ferdigstillingen av skolen i 1979 kan en finne oversikt over saksgangen. Forslag til romprogram for Steindal skole ble vedtatt i Trondheim skolestyre i møte allerede den 11.06.74 og godkjent av skoledirektøren i Sør-Trøndelag den 19.06.74. Formannskapet vedtok det fastsatte romprogram i samsvar med skolestyrets forslag i møte den 05.09.74 og ga byggenemda for skolebygg i oppdrag å utarbeide forprosjekt på grunnlag av romprogrammet. Arkitekt MNAL Nils Henrik Eggen blir engasjert til å forestå arbeidet med prosjektering. Eggens forprosjekt av 02.08.76 blir behandlet og godkjent både i byggeutvalg og skolestyre, og deretter lagt fram for skoledirektør, formannskap og bystyre. Den 16.12.76 godkjenner bystyret forprosjekt og finansieringsplan. Den 28.07 året etter godkjenner formannskapet den ferdige plan og kostnadsoverslag etter anbudsinnhenting, og det gies fullmakt til å sette i gang med byggearbeidet.

### *Etterprøving*

I forbindelse med skolestyrets behandling av arkitekt Eggens forprosjekt datert 05.10.76, sak nr 298/76 – *Forprosjekt for Steindal skole* ( i skolestyreprotokollene av 1976) leverer AP-representanten Thorleif Knudsen en henstilling til skoleadministrasjonen:

Med bakgrunn i den erfaring en har er det ønskelig å få vurdert skoletype:

- Åpen skole
- Klassenormløsning (tradisjonell)
- Kombinasjonsløsning
  
- Pedagogiske erfaringer
- Økonomiske spørsmål
- Samme planløsning som prinsipp

- Materialvalg
- Teknisk utstyr

Med utgangspunkt i initiativet fra Knudsen og punktene som er beskrevet ovenfor, ble det våren 1977 innhentet rapporter fra 5 barneskoler og 1 ungdomsskole med utradisjonell planløsning: *Rapport om erfaringer fra de åpne skolene i Trondheim 1977*. I en redegjørelse av rapporten (skoleprotokollene av 1976) blir punktene fra Knudsen presisert:

En ber derfor om at skolen sender inn rapport om virksomheten fram til i dag. Rapporten bør så langt det er mulig, ta med synspunkter både fra rektor, undervisningspersonalet, det øvrige personalet og fra elever på:

- Utformingingen/planløsningen av skolebyggingen/anlegget med hensyn på bl.a de muligheter og begrensninger utformingen gir når det gjelder det daglige arbeid ved skolen
- Materialvalg, akustikk, ventilasjon m.v.
- Inventar og utstyr – bruksegenskaper og utnyttning
- Organisering og arbeidsmåter. Skolen bes i korte trekk å gjøre rede for ulike opplegg som har vært prøvd, og for den utvikling som eventuelt kan spores når det gjelder arbeidet i forhold til mønsterplanens intensjoner.

Noe mer beskrivende om innholdet i denne rapporten finnes ikke i de dokumentene jeg har kommet over. Rapporten fikk uansett ikke den rollen den i utgangspunktet skulle ha. Årsaken til dette var at Pedagogisk utvalg under avdeling for undervisning i Trondheim kommune i januar 1979 sendte ut en forespørsel til alle grunnskolene om å uttale seg om skolebygget i forhold til Mønsterplanen. Grunnene som blir gitt for en ny gjennomgang og som denne gangen vedrørte alle typer skolebygg, var at sterkt arbeidspress ved Pedagogisk senter, som fungerte som sekretariat for Pedagogisk utvalg, førte til at man ikke kunne ”utføre den saksutredning som var nødvendig for å legge saken fram for Pedagogisk utvalg” (skriv datert 05.01.79).

På bakgrunn av dette ble det gjort en oppsummering av rapportene fra 1977, og skolestyret ba i vedtak om at saken ble videre bearbeidet av Pedagogisk utvalg. Men før man rakk å legge fram dette, ble den igjen aktualisert ved skolestyrets behandling av romprogram ved Flatåsen skole og Kattem skole i et møte 15.11.78. I dette møtet ble det påpekt at man nå måtte ta en drøfting av prinsipielle sider vedrørende forholdet mellom undervisning og utformingen av skolebygg.

Den 16.11.78 satte arbeidsutvalget i Pedagogisk utvalg ned en arbeidsgruppe som skulle jobbe med saken. Pedagogisk utvalg utnevnte også en referansegruppe. Arbeidsgruppen utarbeidet i desember/januar en momentliste som en hjelp for skolene som de sendte ut 05.01.79:

*SKOLEBYGGET SOM INSTRUMENT FOR GJENNOMFØRINGEN AV MØNSTERPLANEN.*

*INNHENTING AV OPPLYSNINGER FRA SKOLENE.* I innledningen står det:

Pedagogisk utvalg ber med dette alle skoler på barne og ungdomstrinnet i Trondheim om å vurdere og uttale seg om skolebygget som instrument for gjennomføring av Mønsterplanen. En ønsker spørsmålet besvart med utgangspunkt i det bygg de enkelte kollegier har erfaring med – med vekt på de muligheter og begrensninger bygget gir. Det vil videre være ønskelig om skolene også kunne vurdere spørsmålet mer generelt: Hvilke krav bør stilles til utformingen av skolebygg?

Videre i skrevet forklares det at materialet som kommer fram vil bli videre bearbeidet av en arbeidsgruppe og en referansegruppe under Pedagogisk utvalg. Til slutt vil innstilling fra arbeids – og referansegruppen og uttalelsen fra Pedagogisk utvalg utgjøre bakteppet for en prinsipiell debatt i skolestyret om saken den 14.03.1979.

