

Utforming av skolebygg – vurderinger og kunnskapsgrunnlag

- *En studie av prosessen fram mot et nytt skolebygg på "Maritun ungdomsskole"*

Ragnhild Skarholt Bølviken



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.november 2013

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN

TITTEL:

Utforming av skolebygg – vurderinger og kunnskapsgrunnlag
- En studie av prosessen fram mot et nytt skolebygg på Maritun ungdomsskole

AV:

Ragnhild Skarholt Bølviken

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
Kunnskap, utdanning og læring

Spesialisering: Læreplanarbeid, undervisning
og vurdering

SEMESTER:

HØST 2013

STIKKORD:

Skolebygg, skolebyggprosess, utforming av skolebygg, vurderinger, kunnskapsgrunnlag

© Ragnhild Skarholt Bølviken

2013

Utforming av skolebygg – vurderinger og kunnskapsgrunnlag

Ragnhild Skarholt Bølviken

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

Denne masteroppgaven omhandler utforming av skolebygg. Nærmere bestemt er det gjort en casestudie av planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg på en skole som vil omtales som "Maritun ungdomsskole". Bakgrunnen for valg av tema er blant annet at utformingen av skolebygg har vært gjenstand for forholdsvis heftig debatt (Vinje, 2010 og 2011), samtidig som det er gjort lite forskning på feltet (Vinje, 2011; Schanke og Skålholt, 2008). Særlig er det gjort lite forskning på *prosessen* fram mot et nytt skolebygg. Gjennom denne masteravhandlingen belyses to problemstillinger:

- 1. Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?*
- 2. Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?*

Teoretisk rammes avhandlingen primært inn av to teorier om kunnskap; en teori om skolens kunnskapsinteresser (Scherp, 2003a og b) og en teori om kunnskap og kunnskapsformer (Qvortrup, 2001 og 2004). Formålet med avhandlingen er i hovedsak å få en dypere forståelse for planleggingsprosessen fram mot det nye skolebygget på Maritun ungdomsskole. Det har imidlertid også vært et ønske å bidra til en økt oppmerksomhet på, og kunnskap om, skolebyggfeltet generelt, og om planleggingsprosesser av skoler spesielt.

METODE

Studien kan karakteriseres som en kvalitativ casestudie. Data er både innhentet fra kvalitative forskningsintervju med ulike aktører fra planleggingsprosessen, og fra dokumenter fra prosessen. Av hensyn til oppgavens omfang ble det valgt ut fem informanter. Både skolen og datamaterialet har blitt anonymisert i oppgaven.

HOVEDFUNN

Denne studien har ført frem til en rekke funn. I det følgende presenteres de viktigste:

For det første tyder undersøkelsen på at det har ligget mange ulike vurderinger til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole, deriblant vurderinger knyttet til økonomi, akustikk, lys, luft og pedagogikk. Til tross for at alle disse vurderingene har vært viktige for utformingen av bygget, og at vurderingene kan være vanskelige å skille fra hverandre, ser det

ut til at det har vært de pedagogiske vurderingene som har vært mest fremtredende i prosessen. Det må imidlertid poengteres at de kommunale føringene som lå til grunn for prosjektet selvsagt la noen rammer for skolens utforming, deriblant noen økonomiske rammer, som de pedagogiske vurderingene måtte gjøres innenfor. Videre var det enkelte tilfeller i byggeprosessen hvor de opprinnelige pedagogiske vurderingene ble fraveket, slik at skolens faktiske utforming ikke alltid ble i henhold til disse. Uavhengig av dette, er mitt overordnede inntrykk at *pedagogiske vurderinger* har vært mest fremtredende i planleggingsprosessen.

For det andre tyder denne undersøkelsen på at vurderingene på Maritun ungdomsskole i hovedsak har omhandlet skolens *fagavdelinger* og det som kan omtales som det *utvidede læringsmiljøet*, det vil si relasjonen til kulturskolen, biblioteket og ungdomsskolens øvrige nærmiljø. Videre ser det ut til at både disse vurderingene, og andre, primært har vært rettet mot *elevne og lærerne*, og i forholdsvis liten grad skolens ledelse eller de andre aktørene i det utvidede læringsmiljøet. Dette vitner ikke om at aktørene i planleggingsprosessen, i tråd med Scherp (2003a og b) og Scherp og Scherp (2007), har sett skolen som organisasjon under ett, og erkjent at de ulike kunnskapsinteressene og aspektene ved skolen er tett koblet sammen. Videre tyder det ikke på at de, i tråd med Qvortrup (2001 og 2004) har hatt et systemisk perspektiv på skolen som organisasjon, det vil si har hatt kunnskap om betingelsene for kunnskap. At et systemisk perspektiv på skolen kan ha vært lite fremtredende ser vi også av vurderingene knyttet til både lærerne og elevne, som i forholdsvis liten grad ser ut til å legge til rette for den autonomi og kompleksitet som, i henhold til Qvortrup (2001 og 2004), kreves i det hyperkomplekse samfunn, og som også skrives opp som viktige kompetanser i Kunnskapsløftet (Lund, 2013a).

Til tross for at planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole ser ut til å ha vært drevet av en klar pedagogisk visjon, kan det stilles spørsmålsteget ved grad av refleksjon rundt denne visjonen. Flere av vurderingene som er gjort i prosessen ble fremstilt som de hadde blitt gjort med bakgrunn i blant annet forskning, erfaring og observasjoner av andre skoler, når det i realiteten ser ut til at disse informasjonskildene selektivt har blitt valgt ut for å bekrefte en allerede utformet visjon. At aktørene har basert seg på en slik visjon er i seg selv ikke et problem. Når det eksisterer lite forskninger og føringene for utforming av skolebygg, må vurderingene nødvendigvis være opp til den enkelte kommune og skole. Jeg mener allikevel

det er interessant at aktørene, bevisst eller ubevisst, har fremstilt prosessen noe annerledes enn den faktisk ser ut til å ha vært.

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg et punktum for den til nå viktigste perioden i livet mitt. Det hele startet med et Årsstudium i Psykologi ved Universitet i Bergen høsten 2007, etterfulgt av en Bachelor i Pedagogikk ved samme universitet. Gjennom disse fire årene fikk jeg virkelig lære hva det vil si å være student – både faglig og sosialt. Tusen takk til alle som bidro til dette! Til tross for at studiemiljøet på pedagogikk i Bergen var bra, opplevde jeg det som noe lite. Jeg ønsket derfor å ta mastergraden min ved Universitet i Oslo, ved beryktede Pedagogisk Forskningsinstitutt (PFI). Valget falt på masterprogrammet *Kunnskap, utdanning og læring (KUL)*, med spesialiseringen *Læreplanarbeid, undervisning og vurdering (LUV)*. Dette valget har jeg aldri angret på! Mastergraden har både styrket min interesse for utdanningsfeltet og min identitet som pedagog, og jeg føler meg utrolig privilegert som nå skal ut å jobbe med dette i yrkeslivet.

Arbeidet med masteroppgaven har imidlertid ikke bare vært enkelt – det har vært krevende, tidvis frustrerende og det har opptatt mye av tiden min. Jeg vil derfor rette en stor takk til venner, familie og kjæresten min Georg for at dere har holdt ut med meg i denne perioden. Takk for at jeg har fått lov til å syte, (skryte) og stresse, og ikke minst til å ta mye sosial aktivitet "på sparket". Dere er fantastiske!

Videre må jeg rette en stor takk til mine medstudenter på LUV-retningen. Takk for de mange gode faglige diskusjonene vi har hatt, både om masteroppgavene og ellers, og takk for støtten og optimismen rundt mitt masterprosjekt – dere har holdt motivasjonen i gang! En spesiell takk til Martine, min trofaste lesesals- og pausepartner, venninne og "personlige coach" – med ditt positive og oppmuntrende vesen har du virkelig vært uvurderlig i denne tøffe perioden!

Sist, men ikke minst må jeg takke alle som har vært direkte involvert i dette prosjektet. Først og fremst takk til alle informantene og andre som har skaffet meg informasjon og datamateriale om caset. Jeg setter utrolig stor pris på at dere har satt av tid i deres travle hverdager for å hjelpe meg! Videre må jeg takke Norconsults skoleseksjon for at dere introduserte meg for skolebyggfeltet og dets mange spennende tema, og for at dere har vist interesse for meg og min masteroppgave. Særlig takk til Siv Stavem som har vært en konstruktiv og oppmuntrende biveileder. Helt til slutt vil jeg takke Sigmund Lieberg, min

veileder fra PFI, for utmerket veiledning og støtte gjennom dette masterprosjektet. Jeg kunne ikke bedt om en bedre hovedveileder!

Ragnhild Skarholt Bølviken

Oslo, 28.10. 2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.2	Problemstillinger, forskningsspørsmål og formål	2
1.3	Metodisk og teoretisk tilnærming.....	3
1.4	Begrepsavklaringer og avgrensning	4
1.4.1	Vurderinger	4
1.4.2	Skolens utforming	4
1.5	Avhandlingens struktur.....	5
2	Kontekst - skolebyggfeltet	6
2.1	Skolebygget i et pedagogisk perspektiv	6
2.1.1	Skolebygget som en rammefaktor.....	6
2.1.2	Skolebygget som en didaktisk kategori.....	7
2.1.3	Skolebygget som en læreplan.....	7
2.1.4	Skolebygget som et symbol.....	8
2.2	Forskningsfeltet skolebygg.....	8
2.3	Skolebyggets utforming.....	10
2.3.1	Skolebyggets utforming fra 1800-tallet.....	10
2.3.2	Skolebyggets utforming i dag – fleksible skolebygg	11
3	Teoretisk innramming	12
3.1	Skolens kunnskapsinteresser	12
3.1.2	Skoleledelsens læringsmiljø.....	13
3.1.3	Lærernes læringsmiljø.....	13
3.1.4	Elevenes læringsmiljø	14
3.1.5	Hensikt og kritikk.....	15
3.2	Kunnskap og kunnskapsformer	16
3.2.1	Et hyperkomplekst kunnskapssamfunn.....	16
3.2.2	Kunnskapsformer	17
3.2.3	Kritiske bemerkninger og refleksjoner rundt teoriens formålstjenlighet	22
4	Metode.....	23
4.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	23
4.2	Metodisk tilnærming.....	24
4.3	Casestudium.....	25

4.3.1	Valg av case	25
4.3.2	Datainnsamlingsmetoder	26
4.3.3	Anonymisering	28
4.3.4	Forberedelse, gjennomføring og transkribering av intervju	28
4.3.5	Analyse	31
4.4	Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	32
4.4.1	Validitet	32
4.4.2	Reliabilitet	34
4.4.3	Generalisering	35
4.5	Forskningsetiske refleksjoner	36
5	Presentasjon av caset	38
5.1	Bakgrunnen for byggeprosjektet	38
5.1.1	Forarbeid på ungdomsskolen - plangruppa	39
5.2	Føringer og lovverk	39
5.3	Prosjektets mandat og overordnede mål	40
5.4	Prosjektets organisering	40
6	Analyse og presentasjon av funn	42
6.1	Vurderinger	42
6.1.1	Undervisningsarealene	42
6.1.2	Personalarealene	52
6.1.3	Fellesarealene	55
6.1.4	Overgripende vurderinger	58
6.1.5	Oppsummering	60
6.2	Vurderingenes kunnskapsgrunnlag	62
6.2.1	Systemisk kunnskapsgrunnlag	63
6.2.2	Situativt kunnskapsgrunnlag	70
6.2.3	Faktuelt kunnskapsgrunnlag	74
6.2.4	Verdenskunnskap	74
6.2.5	Oppsummering	75
7	Drøfting av funn	76
7.1	Hvorfor et <i>tilsynelatende</i> kunnskapsgrunnlag?	76
7.2	Nytt bygg, nye ideer?	76
7.2.1	Gamle ideer kamuflert som nye?	77

7.2.2	Trender og tendenser	78
7.3	Vurderingenes symbolverdi.....	79
7.3.1	Elevene	79
7.3.2	Lærerne.....	81
7.3.3	Ledelsen	82
7.3.4	Et skolebygg for det hyperkomplekse kunnskapssamfunnet?.....	83
8	Avslutning	84
8.1	Hovedfunn	84
8.2	Studiens implikasjoner og fremtidig forskning	85
	Litteraturliste	87
	Vedlegg	93
	Modell 1. Skolens kunnskapsinteresser, fritt etter Scherp (2003a:22 og b:42).....	12
	Tabell 1. Kunnskapsformene, fritt etter Qvortrup (2001:107 og 2004:85).....	20
	Tabell 2. Vurderinger kategorisert etter Scherp (2003a og b) sine begreper om skolens kunnskapsinteresser.....	62

1 Innledning

Det bygges og rehabiliteres til stadighet skoler i Norge, og ting tyder på at antallet kommer til å øke i årene framover (Mathiesen, et al., 2000; NTB, 2013; Roux, 2013). Årsakene til dette kan være flere. Blant annet kan den trange kommuneøkonomien de siste tiårene ha ført til at vedlikehold og fornying av offentlige bygninger i mange kommuner lenge har blitt forsømt (Mathiesen et al., 2000).

Et økende antall nye og rehabiliterte skolebygg er imidlertid ikke et norsk fenomen – det kan omtales som en "internasjonal bølge" (Mahony, Hextall og Richardson, 2011). I den forbindelse ser det også ut til å være noen europeiske trender når det gjelder utforming av skolebygg, deriblant fokus på dynamiske og fleksible læringsarealer, integrert teknologi og bærekraftige og miljøvennlige bygg (Kuuskorpi og González, 2011). Disse trendene ser også ut til å gjelde i Norge (Lefdal, 2013; Almaas, 2013). Blant annet har vi siden slutten av 90-tallet sett en oppblomstring av skoler med åpne læringsarealer (Vinje, 2011).

Til tross for at mange norske skoler som bygges og rehabiliteres følger disse trendene, finnes det forholdsvis lite forskning på feltet (Vinje, 2011; Schanke og Skålholt, 2008). Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt, men kanskje særlig i Norge (Vinje, 2010). Ikke minst er det gjort lite forskning på relasjonen mellom skolearkitektur, lærernes undervisning og elevenes læring (Schanke og Skålholt, 2008; Vinje, 2010). Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey (2005) påpeker i tillegg at mye av forskningen som eksisterer er tvetydig. Dette betyr blant annet at det fortsatt ikke er nok forskning på feltet til at man kan si at én organisering eller utforming av skoler er bedre enn andre (Schanke og Skålholt, 2008). For øvrig er utforming av skolebygg i liten grad omfattet av lovverket. Vurderinger og valg knyttet til utforming av skolebygg er derfor et kommunalt eller fylkeskommunalt anliggende, og hvem som tar beslutningene når det gjelder skolebyggenes utforming, samt hvilke vurderinger som ligger til grunn for disse, varierer fra kommune til kommune.