## Figur 5: Spørsmålene som blir sendt ut til skolene

### I. ORGANISERING OG ARBEIDSMÅTER.

a) Er det noe ved skolebygget som gir muligheter eller setter begrensninger når det gjelder arbeidsmåten (klasseundervisning, gruppearbeid, individuelt arbeid, integrert undervisning – samordning av fag - , prosjektarbeid, muntlig/skriftlig elevaktivitet, sang, klasseaktivitet, sang, klassesamtaler osv.)?

b) Hvilke muligheter eller begrensninger ligger det i skolebygget når det gjelder varierte organisasjonsformer:

1. Fast organisering i klasseenheter.
2. Fast organisering i storgrupper (mer enn en klasse) innen årstrinnet.
3. Fast organisering av storgrupper på tvers av årstrinnene.
4. Spontan gruppering av klasser i større enheter.
5. Spontan gruppering av elever innen klassen.
6. Spontan gruppering av elever på tvers av klasser.
7. Gruppering: begynnerundervisningen
8. Integrering av funksjonshemmede i skoler og klasser osv.

c) Hvilke muligheter og begrensninger gir skolebygget for samarbeid i skolesituasjonen

1. mellom elevene?
2. mellom lærerene?
3. mellom klasser og klasstrinn?
4. mellom elever og lærere?
5. mellom lærere/elever og skoleledelsen?
6. mellom lærere/elever og rådgiver/sosiallærer/spesiallærer osv.?

d) Hvilke muligheter og begrensninger ligger det i skolebygget med hensyn til organisering av skoledagen (pauser, arbeidsøktas lengde, muligheter for samarbeid og sosial aktivitet utenom undervisningstimene)?

e) Hvilke muligheter og begrensninger ligger det i skolebygget m.h.t. en god utnyttelse av skolens ressurser (rammetimetall, lærerpersonale, læremidler osv.)?

f) Hvilke muligheter eller begrensninger setter bygget når det gjelder å øve elevene i å arbeide selvstendig (bruk av bibliotek og kildestoff, hente inspirasjon fra andre grupper/klasser, osv.)?

g) Hvilke muligheter og begrensninger ligger det i skolebygget når det gjelder tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter?

h) Hvilke muligheter og begrensninger ligger i skolebygget når det gjelder utviklingen av elevenes holdninger som respekt for hverandre, toleranse, omsorg og ansvar?

i) Hvilke muligheter og begrensninger gir skolebygget for teoretisk, praktisk og skapende aktivitet?

j) Hvilke muligheter og begrensninger gir skolebygget når det gjelder samarbeid med nærmiljøet?

1. Organisert virksomhet og utleie.
2. Skolen som samlingssted.
3. Utnyttelse av nærmiljøet i undervisningen osv.

k) Overgangen barnetrinn/ungdomstrinn.

## II. TOTALVURDERING AV SKOLEBYGGET.

a) Gi en kort vurdering av fordelene ved bygget slik det er.

b) Gi en kort vurdering av ulempene ved bygget slik det er.

c) Er byggets muligheter fullt utnyttet?

d) Vurder spørsmålet om i hvor stor grad slike faktorer som

- trygghet, tilhørighet
- skolens totale miljø og klima
- læring og medlæring, arbeidseffektivitet
- innøving av gode arbeidsvaner osv.

blir påvirket av den bygningsmessige utformingen.

e) Hvilken innflytelse har byggets utforming på arbeidssituasjonen for lærere, elever, skolens ledelse, andre?

## III. FRAMTIDIGE SKOLEBYGG, SAMMENFATNINGER OG KONKLUSJONER.

Hva mener skolen er viktig ved utformingen av nye skolebygg for å ivareta de momenter som er satt opp under pkt. I og II? Ta bl.a. stilling til plassering av rom, utforming og disponering av arealer m.v..

## **SIGMI-rapporten**

Innstillingen får navnet "Skolebygget som instrument for gjennomføring av Mønsterplanen – SIGMI" (1979). I forordet heter det blant annet:

Skal en ved utformingen av skolebygg legge til rette for at brukerne i høy grad skal stå fritt til å benytte de arbeidsmåter som de har mest tro på og behersker best, eller skal en gjennom utformingen av skolebygget søke å styre utformingen av undervisningssituasjonen og bruk av arbeidsmåter?

En hovedidé i Mønsterplanen er at hver enkelt i et arbeidsmiljø skal delta i utformingen av det, dvs. at den enkelte skal kunne innvirke på sin egen arbeidssituasjon, både når det gjelder det som skal undervises/læres (innhold) og måter det gjøres på (arbeidsmåter). Målsetninger som utformes på det generelle plan inneholder gjerne flere områder – dvs. et både-og, - mens den som skal sette ting ut i livet i den praktiske skolehverdag må velge

mellom disse områder og prioritere arbeidsoppgaver og arbeidsmåter, dvs. enten eller. Slik er det også med Mønsterplanen: Det fremholdes som verdifullt at individet (1) skal utvikle seg så langt og i den retning evner og anlegg går (individets selvrealisering), (2) skal utvikle seg i sosialt samspill med andre (sosial utvikling/sosialt ansvar) og (3) utvikler seg religiøst/etisk (kristen moralsk oppdragelse/toleranse).

Videre i kapittel 1 (s.8) blir det redegjort for bakgrunnen for spørsmålene som stilles til skolene, som tar utgangspunkt i Mønsterplanens tenkning omkring eleven og dens vektlegging omkring:

- varierte arbeidsmåter,
- varierte organisasjonsmåter,
- frihet i valg av lærestoff,
- differensiering,
- utvikling av elevenes holdninger,
- samarbeid mellom alle i skolemiljøet,
- utnyttelse av skolens ressurser,
- tilpasset tilbud til alle elever.

## **Retningslinjer for utforming av grunnskolebygg i Trondheim**

Med utgangspunkt i skolene som svarte på undersøkelsen presenterer man i slutten av innstillingen 15.punkter som utgjør retningslinjene for utformingen av skolebygg i Trondheim. Før redegjørelsen av punktene står det: ”Det vil neppe være riktig å fastsette retningslinjer for utformingen som i detalj kan gjelde hvert skolebygg” (SIGMI-rapporten, 1979, s.80). Det henvises til at man ut i fra de mer generelle retningslinjene kan hente ut detaljer i samråd med representanter for brukerne - skolerådet og annet personale som er knyttet til skolen.

### **Figur 6: Retningslinjer for utforming av grunnskolebygg i Trondheim.**

1. Samlet areal for skolens rom må være samsvar med godkjent romprogram.
  2. Arealet for ulike funksjoner og forholdet mellom undervisningsrom og birom bør i størst mulig grad være som i romprogrammet.
  3. Klasseareal og areal for skolebibliotek m/studierom må ses i sammenheng. Skolebiblioteket må ligge i best mulig tilknytning til – og sentralt plassert i forhold til – klassearealet.
- Arealet bør utformes slik:
- hver klasse får sitt spesielle ”heimeareal” i form av avdelt rom eller avgrenset/avskjermet krok eller sone,
  - fra ”Heimearealet” må det være adgang til et større grupperom/klasserom eller tilsvarende areal med høvelig antall arbeidsplasser, og/eller
- et felles areal for 2-4 klasser, med arbeidsplasser for minst det antall elever som det ikke er arbeidsplasser for i heimeareal og grupperom/klasserom,



- basisbibliotek (bok- og læremiddelsamling) med noen arbeidsplasser, og med et studieareal med arbeidsplasser for samlet klasse (ca. 60m<sup>2</sup>) felles for hele skolen.

4. Spesialrom for naturfag, når areal for dette tatt med i romprogrammet, utformes med hovedrom og lager/forberedelsesrom og vekstrom i samsvar med normene.

5. Spesialrom for heimkunnskap utformes med hovedrom, matrom/kjølelager og egen garderobe m/wc i samsvar med normene.

6. Spesialrom for forming utformes med sikte på at elevene skal møte forming som ett fag, likevel slik at deler av arealet avskjermes av hensyn til støy og støv. Rom/soner for hovedaktivitetene og birom utformes med arealer i samsvar med normene.

7. Spesialrom for musikk/drama utformes med hovedrom m/instrumentrom/lager/ og øvingsrom i samsvar med normene. Hovedrom og øvingsrom må lydisoleres fra øvrige undervisningsrom.

8. Spesialrom for kroppsøving utformes slik at det til hver kroppsøvingsenhet knyttes 2 omkleddningsrom og 2 dusjrom for elevene og 2 omkleddningsrom for lærere. Apparatrom legges fortrinnsvis til langsiden av kroppsøvingshallen.

9. Areal for administrasjon og personale utformes i samsvar med nye retningslinjer. Innenfor arealrammen på innpasses:

- ekspedisjon m/arkiv,

- kontor for skoleledere og eventuelt for personale med rådgivningsoppgaver,

- møterom for personalet og for samarbeidsorganene,

- arbeidsrom for lærere, med avdelt produksjons-/maskinrom og konferanserom,

- oppholds-/spiserom for personalet,

- særskilt rom for rengjøringspersonalet,

- arbeidsrom/verksted/lager for vaktmester,

- telefonrom,

- garderober m/toaletter for personalet.

10. Forbindelsen mellom spesialrommene, - særlig formings- og naturfagrom, og klassearealet må være kortest mulig.

11. Det bør være flere innganger til undervisningsarealene, slik at trafikken kan ledes inn og ut uten å forstyrre elever i arbeid. Ved inngangene må det være garderobeplass og toaletter.

12. Det må tas spesielle hensyn til funksjonshemmede elever, og alle undervisnings-, arbeids- og oppholdsrom og trafikkarealer må sikres god akustikk og støydempning.

13. Rom for helsetjenesten utformes i samråd med helsekontoret.

14. Rom for andre utenomskoleaktiviteter/formål utformes i samråd med den avdeling som representerer brukerne.

15. Rom som erfaringsmessig blir brukt utenom skoletid, til fritidsaktiviteter og ved utleie, bør utformes og utstyres også for disse formål og bør ligge nær innganger hvor trafikken lett kan ledes til vedkommende rom, og hvor det er tilstrekkelig med garderobeplass og toaletter (SIGMI-rapporten, 1979, s.80-82).

Under punkt 3 i reningslinjene blir det nærmere forklart:

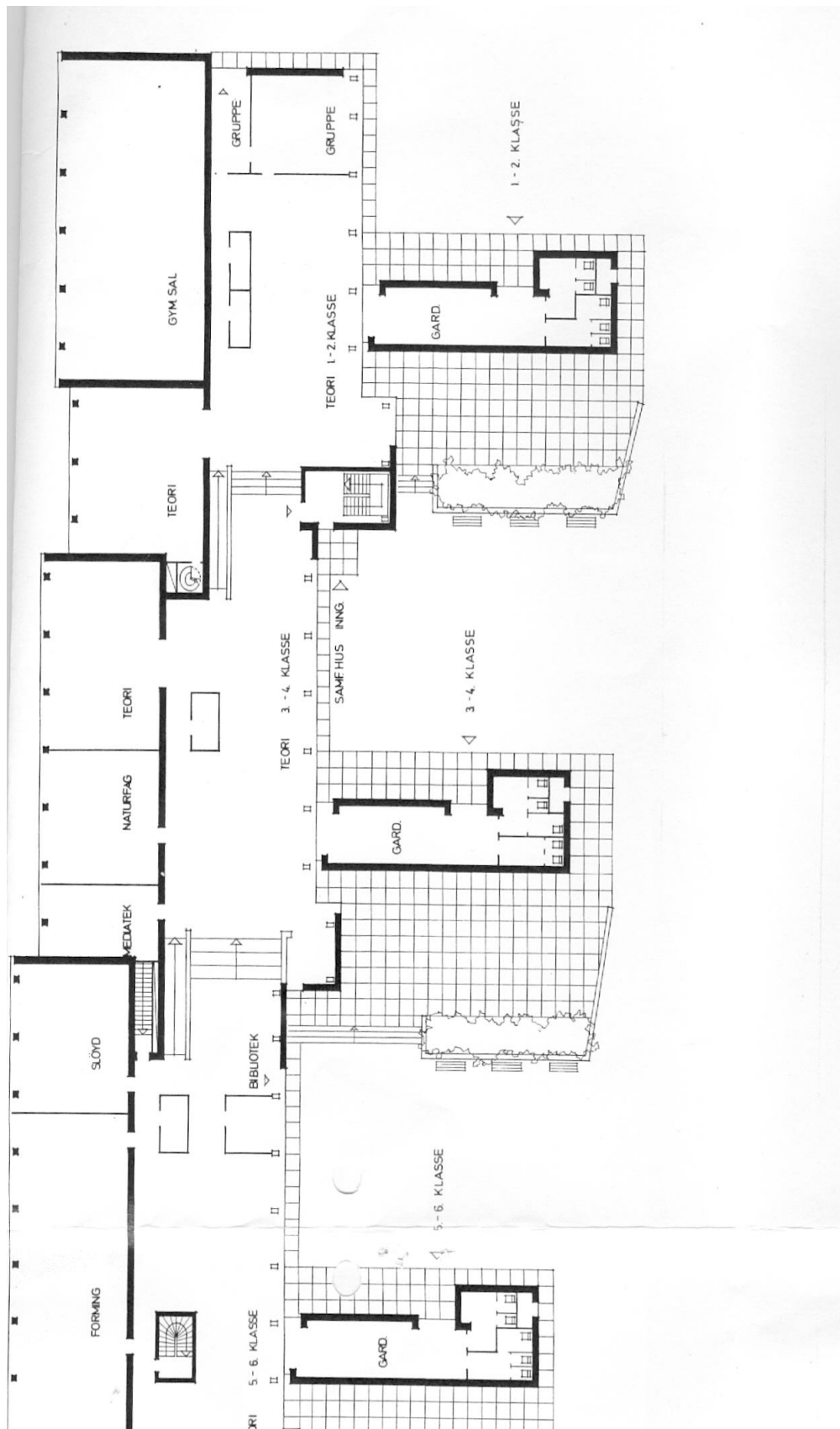
Den punktvisse opplistingen gir muligheter for forskjellige løsninger fra ”klasseromsskoler” til ”åpne skoler”. I samsvar med erfaringer og uttalelsene fra skolene tilrås en imidlertidig at det ikke bygges skoler som representerer ytterpunktene i dimensjonen ”åpen” – ”lukket”. Dette betyr da at en ikke bygger klasseromsskoler uten grupperom og noe fellesareal og heller ikke bygger ”åpne skoler” med store rom uten avskjerming og heimearealer for hver klasse (SIGMI-rapporten, 1979, s.81).

Hvilke konsekvenser fikk dette i praksis? For det første betyr at man kan utelukke at det bygges skoler med tradisjonelle klasserom med fire vegger og ei dør. For det andre blir det nok heller ikke bygd skoler med et åpent arealet uten noen form for avskjerminger. I teorien kan det være snakk om en åpenhet som strekker seg fra en løsningen hvor døren er fjernet til fordel for en større åpning som gjør det lettere å bevege seg mellom grupperom og fellesareal. På den andre enden av ”åpenhets-skalaen” kan det være snakk om et areale hvor man har en form for avskjerming, enten skyvbare lettvegger eller skap, noe som gjør at man kan få et rimelig avlukket hjemmeområdet hvor elevene kan samles.

Ser vi på de forskjellige plantegningene som er presentert og retningslinjene fra SIGMI-rapporten, er det rimelig å anta at skolene som skal bygges blir bygd med en planløsning mer lik Brundalen enn den ved Utleira, selv om man kan se visse likhetstrekk mellom løsningene ved disse skolene. Men som det allerede har blitt nevnt var Utleira preget av mer åpen amerikanskpreget planløsning. Ser man på plantegningen av Steindalen skole kan vi skimte visse likhetstrekk med planløsningen ved Brundalen. Det kan være vanskelig å sammeligne, da tegningen av Brundalen er inntegnet med innredning, men det kan være verdt å nevne noen umiddelbare likhetstrekk. Dette gjelder blant annet fordelingen av spesialrom til ulike fag som naturfag, heimkunnskap og forming og at det er plassert et bibliotek sentralt i midten av begge arealer.

Som tidligere nevnt ble det sett til England i forbindelse med innføringsprosessen i Trondheim. Dette gjaldt nok i stor grad utforming av skolearealet, men i hvilken grad påvirket det måten man jobbet på? Vi skal se på hvordan man utviklet praksisen ved Steindalen skole.

**Tegning 3: Plantegning over undervisningsarealet ved Steindalen barneskole.**



## Engelsk påvirkning ved Steindalen skole

Steindalen skole stod ferdig på nyåret i 1979. Lærerne var tilsatt på forhånd av kommunen. Den siste som ble tilsatt var rektor Marit Herrem som tidligere nevnt, hadde jobbet som undervisningsinspektør på en annen åpen barneskole, Utleira.

Jeg var den siste som ble tilsatt. Først ble lærerne tilsatt. Jeg kom til en skole som var ferdigbygd og et lærerpersonale som var bestemt av andre. Men oppe på Utleira så var vi en gruppe, det var lærere der som var fantastisk pedagogisk interessert, og vi begynte å tenke når denne skolen var under bygging (Steindalen, min bemerkning) at det hadde vært artig å starte for oss selv, med blanke ark. Så noen av lærerne derfra søkte seg hit. Og jeg var jo spent om jeg ble med, for jeg hadde lyst til å bli rektor. Men jeg ble nå rektor tilslutt da. Det som var så fint når vi startet opp her, var at vi hadde et team, eller en del lærere som hadde god erfaring fra åpne skoler og som visste hva de egentlig ville, og hva de ville prøve på nytt. Så egentlig ble det veldig gode pedagogiske diskusjoner.