De siste årene har det imidlertid vært en økende interesse for skolebygg, både innen utdannings- og arkitekturforskning (Bengtsson, 2011:12; Lefdal, 2013), i tillegg til at temaet har fått en større plass i det norske mediebildet. Fra midten av 2000-tallet pågikk blant annet en opphetet debatt i norske medier om den økende byggingen av åpne, fleksible skolebygg, ofte omtalt som "baseskoler" (Vinje, 2011). En diskursanalyse av denne "baseskoledebatten" viste at mens skoleeiere og -ledere stort sett uttalte seg positivt om disse skolene i media, kom

lærere og foresatte i hovedsak med negative bemerkninger. Videre ble skoleledere og kommuner kritisert for å fokusere på økonomiske begrunnelser for å bygge denne typen skolebygg (Vinje, 2010 og 2011). Hvorvidt mediedebatten faktisk har vært representativ for lærere, skoleledere og skoleeieres oppfatninger om "baseskoler" vites ikke. Det vites heller ikke om, og eventuelt i hvilken grad, det er riktig at økonomi har vært styrende for valg av utformingen av mange av de senere års skolebygg – det er ikke gjort nok forskning på feltet.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg nettopp å bidra til at kunnskapen om skolebygg økes. Nærmere bestemt ønsker jeg å øke kunnskapen om hvorfor skoler faktisk utformes som de gjør. Bakgrunnen for dette er å finne i situasjonsbeskrivelsen over, og spørsmålene jeg har stilt meg rundt dette: Når det finnes så lite forskning og føringer på skolebyggfeltet, hvilke vurderinger ligger da faktisk til grunn for utformingen av skolene i Norge? Er det riktig at det i stor grad er økonomien som bestemmer utformingen av skolebygg, eller ligger det også andre vurderinger til grunn? Hvilket kunnskapsgrunnlag baseres disse vurderingene på og hvilken refleksjon gjøres rundt dette? Både fordi det bygges et stort antall nye skoler, og dermed brukes mye penger på dette, men ikke minst fordi disse skolebyggene potensielt kan få stor betydning for de som befinner seg i dem, mener jeg dette er viktige spørsmål å undersøke nærmere.

For å belyse denne tematikken, og ikke minst for å komme nærmere noen svar på de ovennevnte spørsmålene, har jeg i denne masteroppgaven valgt å fordype meg i skolebyggeprosessen på én skole, og dette har jeg gjort en casestudie av. Den aktuelle skolen har blitt anonymisert, og vil heretter omtales som "Maritun ungdomsskole".

1.2 Problemstillinger, forskningsspørsmål og formål

Med utgangspunkt i studiet av Maritun ungdomsskole ønsker jeg i avhandlingen å belyse to problemstillinger:

- 1. Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?*
- 2. Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?*

For å belyse problemstillingene på en systematisk måte har jeg også formulert noen forsknings spørsmål jeg i avhandlingen ønsker å undersøke:

- a) Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av undervisningsarealene på Maritun ungdomsskole?
- b) Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av personalarealene på Maritun ungdomsskole?
- c) Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av fellesarealene på Maritun ungdomsskole?
- d) Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?

Formålet med denne avhandlingen er først og fremst å få en dypere forståelse for planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg på Maritun ungdomsskole, da særlig hvilke *vurderinger* som har blitt gjort, og hvilket *kunnskapsgrunnlag* disse vurderingene ser ut til å bygge på. Ved å gjennomføre denne studien ønsker jeg imidlertid også å bidra til en økt oppmerksomhet på, og kunnskap om, skolebyggfeltet generelt, og om planleggingsprosesser av skoler spesielt.

1.3 Metodisk og teoretisk tilnærming

For å belyse problemstillingene har jeg gjort en kvalitativ casestudie av planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg på Maritun ungdomsskole. Dette innebærer at jeg både har innhentet data fra kvalitative dybdeintervju med ulike aktører- og dokumenter fra denne prosessen. Datamaterialet har så blitt analysert kvalitativt.

Teoretisk bygger avhandlingen på et perspektiv på skolebygget som betydningsfullt for det pedagogiske fagfeltet, og jeg har derfor støttet meg på både rammefaktorteori (Lundgren, 1972), didaktiske relasjonstenkning (Bjørndal og Lieberg, 1978), læreplanteori (Goodlad, 1979), samt et perspektiv på skolebygget som symbol (Ulleberg, 2002). Utover dette tar avhandlingen utgangspunkt i tidligere forskning på, og historie om, skolebygg. Sist, men ikke minst, bygger avhandlingen på to teorier om kunnskap; Scherp (2003a og b) sin teori om skolens ulike kunnskapsinteresser og Qvortrup (2001 og 2004) sin teori om kunnskap og kunnskapsformer. De to sistnevnte teoriene danner grunnlaget for analysen og drøftingen av de to problemstillingene, og kan anses som avhandlingens teoretiske innramming.

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensning

I hovedsak vil de begreper som er sentrale for studien defineres og forklares fortløpende i teksten. Jeg vil imidlertid utdype noen begreper allerede nå. Dette er begreper jeg mener det er avgjørende at blir tydeliggjort i forkant av den øvrige avhandlingen, da de vil gjøre studiens hensikt tydeligere for oppgavens lesere.

1.4.1 Vurderinger

For det første vil jeg belyse hvilke *vurderinger* som lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole. Begrepet "vurdering" kan imidlertid ha ulike betydninger, deriblant bedømmelse, anslag, estimat, hensyntagen og overveielse (Ordnnett.no, 2013a). I denne avhandlingen mener jeg vurdering i de to sistnevnte betydninger. Nærmere bestemt vil jeg undersøke hvilke overveielser som ble gjort i planleggingsprosessen av Maritun ungdomsskole – hva som ble diskutert, hvilke hensyn som ble tatt, og hvilke intensjoner og ideer som ble uttrykt. Jeg vil i oppgaven fokusere på de vurderinger som ble gjort av byggets brukere og arkitekt, og ikke på de kommunalpolitiske vurderinger som ble gjort i forkant av byggeprosjektet, og som dannet prosjektets ytre ramme. Videre vil jeg i liten grad fokusere på de endelige beslutningene som ble gjort i prosessen, eller hvem som gjorde disse – mitt fokus er på *vurderingene*. Når jeg allikevel har valgt å bruke ordene *lå til grunn* i problemstillingen, skyldes dette at jeg mener at alle vurderinger som gjøres i en byggeprosess er med å forme det endelige resultatet.

1.4.2 Skolens utforming

Videre har jeg i avhandlingen fokus på *utformingen* av Maritun ungdomsskole. Med begrepet "utforming" mener jeg skolens fysiske utforming og omgivelser, altså det fysiske læringsmiljøet. I henhold Kuuskorpi og González (2011) kan det fysiske læringsmiljøet både referere til rom og områder, utstyr og redskaper. Buvik, Cold og Vaksvik (1995) bruker på den annen side begrepet "fysiske omgivelser", og inkluderer i dette begrepet både selve skolebygget, rommene, innredningen og skolens utearealer. Jeg ønsker i oppgaven å ta for meg vurderinger knyttet til rom og andre arealer *inne i skolen*, og vil derfor i liten grad belyse vurderinger knyttet til utstyr, redskaper, innredning, utearealer eller byggets fasade. Unntakene vil være der disse aspektene har vært avgjørende for utformingen av noen av arealene inne i bygget.

1.5 Avhandlingens struktur

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for den kontekst avhandlingen befinner seg i, nemlig skolebyggfeltet. Jeg vil først sette skolebygget inn i en pedagogisk kontekst. Deretter vil jeg gå nærmere inn på forskningen som eksisterer på feltet, særlig hva gjelder skolebyggprosesser. Til slutt vil jeg gi en rask beskrivelse av skolebyggets utforming fra enhetsskolens framvekst til i dag. I kapittel 3 vil jeg gi en teoretisk innramming til oppgaven. I første del av kapitlet (3.1) vil jeg gjøre rede for en teori om skolens kunnskapsinteresser, og i andre del av kapitlet (3.2) vil jeg redegjøre for en teori om kunnskap og kunnskapsformer. I kapittel 4 vil jeg beskrive de metodiske valg jeg har stått ovenfor i arbeidet med denne avhandlingen og reflektere over disse. I kapittel 5 vil jeg presentere caset mitt, planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg på Maritun ungdomsskole, og deriblant bakgrunnen for byggeprosjektet og den større konteksten prosjektet var en del av. I kapittel 6 vil jeg presentere analysen jeg har gjort av denne planleggingsprosessen. Første del av analysen (6.1) vil belyse hvilke vurderinger som har ligget til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole, mens andre del av analysen (6.2) vil belyse og drøfte hvilket kunnskapsgrunnlag disse vurderingene ser ut til å ha bygge på. I kapittel 7 vil jeg gjøre meg noen øvrige refleksjoner over de funnene jeg mener å ha gjort. I kapittel 8 vil jeg oppsummere avhandlingens hovedfunn, reflektere over avhandlingens implikasjoner, samt komme med noen oppfordringer til videre forskning.

2 Kontekst - skolebyggfeltet

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den konteksten min avhandling er en del av, og bygger på – skolebyggfeltet. Jeg vil først se nærmere på hvorfor utforming av skolebygg er av interesse innen det pedagogiske fagfelt. Deretter vil jeg se nærmere på forskning som er gjort på skolebygg, og dermed hvorfor jeg mener denne avhandlingen stiller noen viktige spørsmål. Til slutt vil jeg se nærmere på skolebyggets utforming fra enhetsskolens fremvekst til i dag.

2.1 Skolebygget i et pedagogisk perspektiv

Som nevnt innledningsvis har det vært forholdsvis lite fokus på skolens fysiske utforming i det pedagogiske forskningsfeltet. Dette kan ha flere årsaker. Blant annet kan det skyldes en holdning hos pedagoger om at tematikken egentlig tilhører arkitekturfaget (Hohr, 2011), eller at skolens fysiske rammer er ubetydelige for elevenes læring (Gitz- Johansen, Kampmann og Kirkeby, 2011). En tredje årsak kan være at utforming av det fysiske læringsmiljøet ikke er en del av de populære utdanningsdiskursene (Schrattenstaller, 2010). Jeg vil påstå at det er viktig at skolebygg studeres også i det pedagogiske fagfeltet. I det følgende vil jeg derfor sette skolebygg inn i en pedagogisk kontekst. Dette vil jeg gjøre ved å se skolebygget som en rammefaktor, -en didaktisk kategori, -en læreplan, og -et symbol.

2.1.1 Skolebygget som en rammefaktor

Skolebygget kan ses som en av skolens rammefaktorer. Denne tanken ble fremmet av Lundgren (1972) og inngår i *rammefaktorteorien*. I henhold til Lundgren (1972) foregår undervisningen i skolen innenfor noen rammer, som både lærere og elever må tilpasse seg. Imsen (2009:336) beskriver det slik: "Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter". Det kan skilles mellom fem rammer i skolen; pedagogiske-, administrative-, ressursmessige- og organisasjonsmessige rammer, samt rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn (Imsen, 2009). Skolebygg faller her innunder ressursmessige rammer. Når det bygges et nytt skolebygg kan man derfor si at hensikten er å bedre en av skolens rammefaktorer. Det kan selvsagt være mange årsaker til at man ønsker å gjøre dette, men i henhold til Buvik et al. (1995:44) er hovedmålet å: "(...)støtte opp om de forbedringer som ønskes".

2.1.2 Skolebygget som en didaktisk kategori

Skolebygget kan også ses som en didaktisk kategori. Dette er i tråd med Bjørndal og Lieberg (1978), som med sin didaktiske relasjonsmodell hevder at undervisningen utgjøres av fem didaktiske kategorier som er gjensidig avhengig av hverandre; mål, faginnhold, didaktiske forutsetninger og læringsaktiviteter. De didaktiske forutsetningene kan igjen deles i blant annet elev- og lærerforutsetninger og fysiske forutsetninger (Bjørndal og Lieberg, 1978). I dag omtales gjerne de fysiske forutsetningene som *rammefaktorer* (Dale, 2008), og skolebygg er en av disse. Dette perspektivet kan minne noe om rammefaktorteorien, men forskjellen er at mens rammefaktorteorien sier noe om lærernes muligheter og begrensninger (Imsen, 1995), er den didaktiske relasjonsmodellen ment å være et verktøy for lærerens undervisning og refleksjon rundt dette (Bjørndal og Lieberg, 1978).

2.1.3 Skolebygget som en læreplan

Videre kan skolebygg forstås som en læreplan. Begrepet "læreplan" er ikke entydig, og det finnes ulike måter å forstå begrepet på. Til tross for at den vanligste forståelsen av en læreplan er et fag eller en sammensetning av fag ved en utdanningsinstitusjon, kan man også forstå begrepet bredere (Goodlad, Klein, Tye, 1979). Goodlad (1979) argumenterer nettopp for en bred forståelse av læreplaner som: "a set of intended learnings" (Goodland, 1979:21). Slik jeg forstår Goodlad kan læreplanbegrepet omfatte alle faktorer som er ment å påvirke elevens læring¹. I et slikt perspektiv på læreplaner kan dermed også en skoles fysiske utforming ses som en læreplan, ved at bygget er ment å fremme visse typer handlinger og læring. Videre skiller Goodlad (et al., 1979) mellom fem *læreplandomener*; ideologisk-, formell-, oppfattet-, operasjonell- og opplevd læreplan. Disse domeneene kan også omtales som "læreplanens fremtredelsesformer" (Gundem, 2008). Mens ideologiske læreplaner vil si ideene som ligger bak læreplaner, er formelle læreplaner de som har offisiell status. Oppfattede læreplaner er læreplaner slik de blir oppfattet av skolens brukere, særlig lærerne, mens operasjonelle læreplaner er læreplaner slik de blir iverksatt i klasserommet, altså selve undervisningen. En opplevd læreplan vil si læreplanen slik elevene opplever den (Goodlad, et al., 1979). Gundem (2008) omtaler i tillegg et sjettede læreplandomene; en skjult læreplan, som omfatter de implisitte og usynlige delene av læreplanvirkeligheten.

¹ En slik tolkning av Goodlad (1979) har også tidligere blitt gjort av Riktor (1992).