Sitatet ovenfor viser at det var en sterk interesse i lærerstanden på enkelte skoler som ønsket å prøve ut forskjellige ideer med den nye planløsningen. Utleira skolen var bygd med et annet type prinsipp i bønn, hvor store areal og utnyttelse av lærerressursene på en effektiv måte var viktig. Det at man ønsket å prøve ut andre momenter, kan tolkes dithen at de lærerne som søkte seg til Steindalen ønsket, og var bevisst på andre tilnærminger til den åpne skolen enn som var tilfelle ved Uteira. Den største påvirkningsfaktoren i dette tilfellet var det mot England:

Vi orienterte oss veldig fort mot England, og mot den pedagogikken som var i England, og mot det som var tilpasset undervisning. Vi var så heldig den gangen at vi hadde noe som het Grunnskoleråd og Forsøksråd. Grunnskolerådet jobbet mye mot barnetrinnet. Så vi ble med i et prosjekt, eller prosjektet var i gang, så vi kunne ikke være med i selve prosjektet, men de kalte oss en tilknytningsskole til prosjektet og i det prosjektet var det Namsos som var en av de første åpne skolene i landet; Namsos barneskole. Så var det Kristiansand som har jobbet veldig mye med åpne skoler. Så vi i Trondheim da som egentlig ikke var prosjektet men som havnet midt inni det med en gang. Så det var var Namsos, Kristiansand og vi. Det var den retningen vi gikk her på barnestrinnet. Det som var viktig har var at vi for det første tilpasset tilpasset undervisningen, at landskapet skulle møbleres som verksted for læring. Vi har vært over til England mange ganger, med grupper fra personale også videre.

## Skolebygg og pedagogikk - to sider av samme sak?

Den engelske påvirkningen var en ytre påvirkningsfaktor. Et annet spørsmål var hvordan man tilpasset ideene og inspirasjonen ned til en konkret praksis i en norsk barneskole. Et punkt ved dette er hvordan man kan bruke det skolebygget man har tilgjengelig for å virkeliggjøre ideene?

Bygget er veldig funksjonelt. Det er jo en lang tarm. Vi startet med å analysere bygget, hvordan får vi bygget til å fungere pedagogisk? Hvordan blir ikke dette en lang tarm, men et interessant bygg? Vi hadde fantastisk god hjelp av arkitekten, som jeg har samarbeidet mye med senere.

Vi analyserte veldig hvordan vi kan bruke landskapet som et verksted for læring. Den gangen møblerte vi ikke så veldig at hele trinnet skulle være sammen, men hvert landskap skulle ha forskjellige avdelinger – verkstedavdelinger for matematikk, på lesing – hva kunne vi ha der som gav tilpasset opplæring? Vi hadde mange slike verkstedavdelinger. Og vi innførte de første ukeplanene. De første ukeplanene. De første ukeplanene som kom den gangen skulle være et redskap for den type pedagogikk. Prosjektet i England het jo ”integrated day”, vi kalte det integrated dag. Og det er litt rart å tenke på i dag at det var en liksom en revolusjon at vi delte inn skoledagen forskjellig. Vi så at vi ikke kunne ha tre kvarter og ut, tre kvarter og ut. Det er jo helt vanlig i dag.

Utgangspunktet for det videre arbeidet ble altså lagt i en analyse av bygget. Her kan vi skimte en tankegang hvor skolebygget blir sett som en viktig del eller forutsetning i det pedagogiske arbeid. Dette tankegangen reflekteres også i SIGMI-rapporten:

Det som jeg tror er veldig viktig når man skal ha åpne skoler er å stille spørsmålet: Hvorfor har vi den bygningen vi har? Og hvordan kan vi bruke den? Det er jo veldig viktig. Det andre er jo at etter hvert som læreplanene kom, med Mønsterplanen i 1974 så var det mer og mer en slik pedagogikk man skulle ha, og da var det jo veldig viktig å ha gode arealer for en slik pedagogikk, og det syntes vi at vi hadde.

Det andre som vi jobbet mye med, og vi synes vi har lyktes mye med det vi har gjort, det var at, vi fant ut at her er det to grupper vi må skolere. Vi må skolere lærerne om hvordan man jobber i en åpen skole. Hvordan underviser du? Hva kan du gjøre i et åpent landskap, hva må du være forsiktig med, hva skal landskapet være enig i om hva som skal være tillatt og hva kan du ikke gjøre? Hvordan bruker du lærerstemmen din, hvordan jobber du med den formidlingen du har, hvordan legger du vekk kateterundervisningen, men jobber på en annen måte? Det lærte vi mye av i England og vi jobbet veldig mye med det. Det andre vi jobbet mye med var hvordan ungene oppfører seg i en åpen skole. Hva er lov og hva er ikke lov? Landskapene er åpne ikke sant, så hvordan går du i en åpen skole, hvor har du lov å gå og hvordan bruker du stemmen og hvordan kan vi få arbeidsro?

Det andre vi lærte mye av i England var det der med ”assembly” – og ha felles, vi kalte det samlingsstund, felles samlinger. Jeg har vært flere ganger i England og sett. Der har de en ”assembly” hvor rektor ønsker velkommen og hvor de har litt om om dagens program også videre. Vi innførte da det begrepet som har blitt samlingsstund en gang i uka hvor det er veldig viktig at rektor er synlig. Det skal være en alvorlig og høytidelig stund, men ungene skal føle trygghet til rektor.

Dette viser at man utviklet en praksis, en ”steindalsk” modell for å legge forholdene til rette for den pedagogikken og arbeidsmåtene man hadde tro på. Slik sett kan man karakterisere det som et lokalt utviklingsarbeid. Samtidig førte det åpne landskapet også med seg ulemper:

Det er jo ikke bare fordeler. Lyden er jo det store problemet. Den skolen her har veldig god akustikk, det er teglstein og den absorberer lyden og så er det høyt under taket sånn at lyden går ikke gjennom hele tarmen(skolebygget, min bemerkning), men lyden kan jo være et problem. Så er det den spontane undervisningen med sang og sånn, men man må avtale litt i det landskapet hva man kan. En slik diskusjon er det viktig å ta. Det store ”drawbacket” med denne skolen er at det ikke er bygd noen grupperom. Vi laget oss noen grupperom ved å sette opp noe.