Også skolebygg kan sies å ha slike domener; bygget utformes ut fra noen ideer, som så formuleres i et byggeprogram og i andre styringsdokumenter. Disse dokumentene tolkes av arkitekten, som så tegner en skole. Disse tegningene fører til et fysisk skolebygg, og dette skolebygget vil oppleves og erfares av lærere og elever. I denne oppgaven har jeg fokus på den *ideologiske læreplanen*, det vil si hvilke vurderinger som har ligget til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole. Videre kan skolens arkitektur ses som en skjult læreplan ved at mekanismene i bygget er så åpnbare for oss at de i praksis blir skjulte (Ulleberg, 2002). Dette vil jeg komme nærmere inn på i det følgende.

2.1.4 Skolebygget som et symbol

Skolebygget kan også sies å ha en symbolverdi (Björström, 2000, Cold 2001, Kirkeby, 1998, Thyssen, 1998, alle ref. i Björklid, 2005; Ulleberg, 2002). Ulleberg (2002) skriver blant annet at skolebygget kan betraktes som er et symbol på utdanningsmyndighetenes og samfunnets prioriteringer og ønsker, og at skolearkitekturen derfor kan ses som en viktig historisk kilde til kunnskap om skolen. I henhold til Ulleberg (2002:1) er skolens arkitektur:

(...)et uttrykk for, og et resultat av, bestemte sosialiseringsidealer og diskurser for oppdragelse og undervisning til historisk gitte tider (...)Skolearkitektur kan (...)betraktes som et fysisk uttrykk for hvordan man til ulike tider forstår skolens oppgave og innhold(...)

Skolebygg kan altså være et symbol på skolens sosialisering- og oppdragelsesideal. Videre kan skolebygget være et symbol på samfunnets prioriteringer, ikke minst hvorvidt og eventuelt i hvilken grad elevene blir verdsatt i samfunnet (Ulleberg, 2002). Hvis et skolebygg for eksempel er i dårlig stand kan dette tolkes som at skolens elever ikke blir ansett som viktige for samfunnet. Ved å bygge nye, moderne skoler, eller ved å pusse opp gamle, kan dette derimot sende signaler om at elevene er viktige for samfunnet. Sist, men ikke minst, kan skolebygget symbolisere hvem som er velkomne i skolen og ikke. Eksempelvis kan en skoles fysiske utforming utestenge barn med funksjonshemninger (Björklid, 2005). Dette trenger imidlertid ikke bare være et symbol, men kan være et faktisk fysisk hinder.

2.2 Forskningsfeltet skolebygg

Som nevnt innledningsvis finnes det forholdsvis lite forskning på det vi kan kalle "skolebyggfeltet". Dette gjelder særlig i Norge, og både Danmark og Sverige har mer forskning å vise til enn oss. Til tross for at vi de siste årene har sett en økt interesse for feltet

også her hjemme, er fortsatt brorparten av den norske forskningen fra 70-tallet². Videre er skolebyggfeltet tverrfaglig av natur, og berører flere fagområder, deriblant arkitektur, pedagogikk, samfunnsgeografi, ingeniørfag og miljøpsykologi (Schanke og Skålholt, 2008). Vi må derfor se til alle disse fagfeltene, og enda fler, for å få oversikt over forskningen som er gjort på skolebygg. I henhold til Gitz-Johansen et al. (2011) var denne forskningen lenge primært rettet mot *fysiske faktorer* som luft, lys og støy. I dag ser vi at det forskes forholdsvis bredt, deriblant på sammenhengen mellom skolens utforming og *lærernes arbeidsmiljø* (bl. a Holte og Grimsmo, 2006; Rønning og Vikan, 2002; Midtlyng, 1997; Skaalvik og Skaalvik, 2009), og på sammenhengen mellom skolens utforming og *elevenes læringsmiljø* (Bjørklid, 2005; Schanke og Skålholt, 2008³).

Det ser imidlertid i liten grad ut til at det forskes på skolebyggprosesser, og jeg har kun lyktes i å finne to forholdsvis nye norske forskningsprosjekt om dette. Det første av disse er en evaluering av to prosjekter i Nord-Trøndelag, hvor barn og unges medvirkning i utformingen av det fysiske oppvekstmiljøet ble undersøkt (Sletterød og Gustavsen, 1995). I det andre prosjektet har Myrdal (2005) sett på planleggingsprosessen og den fysiske utformingen av 16 nye eller nylig rehabiliterte skoler i Norge, med fokus på universell utforming. Her har Myrdal kontrollert skolenes utforming og prosess opp mot krav og føringer fra myndighetene (Myrdal, 2005). Ingen av disse prosjektene har gått i dybden på hvilke vurderinger som har blitt gjort i planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg.

Fosstenløkken (2007) har gjort en litteraturgjennomgang hvor hun har sammenliknet tilnærmingen til skolebygg i Danmark, Sverige, USA og Australia. Som en del av gjennomgangen har hun undersøkt hva det rettes oppmerksomhet mot i prosessen fram mot et ferdig skolebygg i disse landene. I henhold til Fosstenløkken (2007) ser det ut til at de amerikanske og australske skolesystemene har et "utenfra- og ovenfra-og-ned"-perspektiv på skolebyggprosessen, blant annet kjennetegnet av sentralstyrt planlegging, -design, -implementering, og -ledelse. De skandinaviske landene representert ser ut til å ha et "innenfra- og nedenfra-og-opp"-perspektiv på disse prosessene, som innebærer at de er praksis- og brukernære, og blant annet vektlegger elevenes fysiske utfoldelse, kreativitet og identitetsutvikling (Fosstenløkken, 2007). En logisk antakelse vil være at Norge ligger nærmere Sverige og Danmark enn Australia og USA, men fordi det ikke er forsket på dette,

² Dette ser vi blant annet ved å søke i databasen bibsys

³ Både Bjørklid (2005) og Schanke og Skålholt (2008) gir kunnskapsoversikter over denne forskningen

kan vi ikke si dette med sikkerhet. Av denne grunn mener jeg det bør forskes mer på skolebyggprosesser også i Norge, og denne avhandlingen er et forsøk på å bidra til dette.

2.3 Skolebyggets utforming

I dette kapittelet vil jeg gi en rask historisk redegjørelse for skolebyggets utforming fra enhetsskolen start til i dag. Dette vil jeg gjøre for å vise at utformingen av skolebygg påvirkes av det samfunnet det eksisterer i. Som Ulleberg (2002:4) skriver: "Skolebyggenes arkitektoniske uttrykk endres i takt med samfunnets, kunnskapens og vitenskapens utvikling". I den forbindelse vil jeg også demonstrere at trendene innen skolebygg, som innen samfunnet generelt, kan se ut til å gå i en pendel, i dette tilfellet mellom grad av åpne og lukkede arealer.

2.3.1 Skolebyggets utforming fra 1800-tallet

Fra slutten av 1800-tallet ble det bygget mange skolebygg i Norge, og det ble særlig satset på store skoler med plass til mange barn. I byene ble det bygget en del monumentale skolebygg (Tønnessen, 2007), som blant annet var kjennetegnet av separate klasserom og lange korridorer (Cold, 2003). Flere teoretikere har påpekt at disse skolene bevisst ble utformet for å kunne overvåke, kontrollere og segregere elevene (Foucault, ref. i Ulleberg, 2002; Buvik et al., 1995). Litt forenklet kan man omtale denne typen skolebygg som *tradisjonelle skolebygg*⁴. Disse skolebyggene holdt stand fram til slutten av 60-tallet, da ny-radikalismen, et oppbrudd med industrisamfunnets struktur og organisering, fikk betydning, også når det gjaldt skole. Dette medførte at det ble bygget en rekke "*åpne skoler*" som skulle være praktiske, barnevennlige og tilpasset fleksibelt og selvstendig elevarbeid (Tønnessen, 2007). "Åpne skoler" henspiller på den store graden av åpenhet i læringsarealene som disse skolebyggene kjennetegnes av. Begrepet er imidlertid uklart fordi det også benyttes som en beskrivelse av undervisningstypen som ofte forgikk på denne tiden (Vinje, 2010). Dermed kan det være vanskelig å skille mellom de *åpne skolebyggene* og *den åpne undervisningen* (Vinje, 2010). Trenden med åpne skoler ble forholdsvis kortvarig, og mange åpne skoler ble bygget om til mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet (Jerkø og Homb, 2009).

På siste halvdel av 90-tallet ble skoler med åpne løsninger igjen vanlig i Norge, men denne gangen ble skolebyggene gjerne omtalt som "baseskoler" (Vinje, 2010). Jerkø og Homb

⁴ Tradisjonelle skolebygg trenger imidlertid ikke være monumentale

(2009:3) definerer baseskoler som: "(...)en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere klassene (normalt 60-100 elever). Hovedrommet fordeler også trafikk til grupperom med varierte romstørrelser". Som beskrevet innledningsvis ble det etter hvert en opphetet debatt rundt baseskolene, og begrepet kan sies å ha blitt noe negativt ladet. Dette, i tillegg til at det også kan oppfattes som et diffust begrep, har ført til at det i liten grad benyttes i dag. I stedet brukes gjerne "fleksibelt skoleanlegg"⁵ (Aarnes, 1991, ref. i Vinje, 2010), et begrep som kan anses å være en fellesbetegnelse for skolebygg som i ulik grad er fleksible.

2.3.2 Skolebyggets utforming i dag – fleksible skolebygg

I henhold til (Hörnquist, 2011), er det en tendens til større ulikhet i formen på skolebygningene i dag enn i tidligere perioder. Til tross for dette kan vi, som beskrevet innledningsvis, observere flere trender innen utforming av skolebygg (Kuuskorpi og González, 2011; Lefdal, 2013). For det første har det blitt større fokus på dynamiske og fleksible læringsarealer, integrert teknologi (Kuuskorpi og González, 2011), transparens og åpenhet (Lefdal, 2013). For det andre har det blitt stadig mer fokus på bærekraftige og miljøvennlige bygg (Kuuskorpi og González, 2011; Houck, 2013), i tillegg til et generelt fokus på kvaliteten i materialene (Berg, 2007, i Lefdal, 2013). Videre er det en tendens til at skolebygget også skal kunne fungere som samfunnshus for hele lokalsamfunnet (Buvik et al., 1995). Mye tyder med andre ord på at det blir vanligere med såkalte *fleksible skolebygg*. Utdanningsdirektoratet (2011) definerer dette slik: "Et fleksibelt skoleanlegg kjennetegnes ved at det har arealer og rom av ulik størrelse og utforming som uten store omlegginger kan benyttes til forskjellige aktiviteter".

Til disse tendensene henger også sammen med lover, forskrifter og føringer for skolebygg. Til tross for at det, som beskrevet innledningsvis, eksisterer få slike føringer, er det naturligvis noen (se vedlegg 1: Føringer for utforming av skolebygg). Blant annet finner vi det økende miljøfokus i Byggteknisk forskrift (Houck, 2013), og ønsket om fleksibilitet kommer til syne i læreplanen Kunnskapsløftet. Til tross for at læreplanen ikke gir noen formelle krav til utforming av skolebygg kan den, med sitt fokus på tilpasset og differensiert opplæring, samt opplæring i ulike elevgrupper, sies å legge noen føringer (Utdanningsdirektoratet, 2011).

⁵ Eller fleksibelt skolebygg

3 Teoretisk innramming

I dette kapittelet vil jeg sette avhandlingen inn i en teoretisk ramme. Rammen jeg vil benytte er *kunnskap* og ulike aspekter ved dette. I kapittel 3.1 vil jeg gjøre rede for skolens ulike kunnskapsinteresser. Jeg vil her primært basere meg på Scherp (2003a og b) og Scherp og Scherp (2007). Dette kapittelet er i hovedsak en relevant innramming for problemstilling 1; *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?* I kapittel 3.2 vil jeg redegjøre for en teori om kunnskap og kunnskapsformer. Her vil jeg primært basere meg på Qvortrup (2001 og 2004). Dette kapittelet danner i hovedsak en relevant innramming til problemstilling 2: *Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?*

3.1 Skolens kunnskapsinteresser

I henhold til Scherp (2003a og b) kan man skille mellom tre kunnskapsinteresser i skolen; skoleledere, lærere og elever. Disse kunnskapsinteressene eksisterer både på et prosess- og et resultatnivå, og de henger sammen. For å tydeliggjøre hvordan de tre kunnskapsinteressene henger sammen, har Scherp (2003a og b) utviklet en modell som jeg har gjengitt under.

	SKOLELEDERE	LÆRERE	ELEVER
PROSESS	1. SKOLELEDERES LÆRINGSMILJØ Fysisk miljø Organisasjonsstrukturer Styring av skolen Kommunikasjonsmønster	3. LÆRERES LÆRINGSMILJØ Fysisk miljø Organisasjonsstrukturer Arbeidsorganisasjoner Utviklingsprosess Kommunikasjonsmønster	5. ELEVERS LÆRINGSMILJØ Fysisk miljø Organisasjonsstrukturer Undervisningsmønster/arbeidsmåte Kommunikasjonsmønster
RESULTAT	2. Forestillinger Kompetanser Egenskaper Skolelederes måte å lede virksomheten på	4. Forestillinger om læring og undervisning Kompetanser Egenskaper Læreres måte å undervise på	6. Forestillinger om <ul style="list-style-type: none"> - Seg selv - Om omverdenen - Om ulike emneområder - Om relasjonen til omverdenen Kompetanser Egenskaper

Modell 1. Skolens kunnskapsinteresser, fritt etter Scherp (2003a:22 og b:42).⁶

Av modellen ser vi at skoleledernes læringsmiljø, påvirker deres forestillinger, kompetanser og egenskaper, og dermed måter å lede skolen på. Deres måte å lede skolen på påvirker så lærernes læringsmiljø som igjen påvirker deres forestillinger, kompetanser, egenskaper og

⁶ I henhold til Scherp (2003a) kan modellen både benyttes for å beskrive hvordan situasjonen på en skole er, og hvordan man vil at den skal være.

måte å undervise på. Dette påvirker til slutt elevenes læringsmiljø, som så får konsekvenser for deres forestillinger, kompetanser og egenskaper (Scherp, 2003b). Oppsummert kan vi derfor si at skolens kunnskapsinteresser henger sammen ved at ledelsen påvirker lærerne som så påvirker elevene. Scherp (2003a:24) forklarer bakgrunnen for modellen slik:

Hur ska elevernas lärmiljöer utformas för att man ska nå de resultat man åsyftar? Hur ska lärares lärmiljöer utformas så att de utvecklar föreställningar och kompetenser så att de kan skapa dessa lärmiljöer för eleverna? Vilka lärmiljöer för skolledare gynnar utvecklingen av ett ledarskap som skapar de lärmiljöer för lärare som behövs för att utveckla dessa lärarkompetenser?

Skolens hovedmål er, i henhold til Scherp (2003b) å nå resultatet på elevnivå – altså å utvikle elevenes forestillinger, kompetanser og egenskaper i tråd med skolens oppdrag. Dette avhenger imidlertid, som modellen påpeker, også av at ledelsen og lærerne har gode læringsmiljøer. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på skolens tre kunnskapsinteresser.