## **Besøk fra England**

Som allerede nevnt var påvirkningen fra England med å danne det som ble måten å gjøre det på ved Steindalen. En annen viktig del av dette var den muligheten skolen grep da de fikk sjangsen gjennom kommunen til å få besøk av en engelsk rektor med erfaring fra den engelske åpne skolen:

Da vi hadde jobbet her i et par år, da skoleinspektøren som hadde ansvar for skolebygg, Inge Ladegård. Han hadde knyttet noen forbindelser i England og han tilbød oss i Trondheimsskolen om at vi kunne få en engelsk rektor fra England som hadde jobbet i engelsk åpen skole til å hospitere på skolene våre, vi kunne bare melde oss på. Så kom hun over og skulle være i Norge en periode. Vi var frampå og meldte oss på med en gang, men det visste seg det at ingen andre ville ha henne. Hun var hos oss i et halvt år. Vi lærte enormt av henne. Blant annet dette med å bruke konkreter i all undervisning gjennom småskolen i matematikk. Trondheim har jo hatt dårlig råd. Men hun syntes vi hadde så mye penger i forhold til hva de hadde i England. Sånn jaget hun oss og fikk tak i skoer, tomme skoer, men det var viktig at alt skulle være enhetlig og i farger så det var pent. Så var vi marka og plukket kongler og alt mulig som vi laget konkretiseringsmateriell av.

Her kan en se eksempler på nye måter å tenke på i forhold til innlæringen av ulike fag . Gjennom ulike konkretiseringsmiddel fikk barna fysisk erfaring ved at de selv kunne prøve og eksperimentere med ulike materiell i f.eks matematikk eller naturfag. Dette var en del av det å jobbe mot en differensiering, individuell og tilpasset opplæring som var uttrykt i Mønsterplanen av 1974. Men når det gjaldt selve metodene må nok den spores tilbake til påvirkningen fra åpen-skolebevegelsen i England som etter hvert fikk stor betydning ved Steindalen skole.



## Kapittel 6. Konklusjon

I de tidligere kapitlene har jeg tegnet et bilde av den norske samfunnsutviklingen med fokus på skolen fra om lag 1740- til ca. 1975. Samtidig har jeg redegjort for åpen skolen her hjemme og for impulsene utenfra. Skal en forstå utviklingen av den åpne skolen må man se den i kontekst av et større bilde. Den åpne skolen var således et ” barn av sin tid”. Her kan en skimte flere parallelle historier om åpenhet. Jeg har valgt å underordne disse i to hovedkategorier som påvirker hverandre.

*En pedagogisk åpenhet* hvor den reformpedagogiske tankegangen om en elevsentrert pedagogikk får sterkere betydning i læreplaner, men som det tar lengre tid å implementere i den undervisningsmessige praksis. Gjennombruddet kommer imidlertid på slutten av 1960-tallet. En lignende utvikling kan en se i de landene som hadde en sterk påvirkning i forhold til utviklingen av den åpne skolen i Norge - hovedsakelig fra USA, Sverige og England, selv om disse forløp på forskjellige måter og med ulik motivasjon kan vi finne en felles målsetting i tanker om individuell og tilpasset opplæring.

*En politisk og akademisk motivert åpenhet* hvor målsettingen var å beskytte seg mot et kapitalistisk system som undergravde enkeltmennesket og samtidig frigjøre seg fra gamle autoritære maktstrukturer. I Norge hadde vi et sterkt reformvillig Arbeiderparti som hadde mål om en enhtsskole – som åpnet opp for at alle skal få utdanning, uansett bakgrunn. Kronen på verket var Mønsterplanen av 1974 som åpnet opp for et fokus på minoritetsgrupper i samfunnet, varierte undervisningsmåter og for en større vekt på individualisering og differensiert undervisning. På omtrent samme tid kan en finne en parallell historie om åpenhet innen academia som i stor grad handlet om frigjøring fra professorveldet ved universitetene ute i Europa, kritikk av positivistisk vitenskap innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene og fra et instrumentalistisk syn på eleven som et objekt som kan fylles med ferdigtygd kunnskap.

Altså: Utviklingen av den åpne skolen i Trondheim må sees i sammenheng med en økende åpenhet innenfor pedagogikk, politikk og academia i en vekselvirkning så vel som innad i Norge så vel som utenfor landets grenser. Men hvordan utartet utviklingen av den åpne skolen seg i Trondheim kommune?



Problemstillingen jeg ønsket å få svar på var:

### ***Hvorfor bygde man åpne skoler i Trondheim kommune?***

Problemstillingen har blitt besvart gjennom følgende tre forskningsspørsmål.

#### **1. Hva var bakgrunnen for byggingen av de åpne skolene i Trondheim kommune?**

I de skriftlige kildene kommer det fram at den første vurderingen omkring åpne skoler i Trondheim kan dateres tilbake til første halvdel av 1970. I forbindelse med utbyggingen av Blakli/Risvollanområdet blir det planlagt 3 nye grunnskoler. I arbeidet med skoleplanleggingen får hovedfagsstudenter fra Institutt for Byggekunst IV ved N.T.H. arbeide med "sine problemer på området" i samråd med skoleinspektør Berg. Arbeidet samles i "Et skrift om skole" som blant annet tar opp landskapskoler. Dette blir tatt opp til drøfting i skolestyrets pedagogiske nemd som anser at det er ønskelig å gjøre et forsøk med åpen planløsning. Altså: ønsket om å prøve ut åpen planløsning kom fra pedagogisk hold i skolestyret. På samme tid var det også kursaktivitet angående denne nytenkningen, og man hadde nok kjennskap til ideene gjennom både litteratur og studiebesøk i inn og utland.

På høsten 1970 blir Brundalen skole prosjektert som en åpen skole. Bakgrunnen er at skolestyret i Trondheim argumenterer for at skolen er passende for en slik utprøving på grunn av dens størrelse. Dermed blir Brundalen skole lansert som forsøket på åpen skole i Trondheim.