3.1.2 Skoleledelsens læringsmiljø

I modellen ser vi at skoleledelsens læringsmiljø utgjøres av det fysiske miljøet, organisasjonsstrukturen, styringen av skolen og kommunikasjonsmønster, og resulterer i ledelsens forestillinger, kompetanser, egenskaper, og ikke minst deres måte å lede skolen på. Videre påvirker ledelsens læringsmiljø lærernes læringsmiljø direkte, og elevenes læringsmiljø indirekte (Scherp, 2003b). I forhold til utforming av skolebygg, innebærer dette, slik jeg leser Scherp, at det ikke bare er viktig å ta hensyn til lærerne og elevenes fysiske læringsmiljø i en planleggingsprosess, men også det fysiske læringsmiljøet til ledelsen.

3.1.3 Lærernes læringsmiljø

Lærernes læringsmiljø utgjøres av fysisk miljø, organisasjonsstrukturer, arbeidsorganisasjoner, utviklingsprosesser og kommunikasjonsmønster, og påvirkes altså av ledelsens måte å lede på. Dette påvirker så lærernes forestillinger, kompetanse og egenskaper, som danner grunnlag for deres måte å undervise elevene på, og dette danner igjen grunnlaget for elevenes læringsmiljø og derigjennom læring (Scherp, 2003a). Som Hargreaves (1996:24) påpeker er imidlertid skolen mer enn et læringsmiljø for elevene: "Slik er også skolen - stedet der de fleste lærere driver sin undervisning – mer enn et tomt skall av vegger og vinduer, ja, den er mer enn et læringsmiljø for sine elever. Skolen er også en arbeidsplass for sine lærere

(...)" . Å utforme skoler som legger til rette for et godt læringsmiljø for lærerne bør med andre ord ikke bare være et middel til målet om elevenes læring – det bør være et mål i seg selv.

3.1.4 Elevenes læringsmiljø

Når det gjelder elevenes læringsmiljø utgjøres dette altså av det fysiske miljøet, organisasjonsstrukturer, undervisningsmønster/arbeidsmåte og kommunikasjonsmønster, og påvirker deres forestillinger om seg selv, -omverdenen, -ulike emneområder, og -relasjonen til omverdenen, samt ulike kompetanser og egenskaper. Deres læringsmiljø påvirkes direkte av lærerne og indirekte av skoleledelsen. Dette må imidlertid ikke tolkes som at elevenes læring utelukkende avhenger av lærerne og ledelsens læringsmiljø. Scherp og Scherp (2007) peker tvert imot på at elevenes læring påvirkes av et stort antall faktorer. For å forklare hvordan de ulike faktorene henger sammen har Scherp og Scherp (2007:265) utviklet en metafor hvor de ser elevenes læringsmiljø som en næringskjede. Før jeg utdyper denne metaforen må jeg imidlertid avklare et par ting. Til tross for at man bruker begrepet "elevenes læringsmiljø", er ikke skolens oppgave bare at elevene skal lære, i snever forstand. Som Bjørklid (2005:50) påpeker er skolens oppgave todelt: "Skolmiljön är inte bara en lärande- och arbetsmiljö utan också en miljö för barns utveckling och socialisation". Skolens fysiske utforming skal med andre ord ikke bare legge til rette for læring av fag, men også sosialisering. I henhold til Dale (2008) er undervisningens overordnede motiv og samfunnsmandat *dannelse*, noe som innebærer kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. I et slikt perspektiv skal elevenes læringsmiljø også legge til rette for dette. Som det vil fremkomme i det følgende har også Scherp (2007) nyanser av disse perspektivene i sin metafor.

Elevenes læringsmiljø som en næringskjede – en metafor

I henhold til Scherp og Scherp (2007:264-266) kan elevenes læringsmiljø sammenliknes med næringskjeden til en blomst (se vedlegg 2: Næringskjeden som metafor for elevenes læring). Metaforen skrives opp slik: stilken representerer selve læringsprosessen, som er oppbygd av møter mellom lærer og elev, og elevene imellom. Bladene er kursplanmål og elevenes erfaringer. Løken er trygt læringsmiljø, deriblant en tillitsfull relasjon mellom lærer og elev, mens jorden er skoleledelsens utforming, det fysiske miljøet, lærernes læring- og utviklingsmiljø og skolens organisasjonskultur. Tulipanblomsten er utdanningens mål, nemlig å utvikle initiativ- og kunnskapsrike elever som kan samarbeide og ta ansvar (Scherp og Scherp, 2007).

Næringskjeden henger sammen slik: Løken (trygt læringsmiljø og tillitsfull lærer-elev-relasjon) er en forutsetning for stilken (læringsprosessen). Løken (trygt læringsmiljø og tillitsfull lærer-elev-relasjon) får næring via bladene (kursplanmål og elevenes erfaringer) og jorden (skoleledelsens utforming, fysisk miljø, læreres lærings- og utviklingsmiljø, organisasjonsstruktur). Tulipanen (utdanningens mål) er avhengig av god og næringsrik jord (skoleledelsens utforming, fysisk miljø, læreres lærings- og utviklingsmiljø, organisasjonsstruktur). Selv om den kan overleve uten en liten periode, vil den på sikt dø uten tilgang på dette. Det vil ikke vokse opp noen stilk (læreprosessen) eller ikke skapes noen blader (kursplanmål og elevenes erfaringer) som kan gi ny næringstilførsel til tulipanløken (trygt læringsmiljø, tillitsfull lærer-elev-relasjon) uten en næringsrik løk (trygt læringsmiljø, tillitsfull lærer-elev-relasjoner), som igjen er avhengig av jorden (skoleledelsens utforming, det fysiske miljøet, lærernes læring- og utviklingsmiljø og skolens organisasjonskultur) (Scherp og Scherp, 2007).

Til tross for at metaforen er noe innviklet, mener jeg den gir et godt bilde av hva som påvirker elevenes læringsmiljø, og dermed hvordan skolens tre kunnskapsinteresser henger sammen. Kort sagt kan man si at for at samfunnet skal nå utdanningens mål, må det legges til rette for at læringsprosesser kan finne sted. Dette krever blant annet at det skapes et trygt læringsmiljø i skolen, noe som er avhengig av at skolen organiseres på en god måte, at det er et godt fysisk miljø, deriblant et godt lærings- og utviklingsmiljø for lærerne (Scherp og Scherp, 2007).

3.1.5 Hensikt og kritikk

Modellene over skolens kunnskapsinteresser og hvordan disse henger sammen er, slik jeg ser det, relevante for min avhandling av flere grunner. For det første demonstrerer de at skolens fysiske utforming har betydning for elevenes læring, blant annet gjennom det læringsmiljøet det skaper for ledelsen og derigjennom lærere, og den relasjon det legger til rette for mellom lærer og elev. For det andre har denne avhandlingens formål vært å undersøke hvilke vurderinger som lå til grunn for utformingen av det fysiske miljøet på Maritun ungdomsskole, og da mener jeg det er naturlig å knytte disse vurderingene opp mot skolens kunnskapsinteresser. For det tredje kan modellene brukes som en demonstrasjon på at det kan være vanskelig å skille mellom hva som i skolen er mål i seg selv, og hva som er delmål for å nå et eller flere andre mål. Når det gjelder utforming av skolebygg kan dette innebære at vurderinger som tilsynelatende ser ut til å ha hatt som mål å bedre *lærernes* læringsmiljø, i

hovedsak kan ha blitt gjort med bakgrunn i et ønske om å bedre *elevenes* læringsmiljø. Også dette mener jeg har vært viktig å ha med seg inn i denne studien, og har vært noe av bakgrunnen for valg av en dyptgående kvalitativ tilnærming til tematikken.

Scherp (2003a og b) sin modell over skolens kunnskapsinteresser kan imidlertid sies å ha en svakhet: pilene går bare én vei – fra ledelsen via lærerne og til elevene. Man kan spørre seg om ikke også elevenes holdninger, kompetanse og egenskaper kan påvirke ledelsen, som så kan påvirke lærerne. I tillegg kan man spørre seg om ikke også ledelsen direkte kan påvirke elevene og motsatt. Dette ser det ikke ut til at Scherp (2003a og b) har tatt høyde for. På den annen side kan dette sies å ha blitt kompensert for i metaforen over elevenes læringsmiljø, hvor Scherp og Scherp (2007) viser at dette både påvirkes av og påvirker ulike faktorer.

3.2 Kunnskap og kunnskapsformer

Det finnes en rekke ulike forståelser av begrepet "kunnskap", og flere måter å systematisere begrepet på. I denne avhandlingen vil jeg primært basere meg på Qvortrup (2001 og 2004) og hans fundamentale og systematiske teori om kunnskap og de former kunnskap kan innta.

3.2.1 Et hyperkomplekst kunnskapssamfunn

I henhold til Qvortrup (2001 og 2004) kjennetegnes samfunnet i dag av å være et hyperkomplekst sosialt system. Dette innebærer at samfunnet består av et stort antall komplekse systemer, hvor hver av disse, ut fra visse kriterier, både observerer⁷ de andre systemene hver for seg, og under ett. Disse komplekse systemene kan være alle tenkelige subsystemer som eksisterer i samfunnet, eksempelvis det politiske-, det religiøse-, eller det vitenskapelige systemet. De enkelte systemers observasjonskriterier er imidlertid ikke universelle, men består av en egenverdi. Dette innebærer at de enkelte systemene ikke bare må observere de andre systemene og omverdenen gjennom deres egne kriterier, men også hele tiden observere sin egen observasjon og sine egne kriterier. Denne logikken er i henhold til Qvortrup (2001) grunnen til at samfunnet nettopp bør omtales som hyperkomplekst.

Videre betegner Qvortrup (2004) dette samfunnet, ikke bare som et hyperkomplekst sosialt system, men som et hyperkomplekst *kunnskapssamfunn*⁸. Han forklarer at det som

⁷ Jeg har oversatt begrepet "iagttar" med "observerer", fordi jeg mener dette fungerer bedre på norsk

⁸ Jeg har her gjort en oversettelse fra det danske begrepet "videnssamfund" til "kunnskapssamfunn"

kjennetegner, og er typisk for, aktivitetene i det hyperkomplekse kunnskapssamfunnet, både i organisasjoner, bedrifter og blant individene, nettopp er *kunnskapsbasert kompleksitetshåndtering* (Qvortrup, 2004). I lys av dette definerer han kunnskap som: "(...)et begreb for et individs (dvs. et menneske eller en organisations) måder at håndtere omverdenskompleksitet på(...)" (Qvortrup, 2004:82). Qvortrup (2004) mener med andre ord at kunnskap i det hyperkomplekse kunnskapssamfunnet, er evnen til å håndtere omverdens kompleksitet. Videre beskriver han kunnskap som noe dynamisk, som kan forandre seg og bli til ny kunnskap i samspill med omverdenen. Måten organisasjoner og individer kan erverve seg kunnskap er derfor via *læring*. Qvortrup (2001:10) forklarer det slik: "Kompleksitet håndteres ved hjelp af [kunnskap], [kunnskap] skabes ved hjelp af læring". Slik jeg leser Qvortrup (2001 og 2004) kan man dermed si at et hyperkomplekst samfunn er et *lærende samfunn*. Dette samfunnet består av lærende subsystemer, som igjen består av lærende organisasjoner, som igjen består av lærende individer.

Det må imidlertid påpekes at Qvortrup ikke er alene om å bruke begrepet "kunnskapssamfunn". I den utdanningspolitiske diskursen⁹ ser det at vi lever i et kunnskapssamfunn ut til å være noe som tas for gitt, og flere forskere som har skrevet om tematikken. En av de mest kjente innen utdanningsfeltet er Hargreaves, som blant annet har skrevet om skolens rolle og utfordringer i kunnskapssamfunnet. Et av hans hovedpoeng er at skolen, for å takle utfordringene i kunnskapssamfunnet, må bli en lærende organisasjon (Hargreaves, 2004). Slik jeg leser Qvortrup (2001 og 2004) er dette også i tråd med han, og jeg vil komme tilbake til dette senere i kapittelet. Først vil jeg se nærmere på Qvortrup (2001 og 2004) sin kunnskapssystematikk.

3.2.2 Kunnskapsformer

Qvortrup (2001 og 2004) skiller mellom fire kunnskapsformer; faktisk-, situativ-, systemisk- og verdenskunnskap. I det følgende vil jeg først gjøre rede for hva jeg anser å være hovedtrekkene ved disse kunnskapsformene. Deretter vil jeg gi en kort beskrivelse av sammenhengen mellom de ulike kunnskapsformene, før jeg vil sammenlikne denne kunnskapssystematikken med kompetansesystematiseringen til Dale (1999).

⁹ Dette ser vi i en rekke utdanningspolitiske dokument som har blitt utgitt de siste årene, deriblant St. Meld nr. 30 (2003-2004), St. Meld. nr. 16 (2006-2007) og St. Meld nr. 44 (2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2003, 2006 og 2008).

Faktuell kunnskap

Den første kunnskapsformen i Qvortrups kunnskapssystematikk er faktisk kunnskap (Qvortrup 2001 og 2004). Denne kunnskapsformen omtales som "første ordens", og innebærer at man har kunnskap *om* noe (Qvortrup, 2004), men at man ikke kan se dette noe i forhold til noe annet (Qvortrup, 2001). Eksempelvis kan faktisk kunnskap være en ubegrunnet påstand. Qvortrup (2001:98-99) forklarer det slik: "Man ved "at", men ikke "hvorfor"". Faktuell kunnskap kan også omtales som paratkunnskap eller kvalifikasjon (Qvortrup, 2004). En vurdering basert på faktisk kunnskap vil derfor være gjort ut fra kunnskap om noe, uten at det har blitt gjort noen refleksjoner, verken rundt kunnskapen som sådan, eller rundt den situasjonen kunnskapen inngår i.

Situativ kunnskap

Den andre kunnskapsformen, situativ kunnskap, er i henhold til Qvortrup (2001 og 2004) nettopp "kunnskap om kunnskapssituasjonen". Denne formen for kunnskap innebærer ikke bare *at* man vet noe, men at man vet *hvorfor* man vet. Dette betyr blant annet at man har kunnskap om hvordan man ervervet seg kunnskapen, samt hvordan man kan skaffe seg ny kunnskap. Denne kunnskapsformen handler derfor også i noen grad om selvrefleksjon: "(...)jeg evner også at stille mig ved siden af min egen iagttagelse og gøre mig mine overvejelser derom" (Qvortrup, 2004:85). Situativ kunnskap er med andre ord kunnskap om kvalifikasjonenes forutsetning, og omtales gjerne som "annen ordens". Videre kjennetegnes situativ kunnskap av evnen til å *anvende* denne "kunnskapen om kunnskapen" hensiktsmessig. Et annet begrep for situativ kunnskap er derfor kompetanse (Qvortrup, 2001 og 2004).