#### **2. Hvem var hovedaktørene i denne prosessen?**

De sentrale aktørene i prosessen rundt selve byggingen finner en knyttet til faginstansene som hadde å gjøre med skolene i Trondheim kommune. Selv om idegrunnlaget muligens kan tilskrives arkitektstudentene og andre impulser som er diskutert i de foregående kapitler, lå selve bestemmelsesmandatet og viljen i skolestyret i kommunen. I tillegg kan det spores korrespondanse mellom flere instanser som hadde med så vel det pedagogiske til det byggetekniske med skolebyggene å gjøre. Sentrale skikkelser her var skolerådmann Asgeir Jørum, skoleinspektørkontoret ved skoleinspektørene Arvid Lie og Inge Ladegård, og bygge- og vedlikeholdskontoret ved sjef Per Erlie. Samtidig hadde man også et nært samarbeid med arkitekten. Lærere og rektorer bør også nevnes. Ved Brundalen skole var det stor interesse blant personalet til ideene bak den åpne skolen. En lignende interesse er beskrevet av Marit Herrem både ved Utleira skole og ikke minst Steindalen skole.

### **3. Hvordan fortegnet den videre utviklingen av åpne skoler seg i Trondheim?**

Det kommer fram av samtalen med Inge Ladegård at det var vilje både fra høyre og venstresiden politisk sett når det gjaldt innføringen av åpne skoler i kommunen og dette førte til at det ble bygd flere slike skoler. Inge Ladegård som begynte som skoleinspektør i Trondheim i 1970, ble etter hvert engasjert på flere hold når det gjaldt den nye utviklingen, både gjennom kursvirksomhet og studiebesøk til England. Ladegård var også med i skolebyggkomiteen som tok for seg de nye skolene som skulle bygges. Den engelske innflytelsen var særlig sterk, og hadde nok også stor påvirkning på den videre utvikling for de åpne skolene i Trondheim. Likevel ble det bygd skoler med en annen type åpenhet enn den som var typisk for England. Utleira barneskole er et sådan eksempel med en mer amerikansinspirert planløsning.

I forbindelse med forprosjektet av Steindalen barneskole i 1976 ble det ytret ønske fra politisk hold om å kartlegge skoletypene i Trondheim. I denne sammenhengen blir også de åpne skolene nevnt. I 1977 kommer det en rapport fra seks grunnskoler med utradisjonell løsning. Men på grunn av sterkt arbeidspres hos de som skulle redegjøre saken, ble prosjektet lagt på is. I årsskiftet 1978/79 kom en ny henvendelse fra kommunen til alle skolene om å svare på spørsmål vedrørende skolebygget i forhold til Mønsterplanen av 1974. Formålet er å lage retningslinjer for fremtidige skolebygg for Mønsterplanens intensjoner ut i fra skolenes erfaringer. Retningslinjene som er 15 i antallet, kommer ut i SIGMI-rapporten 1979. Der heter det at de fremtidige skolene i Trondheim skal utformes fra klasseromsskole til åpen løsning, så fram til at man bygger skoler som har grupperom, noe fellesareal og et heimeareal med avskjerming for hver klasse. I tillegg kommer det fram at biblioteket/mediteket bør ligge sentralt i arealet. Utformingen kan karakteriseres som en slags hybrid mellom en tradisjonell og åpen løsning. Dette blir således normen for den videre utforming av grunnskoler i Trondheim, en Trondheimsmodell. Særlig interessant er det at dette er fundert i erfaringer fra lærerens, rektorens og det øvrige personalet i skolene rundt om i kommunen. Dette viser med andre ord at den eventuelle forestillingen som foreligger om at skolene som ble bygd i Trondheim kommune ble bestemt av enkeltpersoner i kommunen, enten det være seg skrivebordspedagoger, økonomer på utkikk etter å spare penger eller arkitekter med frie tøyler, er feil. Om dette ikke ligger helt klart før 1979, er det helt sentralt etter den tid.

Den engelske innflytelsen ser ut til at den blir sterkere utover mot slutten av syttitallet. Ved Steindalen skole er inspirasjonen fremtredende, blant annet gjennom innføringen av Integrated day – integrert dag. Samtidig legges det vekt på å både skolere personale og elevene med tanke på hvordan man jobber og beveger seg i en åpen skole. På den måten framkommer det at det er snakk om en annen type praksis både for elever og lærere enn det er i en tradisjonell klasseromsskole.

## **Kapittel 7. Avslutning**

Målet med denne studien har vært å øke kunnskapen om fenomenet åpen skole fra et makroperspektiv og ned på et mikronivå. I denne prosessen har jeg ”tørket støv av gammel kunnskap”, kunnskap som i høyeste grad er relevant, men som muligens kunne ha gått eller allerede var på vei inn i glemmeboken. Slik sett har jeg gjort denne kunnskapen relevant i form av at den også kan sees som et konstruktivt innlegg i debatten omkring åpne skoler og dagens baseskoler. Denne debatten er fagdidaktisk relevant.

Underveis har jeg i tillegg blitt oppmerksom på andre problemstillinger knyttet til samme tematikk. I et videre studie kunne det vært interresant å sett på eventuelle forandringer i lærerens praksis i disse skolene og hvilke mekanismer som er avgjørende for en slik endring. Et annen spørsmål som kunne vært utgangspunkt for et videre arbeid på feltet er se på grunnen til at man sluttet å bygge skolene åpne, og hvorfor pendelen svingte tilbake mot lukkede klasserom i Trondheim.

## **Kildeliste**

### **Primærkilder**

Bygge og vedlikeholdskontoret -Trondheim kommune, brev til skoleinspektøren, datert 23.06.1970.

Bygge og vedlikeholdskontoret- Trondheim kommune, notat vedrørende møte 26.02.1974 ”Etterprøving Brundalen”, datert 21.02.1974.

Bystyreheftet av 1970, sak B. nr. 274/1970 ”Finanseringsplan for Brundalen”.

Bystyreheftet av 1976, sak B. nr.182/1976 ”Forprosjekt og finansieringsplan for Steindalen skole”.

Hefte utgitt av Trondheim kommune (1974), ferdigstillelse av Utleira skole.

Hefte utgitt av Trondheim kommune (1979), ferdigstillelse av Steindalen skole.

SIGMI-rapporten (1979). Skolebygget som instrument for gjennomføring av Mønsterplanen. Innstilling fra en gruppe/arbeidsgruppe og referansegruppe oppnevnt av pedagogisk utvalg, Trondheim grunnskole.