Systemisk kunnskap

Den tredje kunnskapsformen, systemisk kunnskap, omtales gjerne som "tredje ordens kunnskap", og er i henhold til Qvortrup (2004) kunnskap om kunnskapssystematikken som ens kunnskap inngår i, altså *kunnskap om betingelsene for kunnskap*. Denne kunnskapsformen innebærer med andre ord en type meta-refleksivitet, det vil si "evnen til at iagttage forudsætninger for og udvikling af kompetancer" (Qvortrup, 2001:109). En vurdering basert på et systemisk kunnskapsgrunnlag vil derfor, slik jeg leser Qvortrup 2001 og 2004), ikke bare basere seg på kunnskap om noe, eller refleksjon rundt hvorfor denne kunnskapen er

egnet i et spesifikt tilfelle, men vil gjøres på bakgrunn av en kunnskap om hele systemet kunnskapen inngår i, eksempelvis skolen som organisasjon, det norske utdanningssystemet og det verdensomspennende kunnskapssynet, og deriblant refleksjoner rundt de definisjoner og begreper disse systemene benytter. Videre kan disse systemiske refleksjonene lede til kreativ, ny kunnskap. Systemisk kunnskap innebærer derfor både evnen til å lære, og til å se kunnskap i et nytt perspektiv (Qvortrup, 2001).

Videre skiller Qvortrup (2001 og 2004) mellom tre former for systemisk kunnskap, også kalt systemisk kompetanse; refleksjonskompetanse, relasjonskompetanse og meningskompetanse. *Refleksjonskompetanse* innebærer evnen til selvobservasjon, altså evnen til å observere seg selv slik andre gjør, og deriblant: "(...)løbende at kunne fortolke og forandre ens egne kriterier for iagttagelse, kommunikation og handling" (Qvortrup, 2001:114).

Relasjonskompetanse, på den annen side, innebærer det å kunne observere andre og deres kunnskap, sette seg inn i deres sted, samt etablere kommunikative relasjoner med disse personene og deres kunnskap. Dette må imidlertid alltid skje med visshet om at den andre alltid kunne hatt en annen kunnskap. Den siste kompetansen, *meningskompetanse*, innebærer observasjon av observasjon, og dermed evnen til å observere egenverdiene eller fellesverdiene som eksisterer i en gruppe, som man ofte selv er blind for. Også her er det viktig å være klar over at denne meningshorisonten kunne vært en annen. Disse tre kompetansene utgjør til sammen den samlede kompetanseprofilen i det hyperkomplekse samfunn. (Qvortrup, 2001). Slik jeg leser Qvortrup betyr ikke dette at hvert individ *må* ha alle de tre kompetansene for å kunne sies å ha en situativ kompetanse, men at dette er nødvendig dersom man virkelig skal kunne håndtere det hyperkomplekse samfunnet.

Verdenskunnskap

Den siste kunnskapsformen er i henhold til Qvortrup (2001 og 2004) verdenskunnskap, og omtales gjerne som "fjerde ordens kunnskap". Denne kunnskapsformen er en overordnet og grunnleggende kunnskapsform som eksisterer i samfunnet som en kollektiv kunnskapshorisont, eller et kollektivt kunnskapspotensiale. Verdenskunnskap vil med andre ord si kunnskap som representerer hele det sosiale og kulturelle systemet i verden – den kan omtales som *kultur* (Qvortrup, 2004). Qvortrup (2001:99) beskriver det blant annet slik: "(...) den omverden der utgjør horisonten for og den ultimative forudsætning for vidensformerne og deres operasjonsmåder, dvs. for kvalifikationer, kompetencer og kreativitet". Verdenskunnskap

kan med andre ord ikke rommes av det enkelte menneske, men enkeltmennesker kan, i henhold til Qvortrup (2004) forholde seg til kunnskapsformen gjennom dannelsen.

Sammenheng mellom de ulike kunnskapsformene

Oppsummert kan vi si at hovedforskjellen mellom de ulike kunnskapsformene er deres *grad av refleksivitet*. Dette er i tråd med Klausen (2005) sin forståelse av disse kunnskapsformene:

(...) viden [må] klassifiseres etter graden af *refleksivitet*: der er viden som på ligefrem, ureflektert vis er *om* et emne (f.eks viden om hvor Nakskov ligger), der er viden som involverer kendskab til *videnssituationen*, og der er viden som angår *vidensbetingelserne*.

Unntaket er verdenskunnskap, som kan ses som den overgripende rammen for den øvrige refleksiviteten (Qvortrup, 2001 og 2004). Videre påpeker Qvortrup (2001 og 2004) at selv om kunnskapsformene omtales som første-, annen-, tredje- og fjerde ordens, betyr ikke dette at de er i et hierarkisk forhold, hvor for eksempel situativ kunnskap er bedre enn faktisk kunnskap:

Den, der er kompetent, er i stand til at anvende og modificere sine kvalifikationer, dvs. sin faktuelle viden, i forhold til den situasjon, som disse kvalifikationer skal brukes i. Men kvalifikationer, dvs. faktisk kunnskap, er en forudsætning for at kunne operere situativt (Qvortrup (2004:108-109))

De ulike kunnskapsformene forutsetter med andre ord hverandre (Qvortrup, 2004). Dette betyr, slik jeg forstår det, at andre ordens kunnskap bygger på første ordens kunnskap, tredje ordens kunnskap bygger på både første og andre ordens kunnskap, mens fjerde ordens kunnskap bygger på de tre øvrige kunnskapsformene. I tabellen under er de ulike kunnskapsformene oppsummert, fritt etter Qvortrup (2001 og 2004).

Kunnskapsbetegnelse	Kunnskapsform	Ferdighetsform	Resultatform
Faktuell kunnskap (første ordens)	Kunnskap om noe	Faktuell kunnskap	Kvalifikasjon
Situativ kunnskap (annen ordens)	Kunnskap om kunnskapssituasjonen	Refleksivitet	Kompetanse
Systemisk kunnskap (tredje ordens)	Kunnskap om kunnskapsbetingelsene	Meta-refleksivitet	Kreativitet
Verdenskunnskap (fjerde ordens)	Kunnskap om kunnskapsforutsetningene	Allmenndannelse	Kultur

Tabell 1. Kunnskapsformene, fritt etter Qvortrup (2001:107 og 2004:85).

Sammenlikning med andre systematiseringer av kunnskap

Til tross for at Qvortrup (2001 og 2004) har laget en egen kunnskapssystematisering, er det ingen tvil om at den har fellestrekk med andre systematiseringer av kunnskap. Han skriver

også selv at han har latt seg inspirere av Bateson, og at systematiseringen har flere fellestrekk med den platonske kunnskapssystematikk. Selv ser jeg flere likhetstrekk med kompetansebegrepet til Dale. Dale (1999) skiller mellom tre kompetansenivåer i skolen¹⁰; K1, K2 og K3. Det første kompetansenivået, K1, innebærer å gjennomføre undervisning, det vil si *undervisningspraksis*, uten refleksjon. Det andre kompetansenivået, K2, vil si å *planlegge- og tilpasse* undervisning til læreplanen, samt *reflektere rundt den enkelte undervisningssituasjon* (Dale, 1999). Dette innebærer derfor at læreren har en viss autonomi når det gjelder organiseringen av læringsarbeidet (Dale 2001). K3, det siste kompetansenivået, vil si å *analysere, kritisere og drøfter teorier, planer og egen praksis*, og deriblant problematiserer forholdet mellom læreplanen og samfunnet (Dale, 1999).

Slik jeg leser Dale og Qvortrup, er det likhetstrekk mellom faktisk kunnskap og K1, situativ kunnskap og K2, og systemisk kunnskap og K3; Faktuell kunnskap og K1 omhandler praksis uten refleksjon; situativ kunnskap og K2 handler om å handle ut fra refleksjon over egen rolle og kontekst; systemisk kunnskap og K3 dreier seg om det å se ens kunnskap og praksis som ledd i et større system, for eksempel som en del av en felles kunnskap i organisasjon eller samfunnet som sådan, og se kritisk på forholdet mellom denne kunnskapen og egen praksis.

Skolen som en lærende organisasjon

Tilbake til det hyperkomplekse kunnskapssamfunnet må organisasjoner, for å takle dette, i henhold til Qvortrup (2001:193-194) altså bli lærende organisasjoner:

For å matche et nutidig hyperkomplekst samfund må en organisation dels kunne iagttage denne omverden gennem et antal forskellige koder, dels må den være i stand til løbende at reflektere prioriteringen af og det indbyrdes samspil mellem disse forskellige koder. Den organisation, som kan det, vil jeg kalde en lærende organisation

Slik jeg leser Qvortrup (2001) innebærer dette også skolen. Dette er i tråd med Dale (1999) som mener at skolen først kan bli en profesjonell pedagogisk læringsorganisasjon¹¹ dersom både K1, K2 og K3 er tilstede. Det er imidlertid særlig K3 som er mangelvare i norsk skole.

¹⁰ Dale skriver i hovedsak om *lærernes* kompetanse, men kobler dette opp mot hele skolen som system

¹¹ Dale bruker "profesjonell pedagogisk læringsorganisasjon" og ikke "skolen som lærende organisasjon"

3.2.3 Kritiske bemerkninger og refleksjoner rundt teoriens formålstjenlighet

Qvortrup (2001 og 2004) har fått noen kritiske bemerkninger for teorien sin, som kan være verdt å ta i betraktning. Klausen (2005) påpeker at de ulike nivåene i systematikken neppe er tilstrekkelig for å fange inn alle relevante distinksjoner i kunnskapsbegrepet. Dette gjelder særlig situativ kunnskap, som han mener bør deles inn i to underkategorier; taus kunnskap og eksplisitt kunnskap. I henhold til Klausen (2005) er dette skillet viktig for pedagogisk praksis, fordi den som skal undervise om noe, må ha eksplisitt kunnskap om dette. Videre hevder Klausen at systematikken ikke hadde trengt det øverste nivået, verdenskunnskap, fordi han mener det er mer hensiktsmessig å fastholde at kunnskap er noe som besittes av individet. Sist, men ikke minst, mener Klausen (2005) at Qvortrup sin definisjon av kunnskap (som et individs måter å håndtere omverdenskompleksitet på), ikke er god nok. Dette fordi individer også kan inneha kunnskaper som ikke kan brukes til å håndtere noe som helst, for eksempel antallet desimaler det er i pi.

Kritikken til tross, har jeg funnet det hensiktsmessig å benytte Qvortrup (2001 og 2004) som en teoretisk innramming til denne masteroppgaven. Jeg mener at teorien danner et godt utgangspunkt for å undersøke kunnskapsgrunnlaget som har ligget til grunn for de ulike vurderinger om ble gjort i planleggingsprosessen av utformingen til Maritun ungdomsskole. Særlig har jeg funnet fokuset på refleksivitet nyttig. At Qvortrup ikke skiller mellom taus- og eksplisitt- situativ kunnskap har jeg ikke funnet problematisk, fordi jeg ikke har hatt et ønske om å fokusere på dette aspektet. At systematikken innebefatter verdenskunnskap synes jeg er en fordel, da dette gir en bevisstgjøring på at kunnskap ikke eksisterer isolert i hvert enkelt individ, og på at vurderinger også lar seg påvirke av den felles kunnskapshorisonten som til enhver tid eksisterer. Dette er, som jeg vil komme nærmere inn på i neste kapittel, i tråd med mitt vitenskapsteoretiske perspektiv. Når det gjelder at Qvortrup sin definisjon av kunnskap ikke er tilstrekkelig, er jeg i og for seg enig i dette. Jeg mener allikevel fokuset på kompleksitet har vært hensiktsmessig, sett i lys av at dette er en av undervisningens mål i Kunnskapsløftet (Lund, 2013a).

4 Metode

I det følgende vil jeg gjøre rede for og reflektere over de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidet med mitt masterprosjekt. Jeg vil starte med å gjøre rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming, for deretter å redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har benyttet. Deretter vil jeg se nærmere på metoden jeg har benyttet, og ulike valg og vurderinger jeg har gjort i den forbindelse. Jeg vil så gå nærmere inn på tematikken rundt validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før jeg til slutt vil gjøre noen forskningsetiske refleksjoner.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært ledet av et sosialkonstruktivistisk perspektiv på vitenskap. I henhold til Alvesson og Sköldbberg (2009) innebærer sosialkonstruktivismen en tanke om at virkeligheten ikke er naturlig gitt, men sosialt konstruert. Dette betyr at det er menneskene selv som skaper sin egen virkelighet. Eksempelvis er det menneskene selv som har skapt og skaper samfunnets institusjoner og legitimeringen av disse. Imidlertid vil institusjonene igjen påvirke menneskene, slik at det i praksis er vanskelig å peke på hva som har skapt hva. Videre er sosialkonstruktivismen et bredt og mangefasettert perspektiv, og det finnes både radikale og mindre radikale varianter av perspektivet. I et radikalt sosialkonstruktivistisk perspektiv hevdes det "(...)at virkeligheten [først] får eksistens (...)gjennom vår kunnskap om den" (Hjardemaal, 2011:207). I et mindre radikalt perspektiv vil man i stedet mene at det er vår kunnskap om virkeligheten som er sosialt konstruert. I et slikt perspektiv kan man også bruke sosialkonstruktivismen som en bevisstgjøring om at sosiale fenomener er menneskeskapt, med både menneskelige og sosiale interesser bak. I tillegg kan man benytte perspektivet for å tydeliggjøre at en forskers bakgrunn og synspunkter legger føringer for forskningsprosessen, inkludert de resultater forskeren ender på (Hjardemaal, 2011).

I denne studien har jeg nettopp inntatt et slikt "mindre radikalt sosialkonstruktivistisk perspektiv". Bakgrunnen for dette er for det første at jeg mener at kunnskap om virkeligheten, deriblant kunnskap om skolebygg og skolebyggprosesser, er sosialt konstruert. Dette innebærer at jeg mener at det ikke eksisterer noen fasit for hva som er et godt skolebygg eller en god skolebyggprosess, men at dette avhenger både av øyet som ser, og hvilken kontekst, deriblant samfunn, den som vurderer dette befinner seg i. Videre innebærer det en tanke om at

hvilke vurderinger fra en planleggingsprosess som blir trukket fram av et utvalg informanter vil være farget av deres forståelse av verden, og dermed vil kunne variere, til tross for at informantene har befunnet seg i samme prosess. Dette betyr at det med andre informanter ville blitt trukket frem andre vurderinger. For det andre har jeg inntatt dette vitenskapsteoretiske perspektivet fordi jeg i arbeidet med masteroppgaven har forsøkt å være meg bevisst min rolle som forsker, og hvordan jeg har påvirket forskningen.