Skoleprotokollene av 1968, sak nr.222/68 ”Vedtak om romprogram ved ny barneskole i Brundalen”.

Skoleprotokollene av 1969, sak nr.180/69 ”Ny barneskole i Brundalen – romprogram”.

Skoleprotokollene av 1970, sak nr.311/70 ”Forprosjekt for Brundalen skole”.

Skoleprotokollene av 1976, sak nr.298/76 ”Forprosjekt for Steindalen”.

Trondheim skoleinspektørkontor, brev til skolestyrets hovednemnd, datert 27.04.1970.

Trondheim skoleinspektørkontor, brev til skolestyrets plannemnd ”Skoleplanleggingen Blakli/Risvollan-området”, datert 24.08.1970, A.nr.831/70 IL/sf.

Trondheim skoleinspektørkontor, brev til skolestyrets hovednemnd, ”Forprosjektet for Brundalen skole”, datert 26.11.1970, A.nr.831/70 IL/lm.

## Sekundærlitteratur

- Aasen, P. (1999). Det sosialdemokratiske prosjektet. Utdanningsreformer i Sverige og Norge i etterkrigstiden. I A.,O.Telhaug & P. Aasen (red.), *Både – og. 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv.*(s.13-65). Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Adresseavisen. (2012). *Lover flere vegger til åpne skoler.* Artikkel 07.03.2012, s.10-11.
- Aftenposten. (2008). *Lover forskning på skolebygg.* Artikkel nedlastet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article2188457.ece>
- Byavisa. (2009). *Bygger vegger mot støy.* Artikkel 13.10.2009, s.6,7 og 8.
- Dale, E.L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap.* Oslo, Abstrakt Forlag.
- Dokka, H.J-. (1988). *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739-1989.* Oslo, NKS-Forlaget.
- Engelsen, B.,U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv.* Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Flisnes, T. (2010). *Skinndemokratiske praktbygg.* Kronikk i Adresseavisen, 27.10.2010.
- Funderud, K. (1975). *Åpen skole – blinkskudd eller bomskudd?* Oslo, Aschehoug.
- Grotmoll, J. (1966). Skolebygging – fremgangsmåte og økonomisering. I E. Ness, G. Coward, P. Rand & T. Øisang (red.), *Skolens årbok.*(s.709-737). Oslo, Johan Grundt Tanum Forlag.
- Hauge, T.E. (1976). Utvikling av åpne skoler – erfaringer og perspektiver. I T, Reitan, G.E. Karlsen, A. Aarnes & T.E. Hauge (red.), *Åpen skole i teori og praksis.* 135-169. Trondheim, Tapir.
- Hauge, T.E. (1981). *Åpenhet og samarbeid i skolemiljøet. Del II: Åpen skole i Norge. Utviklingstrekk og forutsetninger.* Trondheim.
- Helsvig, K.G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980.* Oslo, Abstrakt Forlag AS.

- Illich, I. (1973). *Det skoleløse samfunn. Om å flytte læring fra skolestua ut i dagliglivet* (norsk oversettelse). Oslo, Dreyers Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave). Oslo, Abstrakt Forlag.
- Kjelstadli, K. (2007). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. (5.opplag). Oslo, Universitetsforlaget.
- Kjølle, K.,H, Hansen, K., G., Ullenberg, H.-P. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune. Hovedfunn fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler*. Rapport nedlastet fra <http://www.sintef.no/Publikasjoner-SINTEF/Publikasjon/?pubid=SINTEF+A21571>
- Koritzinsky, T. (2006). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring*. (2.utgave). Oslo, Universitetsforlaget.
- Lauvdal, T. (1994). *Pedagogikk, politikk og byråkrati. Om statlig styring av grunnskolen og reformintensjoner i den statlige forvaltning på grunnskoleområdet 1969-1991*. Dr.polit.avhandling, Pedagogisk Institutt. Det samfunnsvitenskapelige fakultet, AVH Universitetet i Trondheim.
- Løvdal, H.O. (1974). *Bakgrunn for åpen skole. En samtidshistorisk studie*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- Reitan, T. (1976). Hvorfor en åpen skole?. I T, Reitan, G.E, Karlsen, A, Aarnes & T.E Hauge (red.), *Åpen skole i teori og praksis*. (s.7-31). Trondheim, Tapir.
- Repstad, P. (1996). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Rodhe, B. (1976). En öppnare skole – öppen undervisning. I T, Harbo & O, Vormeland (red.), *Åpne skoler. Tumbleplass for motepedagoger eller framtidens skoleform? Teori og praksis, undervisningen, erfaringen og menneskene*. (s.31-53). Oslo, Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo, Pax Forlag AS.
- Telhaug, A.,O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo, Didakta Norsk Utdanningsforlag og Lærerstudentenes Forlag.

- Telhaug, A.O. (1978). *Pedagogikk og politikk. Artikler om aktuelle problemer i norsk skoleutvikling*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Telhaug, A.,O. (1997). *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo, Didakta Norsk Forlag.
- Telhaug, A.,O. & Haugaløkken, O.K. (1984). *Forsøksrådet – fornyer i norsk skole. Historisk beskrivelse*. Oslo, Forsøksrådet for skoleverket/Gyldendal Norsk Forlag.
- Telhaug, A.,O & Mediås, O.M. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo, Abstrakt Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metode*. (3.utgave). Bergen, Fagbokforlaget.
- Vik, T., Grov, B., & Garåsen, H. (2001). *Medikamentell behandling av skolebarn med oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet*, Tidsskrift for den Norske legeforening 19/2001. Artikkel nedlastet fra <http://tidsskriftet.no/lts-pdf/pdf2001/2261-4.pdf>
- Vinje, E. (2010). *Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten "Baser" fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg*. Artikkel nedlastet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/108/94>
- Vinje, E. (2011a). *Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?* Artikkel nedlastet fra <http://www.formakademisk.org/index.php/formakademisk/article/view/89/116>
- Vinje, E. (2011b). *Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne?* Artikkel nedlastet fra <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/202>