4.2 Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen til dette studiet har vært kvalitativ. Kvalitativ metode kjennetegnes av at forskeren har fokus på spesifikke situasjoner eller personer, og går i dybden på disse. Ofte tar forskeren studieobjektets perspektiv, og er altså opptatt av deres subjektive opplevelse av et fenomen. Eksempelvis kan kvalitativ forskning omhandle en persons intensjoner bak, og følelser knyttet til, en gitt handling (Maxwell, 2005). Kvalitative metoder kjennetegnes videre av at forskeren har en nærhet til forsøkspersonene, og forskeren anses selv å være "(...)et svært viktig instrument i *datainnsamlingen*" (Kleven, 2011a:19). Dette innebærer at forskeren utnytter både seg selv og sin fagkunnskap i datainnsamlingssituasjonen, noe som regnes som positivt for forskningen (Kleven, 2011a). I henhold til Kleven (2011a) har kvalitativ metode sin styrke når det gjelder å gjøre helhetlige vurderinger av enkeltkasus, samt i eksplorerende eller hypotesedannende undersøkelser.

Jeg mener at en kvalitativ tilnærming har vært mest hensiktsmessig for å belyse min problemstilling. Dette fordi jeg mener både *vurderinger* og *kunnskapsgrunnlag*, avhandlingens nøkkelord, best lar seg undersøke kvalitativt. Slik jeg ser det ville jeg kun gjennom en kvalitativ undersøkelse få tilgang på utfyllende informasjon om alle vurderinger som ble gjort i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole, og ikke minst på hvilke tanker som lå bak disse vurderingene. Videre var mitt ønske å studere informantenes subjektive opplevelse av planleggingsprosessen. Dette skyldes delvis at jeg, på bakgrunn av mitt sosialkonstruktivistiske perspektiv på vitenskap, mener at en fullstendig objektiv beskrivelse av en slik prosess ikke er mulig, og at aktørenes subjektive opplevelse av prosessen dermed er mer interessant. For øvrig kan temaet for denne masteroppgaven karakteriseres som eksplorerende, noe som også underbygger at en kvalitativ tilnærming var mest hensiktsmessig for denne studien.

4.3 Casestudium

Den kvalitative metoden jeg har benyttet i min masteroppgave er casestudie. I henhold til Yin (2009) er et casestudium en empirisk tilnærming som undersøker et nåtidig og reelt fenomen i dybden. Casestudiet benytter seg av flere informasjonskilder, gjerne i form av triangulering. Essensen ved casestudier er i henhold til Schramm (1971, ref. i Yin, 2009) at de forsøker å belyse en beslutning eller et sett beslutninger: hvorfor de ble tatt, hvordan de ble implementert og med hvilke resultat. Som Stake (2005) påpeker, handler casestudier om å forstå kompleksiteten i et enkelt case, eller tilfelle, og lære noe av dette. Etter min oppfatning var casestudium den beste tilnærmingen for å belyse den problemstillingen jeg har valgt. Ved å fokusere på ett tilfelle, én prosess, og samle inn kvalitative data om denne på ulike måter, har jeg fått et betydelig innsyn i utformingsprosessen av det nye skolebygget på Maritun ungdomsskole, og ikke minst de vurderinger som ble gjort her. Jeg har også fått et rikt grunnlag for å drøfte hvilket kunnskapsgrunnlag disse vurderingene ser ut til å ha bygget på.

Som Yin (2009) påpeker inneholder et case mange ulike variabler, men alle disse kan selvsagt ikke undersøkes. Man kan med andre ord aldri fortelle *hele* historien; man må gjøre noen valg. Disse valgene gjøres gjennom hele studien (Stake, 2005). I dette kapittelet vil jeg nettopp redegjøre for de metodiske valgene jeg har gjort i forbindelse med mitt casestudium.

4.3.1 Valg av case

Når jeg hadde besluttet at casestudie var den metoden jeg ønsket å benytte, måtte jeg bestemme meg for hvor mange case jeg ville ha; ville jeg gjøre en komparasjon mellom flere, eller bare et? Hovedsakelig på grunn av oppgavens omfang bestemte jeg meg for å gjøre ett casestudium. Jeg kunne selvsagt ha sammenliknet flere skoler på et mer overfladisk vis, men siden jeg ønsket å gå i dybden på det eller de casene jeg valgte, falt valget på ett case. Neste skritt var å finne et passende case. I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke en skole i Oslo. Bakgrunnen for dette var både det at det bygges et stort antall skoler i Oslo kommune (Vestreng, 2012), og at mediedebatten rundt utforming av skoler særlig har omhandlet denne kommunen (Vinje, 2011). I tillegg bor og studerer jeg i Oslo, så det ville vært praktisk å studere en skole her, med tanke på å foreta intervjuer og observasjoner. Da jeg kontaktet Utdanningsetaten i Oslo kommune, viste det seg at de ikke ønsket at jeg skulle se nærmere på noen av kommunenes skoler, fordi de ikke ønsket mer støy rundt sine skolebygg. Da det også viste seg at Oslo kommune har ganske standardiserte byggeprogram for sine skoler, noe som

minker antall vurderinger som gjøres i det enkelte prosjekt, besluttet jeg at jeg heller skulle finne en skole i en nærliggende kommune. Dette ble mitt første kriterium til caset. Mitt andre kriterium ble at kommunen skolen lå i ikke skulle ha strenge retningslinjer for utformingen av skolebygg, men et relativt stort handlingsrom til den enkelte skole. Mitt tredje kriterium ble at skolen måtte være relativt nybygd. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å se på hvilke vurderinger som gjøres når skoler bygges *i dag*, og da hjelper det lite å se på en ti år gammel skole. Videre ønsket jeg at det skulle være lett å få tak i datamateriale for å besvare problemstillingen min, noe jeg antok ville være lettere jo nyere prosjektet var. For øvrig ønsket jeg, som jeg vil komme tilbake til, å samle inn data fra muntlige kilder, og da anså jeg det som nødvendig at disse informantene hadde prosessen relativt friskt i minne. På bakgrunn av disse tre kriteriene fikk jeg et tips fra en venninne om at skolen jeg har valgt å kalle Maritun ungdomsskole kanskje kunne være aktuell. Caset ble med andre ord bevisst valgt på bakgrunn av oppfyllelsen av de kriteriene jeg hadde stilt.

4.3.2 Datainnsamlingsmetoder

Semistrukturerte kvalitative forskningsintervju

Jeg måtte så bestemme meg for hvilke datainnsamlingsmetoder jeg ville benytte. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009:132) er intervju "(...)spesielt velegnet for å undersøke menneskers forståelse av betydningene i sin egen livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen". Min problemstilling omhandler *vurderinger* som ble gjort i en prosess, og dermed vurderinger som ble gjort av noen mennesker. I lys av mitt vitenskapsteoretiske ståsted mener jeg at opplevelsen av en prosess og hvilke vurderinger som fant sted der, aldri kan være objektiv. Jeg fant derfor at kvalitative forskningsintervju var en hensiktsmessig metode for å belyse min problemstilling. Videre besluttet jeg at disse intervjuene skulle være semistrukturerte. Dette fordi jeg både ville at informantene skulle få snakke forholdsvis fritt om sin opplevelse av prosessen, samtidig som jeg ville forsikre meg om at vi i intervjuene berørte flere aspekter ved bygget og prosessen som jeg mente var av særlig interesse.

Dokumenter fra planleggingsprosessen

For å få et rikere datamateriale valgte jeg i tillegg å analysere ulike dokumenter fra prosjektet. Disse fikk jeg tilgang til via kommunens administrasjonsavdeling, prosjektsjefen, skolens

rektor, samt kommunens internettsider. Dokumentene jeg fikk, og deretter analyserte, var prosjektets byggeprogram (BP)¹², prosjektets styringsdokument (S), prosjektadministrativ håndbok (PA), referater fra prosjektmøter (PM), -prosjekteringsmøter (PRM) og -brukergruppemøter mellom skolen, kulturskolen og fritidsklubben (BM), samt et powerpoint-dokument fra et fremlegg skolens rektor holdt for byggets brukere noen måneder før åpningen av bygget (PP). I tillegg fikk jeg plantegninger over hele byggeprosjektet fra prosjektets arkitekt. Til tross for at jeg ikke direkte analyserte disse tegningene, ga de en oversikt over bygget, som var nyttig å ha i det øvrige analysearbeidet.

Slik jeg ser det var det flere fordeler ved å analysere alle disse dokumentene. For det første ga de meg et innblikk i den helhetlige prosessen planleggingen av skolebygget var en del av – både den politiske prosessen, prosjektets mål, organisering og faser. Dette var nyttig som bakgrunnsinformasjon til utformingen av intervjuguidene og til gjennomføringen av selve intervjuene. For det andre fikk jeg også via disse dokumentene en god del informasjon om hvilke vurderinger som lå til grunn for utformingen av skolebygget, samt noe informasjon om hvilket kunnskapsgrunnlag disse vurderingene ser ut til å ha bygget på. Dette gjelder særlig prosjektets byggeprogram, noe vi blant annet ser i innledningen til dette programmet: "(...)beskrivelsene og den detaljerte arealoversikten, som i all hovedsak er utarbeidet av virksomhetene selv, [er] medtatt for å uttrykke kommunens og brukernes ønsker og visjoner for prosjektet" (BP:8). Dokumentene var derfor viktige som en metodetriangulering. Ved å sammenlikne dokumentene med informasjonen fra intervjuene, ville også resultatenes reliabilitet bli styrket. Hva dette innebærer vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 4.4.2.

Uformell observasjon og samtale med rektor og prosjektsjef

I tillegg til de formelle datainnsamlingsmetodene, gjorde jeg også noen mer uformelle innsamlinger. I forkant av de semistrukturerte intervjuene hadde jeg både en uformell samtale med prosjektsjefen for hele byggeprosjektet per telefon, og et uformelt møte med skolens rektor. Av begge fikk jeg noe informasjon om prosessen, av rektor fikk jeg i tillegg litt informasjon om skolen. I forbindelse med møtet med rektor fikk jeg også en omvisning i skolebygget, og gjorde derfor noen uformelle observasjoner. Både de uformelle samtalene og observasjonene mener jeg gjorde meg bedre rustet til å stille gode spørsmål i intervjuene, ga meg en bedre forståelse for informantenes utgreiinger om skolebyggets utforming og

¹² Koden i parentes viser kodene som vil benyttes videre i oppgaven. For fullstendig oversikt over kildene og hvilke koder som benyttes til hver av disse se vedlegg 9: Oversikt over kilder og koder.

vurderingene rundt dette, samt gjorde det lettere å lese og analysere dokumentene fra prosessen. I tillegg fikk jeg av observasjonene en viss idé om de vurderingene som ble gjort i prosessen faktisk fikk følger for den fysiske utformingen av bygget. Til tross for at problemstillingen min ikke omhandler skolebyggets faktiske utforming, mener jeg det har vært gunstig at jeg har hatt noe kjennskap til dette, slik at jeg har fått en så dyp forståelse for prosessen som mulig.

4.3.3 Anonymisering

Jeg bestemte meg for å anonymisere både kommunen, bygget og de ulike informantene. Til tross for at verken intervjuene eller datamaterialet for øvrig omhandlet sensitiv informasjon, ble det allikevel vurdert at dette var best forskningsetisk, samt for å sikre validiteten på informantenes svar i de kvalitative forskningsintervjuene.

4.3.4 Forberedelse, gjennomføring og transkribering av intervju

Videre måtte jeg gjøre flere vurderinger og valg i forbindelse med de kvalitative forskningsintervjuene, både i forkant, under og etter intervjuene. I det følgende vil jeg redegjøre for disse.

Valg av informanter til intervju

Når det gjelder valg av informanter til intervju påpeker Stake (2005) at det er viktig med en viss variasjon i typen informanter, men at det viktigste er tilgangen på dem, samt at de er gjestfrie. Jeg besluttet at fem-seks informanter ville være et passende antall med tanke på oppgavens omfang. Utvalgsriteriene for valg av informanter var at de skulle ha vært aktive i prosessen rundt utformingen av skolebygget, samt i noen grad representere "ulike stemmer" i planleggingsprosessen. De aktuelle informantene ble så valgt med utgangspunkt i råd fra skolens rektor. Denne seleksjonsmetoden kan, i henhold til King og Horrocks (2010) omtales som "innsider-assistert seleksjon", og har både styrker og svakheter. Hovedstyrken ved seleksjonsmetoden er at den øker sannsynligheten for at de ønskede informantene er villige til å være med i studien, fordi de i større grad vil stole på at "insider-informanten" ikke drar dem i et useriøst prosjekt, enn hvis forskeren selv hadde tatt kontakt. En annen fordel er at seleksjonsmetoden er tidseffektiv, noe som har vært viktig for meg i dette prosjektet.

Ulempene ved denne metoden er at "insider-informanten" kan velge ut deltakere som deler

hans eller hennes verdier og holdninger, eller at de øvrige informantene kan føle seg presset til å delta (King og Horrocks, 2010). Fordi jeg har fått bekreftet, både fra de øvrige informantene selv og delvis fra administrasjonsavdelingen og dokumenter fra prosessen, at informantene rektor utpekte faktisk var aktive i prosessen, at informantene virket genuint interesserte i å være med i studien, samt at de ble anonymisert i den ferdige avhandlingen, ser jeg imidlertid ikke dette som et problem. Jeg endte på følgende fem informanter: skolens rektor (R), skolens inspektør (I), en lærer på skolen som var aktiv i planleggingsprosessen av det nye skolebygget (L), rektor på kulturskolen som er samlokalisert med skolen (RK), samt prosjektets arkitekt (A)¹³.

Intervjuguider

I forkant av intervjuene lagde jeg intervjuguider. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) bør intervjuguiden til et semistrukturert intervju sirkle inn bestemte temaer, og den kan inneholde forslag til spørsmål. Mine intervjuguider var i tråd med dette¹⁴. Etter et par "oppvarmingsspørsmål" startet intervjuets hoveddel med et ganske åpent spørsmål hvor jeg ba informantene fortelle om når og hvordan de ble med i prosessen og hvordan planleggingen mot det ferdige bygget foregikk. Utover dette inneholdt intervjuguidene hovedoverskrifter i form av kategorier, blant annet "Fagavdelingene", "Formgiving, fargevalg og materialvalg" og "Samlokalisering", og under disse var det ulike underspørsmål. Kategoriene ble delvis dannet på bakgrunn av informasjon fra det uformelle intervjuet jeg hadde hatt med skolens rektor, og delvis med inspirasjon fra Gran (1976) sin kategorisering av ulike aspekter ved skolers fysiske utforming. Mitt hovedfokus med kategoriene var å forsikre meg om at jeg ved hjelp av disse kom inn på ulike vurderinger informantene hadde gjort i prosessen.

Videre ble kategoriene skrevet i den rekkefølgen jeg mente det var naturlig å snakke om de på, gitt at informantene ikke fortalte én sammenhengende fortelling om sin forståelse av prosessen. Det var ikke min intensjon å følge intervjuguidene slavisk i intervjuene. Snarere ville jeg følge informantenes egne interesser og stille oppfølgingsspørsmål der jeg opplevde at det var hensiktsmessig. Jeg ville med andre ord bruke intervjuguidene som en type "sjekk-liste" over temaer jeg ønsket å komme igjennom i løpet av intervjuet. I henhold til Kjeldstadli (1999) får man nettopp de sikreste dataene dersom utsagnene fra informantene kommer spontant, er knyttet til konkrete forhold og fortelles som en del av en fortløpende fortelling.

¹³ For fullstendig oversikt over kilder og koder se vedlegg 9: Oversikt over kilder og koder.

¹⁴ Se vedlegg 3, 4, 5 og 6 for intervjuguidene.

Fordi de valgte informantene hadde ganske ulike roller i prosessen bestemte jeg meg for å lage skreddersydde intervjuguider til hvert intervju. Dette innebar at jeg lagde fire intervjuguider: en til ungdomsskolens rektor, en til rektor på kulturskolen, en til arkitekten og en felles til læreren og inspektøren på skolen. At læreren og inspektøren fikk samme intervjuguide skyldtes at jeg under mitt først uformelle møte med rektor fikk inntrykk av at disse var med på omtrent de samme prosessene. Jeg mente at omlag 45 minutter ville være en passende lengde for alle intervjuene, og hadde dette i tankene da jeg lagde intervjuguidene. Jeg var imidlertid innstilt på at det viktigste var at vi i intervjuene fikk snakket oss gjennom hele prosessen og de vurderinger informantene husket derfra. Mitt tidsanslag viste seg å være nogen lunde korrekt, og alle intervjuene varte et sted mellom 45 og 65 minutter.

Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser. Jeg intervjuet med andre ord arkitekten på arkitektkontoret hvor han holder til, og de øvrige informantene på Maritun ungdomsskole. Dette gjorde jeg ut fra et ønske om at gjennomføringen av intervjuene skulle være til så lite bry for informantene som mulig. Videre var det ut fra et ønske om at informantene skulle føle seg komfortable og trygge under intervjuene, og jeg tenkte at deres daglige arbeidsplass ville være et passende sted for å oppnå dette. Intervjuene på skolen ble gjennomført i lukkede rom, slik at ikke andre på skolen kunne lytte til samtalene. Under intervjuene forsøkte jeg å være bevisst min rolle som intervjuer, blant annet ved ikke å stille ledende spørsmål, ved å følge nøye med på informantenes svar og stille oppfølgingsspørsmål der det var hensiktsmessig, samt sørge for at alle intervjuguidens spørsmål ble belyst i løpet.

Jeg valgte å ta intervjuene opp på båndopptaker. Årsaken til dette var at jeg ville forsikre meg om at jeg fikk med meg all interessant data fra intervjuet. Jeg ville blant annet ha muligheten til å høre på informantenes uttalelser flere ganger, og slik sett øke sannsynligheten for at jeg hadde forstått dem riktig. Videre ville jeg bruke konsentrasjonen min under intervjuet på å følge med på det informanten sa, blant annet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg noterte imidlertid spesielt interessante uttalelser underveis.

Transkribering

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) egner intervjuer som er "skriftliggjort" seg best til analyse, blant annet fordi det da er lettere å få oversikt over intervjuene. I tråd med dette

valgte jeg å transkribere de muntlige intervjuene jeg hadde gjennomført til skriftlig form. Jeg måtte derfor bestemme meg for hvilke dimensjoner fra den muntlige samtalen jeg ønsket å transkribere. I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) avhenger dette av hvilken type forskning man skal gjennomføre. Skal man for eksempel foreta en psykologisk fortolkning vil det være hensiktsmessig å transkribere både tonefall og pauser, og skal man foreta en lingvistisk analyse vil strengt ordrette transkripsjoner være nødvendig. Fordi min analyse verken skulle være lingvistisk eller psykologisk valgte jeg å skrive ned ordene informantene sa, uten å vektlegge pauser eller tonefall. Transkripsjonene er imidlertid ganske ordrette, og inneholder både stamming og gjentakelser der dette forekom. Som Kvale og Brinkmann (2009) poengterer vil transkripsjoner alltid innebære en viss form for tolkning, fordi transkripsjonene gjøres i lys av våre allerede eksisterende teoretiske antakelser. Dette er i tråd med mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, og var noe jeg forsøkte å være bevisst på både i transkriberings- og analyseringsprosessen.

4.3.5 Analyse

Videre skulle både de transkriberte intervjuene og dokumentene fra prosessen analyseres. Jeg besluttet at jeg skulle bruke samme analysemetode for begge typer datamateriale. Deretter måtte jeg vurdere, om, og eventuelt i hvilken grad jeg ønsket å støtte meg på eksisterende teori i analysearbeidet. Dette er det noe uenighet om blant kvalitative forskere. I henhold til Yin (2009) er det fordelaktig at teoretiske antakelser styrer datainnsamlingen og analysen i casestudier. Maxwell (2005) på den annen side påpeker at det både er fordeler og ulemper knyttet til dette. Han poengterer at man på den ene siden aldri vil kunne belyse alle aspekter ved et fenomen - idet man velger å belyse én side ved et fenomen, setter man en annen side i skyggen. For eksempel kan det å lete etter visse kategorier samtidig gjøre det vanskelig å finne nye måter å se fenomenet på. På den annen side mener Maxwell (2005) at ethvert forskningsdesign trenger noe teori om fenomenet man forsker på.

Som beskrevet tidligere i avhandlingen, har både forskning på- og historie om skolebyggfeltet vært teoretiske utgangspunkt for denne studien. Når det gjelder selve analyseringen av datamaterialet har denne vært noe ulik for de to problemstillingene. I analysen tilknyttet problemstilling 1: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?*, har jeg i liten grad støttet meg på teori. I stedet har jeg primært benyttet en datastyrt analysemetode (Gibbs, 2007, ref. i Kvale og Brinkmann, 2009). Dette innebærer at jeg først

leste materialet noen ganger. Deretter så jeg etter kategorier som "stod fram" i materialet og som var tilbakevendende. Til slutt plasserte jeg ulike utsagn under de ulike kategoriene, der hvor jeg mente de passet inn (Alvesson og Sköldbberg, 2009¹⁵). I analysens oppsummering (6.1.5) har jeg imidlertid forsøkt å se funnene i lys av Scherp (2003a og b) sin teoretiske modell over skolens ulike kunnskapsinteresser.

Analysen av problemstilling 2: *Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?*, har i større vært grad basert på teori enn problemstilling 1. Jeg har her forsøkt å plassere vurderingene som fant sted i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole i Qvortrup (2001 og 2004) sine kunnskapsformer. Det må imidlertid presiseres at analysen av problemstilling 2 bygger på funnene i problemstilling 1. Dette innebærer at også disse kategoriene har sitt utgangspunkt i datamaterialet. Forskjellen er at kategoriene i denne analysen i større grad har blitt plassert i en teoretisk ramme.

4.4 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Til tross for at det delvis har blitt belyst tidligere i kapittelet, vil jeg nå mer spesifikt reflektere rundt vurderinger med tanke på validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som jeg har gjort i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil i hovedsak fokusere på de kvalitative forskningsintervjuene jeg har gjennomført, fordi jeg mener det er i forbindelse med disse at jeg har stått ovenfor de største reliabilitets- og validitetsutfordringene.

4.4.1 Validitet

I dagligspråket forstår man gjerne validitet som gyldighet (ordnett.no, 2013b; bokmålsordboka, 2013) eller korrekthet ved en beskrivelse, forklaring, konklusjon eller tolkning (Maxwell, 2005). Når det gjelder forståelsen av begrepet i academia, varierer dette noe, blant annet ut fra hvilket vitenskapsteoretiske ståsted man har (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg basert meg på en bred forståelse av validitet som "(...)i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke(...)" (Kvale og Brinkmann, 2009:251). Fordi jeg, i likhet med Kvale og Brinkmann (2009), mener at *helt sikker* kunnskap ikke er mulig å fremskaffe gjennom forskning, har jeg ikke søkt etter dette. I stedet har jeg

¹⁵ Denne analysemetoden er inspirert av grounded theory.

forsøkt å sørge for at slutningene jeg har dratt har hatt en *relativt høy grad* av sikkerhet (Lund, 2002).

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009:246) handler validering i kvalitative forskningsintervju¹⁶ om "(...)kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele intervjuundersøkelsen(...)". Validering er med andre ord en prosess som må pågå fra tematisering av oppgaven til rapporteringen av den. Eksempelvis handler validering i planleggingsfasen om metodens kvalitet og hensiktsmessighet i forhold til studiens emne og formål, validering under selve intervjuet har med intervjupersonens troverdighet og selve intervjuingens kvalitet å gjøre, og validering i analyseringsfasen handler om hvorvidt det stilles gyldige spørsmål til intervjuteksten, og hvorvidt fortolkningene som gjøres er logiske (Kvale og Brinkmann, 2009). Fordi jeg har redegjort for flere slike vurderinger tidligere i metodekapittelet vil jeg ikke gjenta alle disse nå. Jeg vil imidlertid fremheve tre validitetsvurderinger jeg mener har vært særlig viktige i mitt forskningsarbeid, men som ikke enda har blitt tilstrekkelig belyst; reseracher bias, reactivity og begrepsvaliditet.

Researcher bias innebærer at forskeren bevisst velger ut data, enten fordi det passer inn i hans eller hennes for-forståelse, eller fordi det skiller seg ut (Maxwell, 2005). Som tidligere beskrevet er det umulig å eliminere forskerens forventninger og teoretisk bakteppe i kvalitativ forskning helt. Forskeren kan imidlertid være bevisst og åpen om eget bidrag og egne fordommer, altså ha en *refleksiv objektivitet* (Kvale og Brinkmann, 2009). *Reactivity* på den annen side innebærer, i henhold til Maxwell (2005), at forskeren påvirker settingen eller individene som studeres. Heller ikke denne trusselen er mulig å utelukke helt i kvalitativ forskning. Målet må derfor være å forstå når det kan forekomme og eventuelt bruke den produktivt. For å håndtere disse validitetstruslene kan man i følge Maxwell (2005) blant annet samle inn "fyldige data", aktivt søke motstridende eller avvikende tilfeller og utsagn, samt bruke ulike former for triangulering. Ved at jeg har valgt å gjøre et casestudium, og dermed har samlet inn data fra ulike kilder, mener jeg at jeg har fått et rikt og fyldig datamateriale. Jeg har fått mulighet til å sammenlikne de ulike kildene med hverandre, noe som har gjort funnene sikrere. Når det gjelder for-dommer, vil jeg påstå at jeg i liten grad hadde dette i forkant av prosjektet. Fordi det er gjort lite forskning på dette fra før hadde jeg få forventninger, både til vurderinger og kunnskapsgrunnlag. Nettopp av den grunn hadde jeg også den innstilling at ethvert resultat jeg kunne tenkes å få, ville være spennende.

¹⁶ Slik jeg ser det gjelder dette også kvalitativ forskning generelt, og dette er derfor også passende for min studie.

Sist, men ikke minst, måtte jeg sørge for å ha en god *begrepsvaliditet*. Dette innebærer i henhold til Kleven (2011b:86): "(...)grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det". Begrepsvaliditet innebærer med andre ord i hvilken grad man i undersøkelsen faktisk måler de begrepene man hevder å måle. I mitt tilfelle innebar dette både at jeg selv måtte ha klart for meg hva jeg la i de ulike begrepene som skulle benyttes i studien, og at jeg måtte forsikre meg om at informantene mine forstod disse begrepene på samme måte som meg. Det siste gjorde jeg blant annet ved å tenke nøye gjennom mitt ordvalg i spørsmålene i intervjuguidene og ved at jeg stilte oppklarende spørsmål der jeg mente det kunne ha oppstått misforståelser under intervjuene.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. For å vurdere dette kan man stille seg spørsmålet om også andre forskere ville fått det samme resultatet som en selv, hadde de gjennomført den samme forskningen. Når det gjelder kvalitative forskningsintervju handler dette blant annet om hvorvidt informanten ville gitt de samme svarene i et intervju med en annen forsker (Kvale og Brinkmann, 2009). Deriblant må man vurdere om de muntlige kildene har "tendens", det vil si "(...)et motiv for, en interesse i, en tilbøyelighet til å framstille et saksforhold på spesielt vis?" (Kjeldstadli, 1999:180). Man må også ta i betraktning at menneskets hukommelse ikke alltid er til å stole på, og at informantene derfor kan fremstille noe feilaktig uten hensikt (Kjeldstadli, 1999). For å vurdere en kildes reliabilitet, kan man i henhold til Kjeldstadli (1999) benytte følgende tommelfingelregler; man kan vurdere kildens *indre konsistens*, altså hvorvidt det er sprik i dens utsagn, *sette kilden opp mot andre kilder*, samt *se om den er i samsvar med annen kunnskap på feltet*.

I arbeidet med min casestudie måtte jeg blant annet ta høyde for at noen av informantene kunne komme til å trekke frem pedagogiske vurderinger i større grad enn det som hadde vært tilfelle, fordi de visste at jeg var pedagogikkstudent. På bakgrunn av trianguleringen med dokumentene ser det ikke ut til at dette har funnet sted. Jeg måtte også ta høyde for at informantene rett og slett hadde glemt noen av vurderingene som hadde blitt gjort i prosessen. Fordi jeg har hatt et bredt datagrunnlag har jeg ikke ansett det som problematisk dersom noen informanter har glemt visse vurderinger. Dersom flere informanter har glemt vurderinger som har fremgått av dokumentene har jeg undersøkt dette nærmere. Sist, men ikke minst måtte jeg

ta høyde for at informantene kunne komme til å fremstille planleggingsprosessen på en bedre og/eller mer gjennomtenkt måte enn slik den faktisk hadde vært. Også dette har jeg vært bevisst på, og nettopp derfor har metodetrianguleringen med dokumenter vært svært viktig.

4.4.3 Generalisering

Man skiller gjerne mellom indre- og ytre generalisering. Mens *indre generalisering* dreier seg om å kunne generalisere innad i settingen eller gruppen som studeres, handler *ytre generalisering* om å kunne generalisere utover den konkrete settingen eller gruppa i fokus (Maxwell, 2005). I henhold til Maxwell (2005) er ytre generalisering ofte ikke så viktig i kvalitative studier, fordi styrken til kvalitative studier ligger i at de omhandler særegne eller ekstreme tilfeller, og dermed er lite representative. Indre generalisering derimot, mener han er særs viktig i kvalitative studier. Maxwell (2005) poengterer at det ikke er slik at kvalitative studier *aldri* kan gi ytre generaliseringer. For eksempel kan de gi noe som omtales som "face generalizability". Dette innebærer at det ikke er noen åpenbar grunn til å tro at resultatene *ikke* kan være gjeldende utenfor det aktuelle tilfellet. Maxwell (2005) påpeker også en rekke aspekter som gjør generaliseringer *mer plausible*, for eksempel det at studiens deltakere selv vurderer generaliserbarheten, at det eksisterer en likhet i dynamikken og begrensningene med andre situasjoner, og at andre studier har gjort like eller likende funn. Disse faktorene *sannsynliggjør* med andre ord generaliseringer, men kan ikke gi samme sikkerhet som enkelte kvantitative studier (Maxwell, 2005).

Ytre generalisering, i streng forstand, har ikke vært formålet med denne studien, det hadde for øvrig heller ikke vært mulig. Det er imidlertid sannsynlig at en del trekk ved prosessen som belyses i denne studien, vil være felles for alle skolebyggprosesser. Sånn sett kan studien sies å ha "face generalizability". Enkelte av vurderingene som har funnet sted i prosessen på Maritun ungdomsskole er imidlertid unike, fordi, som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel, konteksten her er så spesiell. Fordi det, så vidt meg bekjent, ikke er gjort liknende studier som dette i Norge, vil jeg heller ikke kunne støtte meg på disse for å sannsynliggjøre at studien har en direkte overføringsverdi. Det vil imidlertid være spennende å se om eventuell fremtidig forskning kommer fram til liknende resultater som jeg selv har gjort.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009) kan tanken om at samfunnsvitenskapen skal produsere generaliserbar kunnskap, linkes til et vitenskapsteoretisk perspektiv hvor kunnskap må være universell og gyldig for alle. Som beskrevet tidligere, ligger imidlertid et

sosialkonstruktivistisk perspektiv på vitenskap til grunn for denne oppgaven. I tråd med dette perspektivet mener jeg at menneskets handling er situert i lokale praksiskontekster, og at forsøk og ønsker om streng ytre generalisering fra kvalitative studier, derfor ikke er mulig. En mer fruktbar tilnærming enn hvilken *type generalisering* jeg har ønsket å oppnå med denne studien, er kanskje derfor heller hvilken *interesse* jeg har hatt. En av de som gjør et slikt skille er Stake (2005). Han skiller mellom casestudier som har en *indre* og en *instrumentell* interesse. Mens casestudier som har en indre interesse gjennomføres for å bedre forståelsen av det spesifikke tilfellet, gjennomføres instrumentelle casestudier for å gi innsikt i et fenomen eller for å kunne generalisere. På den ene siden har hovedintensjonen med denne studien vært å få en dyp forståelse for det konkrete caset jeg har valgt, altså en indre interesse. På den annen side var også en av målsettingene med å foreta denne studien å utvide kunnskapsområdet om fenomenet skolebygg generelt, og om skolebyggprosesser spesielt. Sånn sett har det også ligget en instrumentell interesse til grunn for denne studien.

4.5 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetikk kan sies å være viktig i all empirisk forskning, men i forskning som benytter mennesker som kilder, kan det sies å være enda viktigere. Stake (2005:447) forklarer det slik: "Qualitative researchers are guest in the private spaces of the world. Their manners should be good and their code of ethics strict". I det følgende vil jeg reflektere over denne studiens forskningsetikk. Refleksjonene vil i hovedsak omhandle de kvalitative forskningsintervjuene jeg har gjennomført, da jeg mener det er her etiske vurderinger har vært aller viktigst.

I henhold til Kvale og Brinkmann (2009:79) kan moralsk og etisk oppførsel i kvalitative forskningsintervju betraktes som "(...)intervjuforskerens praktiske ferdigheter som setter ham eller henne i stand til å forstå de konkrete krefter og den sårbarhet som oppstår i spesielle situasjoner". Dette er nært forbundet med det å kunne utarbeide "tykke etiske beskrivelser", altså "(...)evnen til å se og beskrive hendelser i deres verdiladede sammenhenger og dømme deretter" (Brinkmann og Kvale, 2005, ref. i Kvale og Brinkmann, 2009:85). Det å handle etisk forsvarlig i et kvalitativt forskningsprosjekt handler derfor ikke om mekanisk å følge noen universelle regler, men om å vurdere hver enkelt situasjon i lys av sin kontekst. Etiske vurderinger bør derfor ikke bare gjøres i selve intervjusituasjonen, men i alle forskningsprosjektets faser, noe som innebærer at det både stilles moralske spørsmål ved undersøkelsens mål og dets midler til dette målet (Kvale og Brinkmann, 2009).

I arbeidet med denne studien måtte jeg for det første sørge for at kommunen og rektor var informert om prosjektet mitt, og at de godkjente at jeg gjorde en studie av den nevnte planleggingsprosessen. Da dette var i orden måtte jeg, i tråd med krav fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), sørge for at alle informantene var informert om studien og ga sitt informerte samtykke til å være med. I forkant av intervjuene sendt jeg derfor ut et informasjonsskriv¹⁷, som informantene skrev under på og tok med til intervjuet. Videre besluttet jeg altså at både kommunen, bygget, og de ulike informantene skulle anonymiseres. Til tross for at studien ikke skulle omhandle sensitiv informasjon, vurderte jeg at dette var best forskningsetisk. I forkant av intervjuene vurderte jeg også mulige konsekvenser for de ulike informantene ved selve intervjusituasjonen. Jeg vurderte det imidlertid som lite trolig at intervjusituasjonen ville få noen negative følger for noen av informantene, i og med at informasjonen som ble diskutert i intervjuene i liten grad var sensitiv.

Når det gjaldt intervjutranskripsjonene valgte jeg som beskrevet tidligere å skrive disse ordrett, inkludert stamming og usammenhengende setninger. Når jeg i oppgaven har brukt direkte sitater fra intervjuene har jeg imidlertid "skriftliggjort" disse noe, ved å ta bort gjentakende ord. Dette er i tråd med i tråd med Kvale og Brinkmann (2009:195), som skriver: "(...)publiseringen av usammenhengende og repetitive, ordrette intervjutranskripsjoner kan medføre en uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper". Intervjupersonene har verken lest igjennom intervjutranskripsjonene, eller lest min analyse i forkant av oppgavens publisering. For å sørge for at masteroppgaven inneholder så sikker og verifisert kunnskap som mulig, har jeg i stedet selv forsøkt å lese intervjuene med et kritisk blikk, blant annet ved å lete etter motstridende svar av det jeg opprinnelig fant. I tillegg har jeg drøftet analysen i forskningsgruppen Curriculum Studies, Educational Leadership and Governance (CLEG) ved Universitetet i Oslo.

¹⁷ Se vedlegg 7: Samtykkeerklæring

5 Presentasjon av caset

Maritun ungdomsskole ligger i en mellomstor kommune på Østlandet, i sentrum av kommunens mest tettbefolkede område. Skolen ble først opprettet på slutten av 50-tallet, og fikk da et nytt, tradisjonelt utformet skolebygg. Fra midten av 80-tallet ble det vurdert om skolen skulle rehabiliteres eller bygges ny, men først i 2008 ble det besluttet at det skulle bygges en ny skole (R). I mars 2012 flyttet ungdomsskolen inn i de nye arealene (ADM; R).

Skolen disponerer ikke et helt bygg alene, men er del av et nytt kommunesenter. Dette innebærer at de deler enkelte arealer-, og har et sambruk med, kommunens administrasjon og servicesenter, -helsestasjon, -bibliotek og –kulturskole (BP; N; R). Sambruket gjelder i hovedsak med kulturskolen (BP; R; RK). Til sammen jobber det cirka 220 ansatte i hele bygget (N), hvorav 30 jobber på ungdomsskolen. Kulturskolen har omtrent 26 stillinger tilknyttet seg (BP; N), men dette er blant annet fordelt på flere mindre stillinger (RK). Videre går det cirka 230 ungdomsskoleelever på Maritun ungdomsskole¹⁸ (R), mens kulturskolen har rundt 500 elever tilknyttet seg (BP; N; RK). Bygget strekker seg over to etasjer, i tillegg til at det har en underetasje.

I det følgende vil jeg gi en kort redegjørelse for hele byggeprosjektet som Maritun ungdomsskole var en del av. Jeg vil først gjøre rede for bakgrunnen for byggeprosjektet, og deretter hvilke lover og føringer som lå til grunn. Jeg vil så redegjøre for prosjektets mandat og overordnede mål, før jeg til slutt ser nærmere på prosjektets organiseringer.

5.1 Bakgrunnen for byggeprosjektet

Fra midten av 80-tallet hadde det altså vært snakk at Maritun ungdomsskole skulle rehabiliteres eller få et nytt bygg (I; R). Siden den gang hadde kommunens politikere ved flere anledninger lovet skolen et nytt bygg, og på et tidspunkt var skolen inne i en begynnende planleggingsfase for dette (I). Prosjektet ble imidlertid lagt på is. På 90-tallet ble det igjen diskusjoner om å rehabilitere eller bygge et nytt skolebygg, også den gang uten at dette fikk konsekvenser. Fra slutten av 90-tallet og begynnelsen av 2000-tallet begynte et løst samarbeid mellom skolens rektor og daværende skolesjef om et nytt skolebygg (R).

¹⁸ Skolen er dimensjonert for 300 elever (PM)

Parallelt med diskusjonene om ny skole, ble det vurdert om man skulle bygge et nytt administrasjonsbygg/kommunesenter i kommunen, og på slutten av 90-tallet ble det utlyst en arkitektkonkurranse for dette. Også disse planene ble lagt til side. Først i 2002 ble det alvor av diskusjonene, og det ble opprettet en plankomité. I 2003 ble mandatet oppdatert og utvidet til også å omfatte en vurdering av Maritun ungdomsskoles skolebygg (N), og i 2007 vedtok kommunestyret at det skulle bygges et flerbrukshus som også inkluderte ungdomsskolen (S).

5.1.1 Forarbeid på ungdomsskolen - plangruppa

Allerede før det var vedtatt at det skulle bygges en ny skole, jobbet flere av skolens ansatte i en gruppe for å undersøke ulike måter å organisere skoler på, og derunder ulike planløsninger for et eventuelt nytt skolebygg. Denne gruppa bestod av skolens ledelse, fire lærerrepresentanter, en tillitsvalgt og verneombud (R). Lærerrepresentantene ble ikke tilfeldig valgt blant alle skolens lærere, men var et utvalg av lærere som var interessert i skoleutvikling, og som ønsket å være med på å planlegge en ny skole (I; L). For øvrig ønsket skolens ledelse at dette skulle være lærere som var interessert i å tenke litt utradisjonelt med tanke på skole og organisering. I henhold til inspektøren var de første møtene litt løse i formen, fordi de i starten ikke hadde følt seg sikre på om det faktisk kom til å bli et nytt skolebygg (I). Da prosjektet ble vedtatt jobbet de samme representantene i en plangruppe (R). I det følgende vil denne gruppa omtales som *plangruppa*¹⁹.

5.2 Føringer og lovverk

Som alle andre skolebyggprosjekter måtte også dette forholde seg til nasjonalt lovverk og forskrifter; "Byggteknisk forskrift"²⁰, Arbeidsmiljøloven, Forskrift om miljørettet helsevern i barnehage og skole, og Opplæringsloven. På kommunenivå forelå ingen særskilte føringer for utforming av skolebygg da ungdomsskolen skulle bygges (PS; R), men prosjektet måtte forholde seg til "Reglement for kommunale byggesaker". Dette inneholdt krav til prosjektets organisering og faser, men ingen øvrige føringer (RKM). Kommunen stod med andre ord forholdsvis fritt til å bestemme hvordan bygget skulle utformes. Det ble laget et mandat og noen overordnede mål for hele prosjektet, som dermed også gjaldt skolens arealer.

¹⁹ "Plangruppa" vil brukes uavhengig av om gruppa offisielt hadde fått dette navnet enda, og vil altså både knyttes til vurderinger gruppa gjorde før og etter at prosjektet ble vedtatt

²⁰ TEK07 var gjeldende på det daværende tidspunkt

5.3 Prosjektets mandat og overordnede mål

Prosjektets mandat ble vedtatt av kommunestyret i september 2007. De viktigste kravene som ble stilt til bygget var at det skulle bli et naturlig samlingspunkt for kommunen, at det skulle være arealeffektivt og kostnadseffektivt, og at det ferdige bygget skulle fremstå fleksibelt med tanke på endret organisering av tjenestetilbudet og endret bruk av bygget (S). Videre hadde prosjektet flere overordnede mål som ble formulert i tre definerte målkategorier; samfunns mål, effektmål og resultatmål. Prosjektets samfunns mål beskrev den samfunnsutviklingen prosjektet skulle bygge opp under, blant annet at ungdomsskolen, kulturskolen og fritidsklubben aktivt skulle *ta i bruk lokalsamfunnet*, både sammen og hver for seg, og at biblioteket skulle være et *viktig møtested* for befolkningen i kommunen. Effektmålene, på den annen side, omhandlet virkningen prosjektet var ment å gi dets brukere, deriblant at nybyggingen og samlokaliseringen skal føre til lave utgifter til drift og vedlikehold av bygget, og at kommunens omdømme som miljøkommune skal styrkes. Prosjektets resultatmål handlet blant annet om ytelse, tid, kostnad og helse/miljø/sikkerhet, og ble altså knyttet til prosjektets resultater. Resultatmålene var blant annet at bygget skulle koste mindre enn 345,3 millioner, at ingen skulle bli skadet i prosessen, og at innflytting i bygget skulle være innen 1. juni 2012 (S). Utover dette har miljøhensyn vært viktig i prosjektet, noe vi ser i prosjektets byggeprogram: "Miljø skal være et hovedfokus i prosjektet" (BP:6).

5.4 Prosjektets organisering

Prosjektets overordnede organisering var som følger: Kommunestyret var øverste beslutningsorgan. Herunder kom kommunens rådmann, og under der igjen prosjektsjefen. Rådmannen hadde i tillegg en styringsgruppe som han kunne rådføre seg med. Videre hadde prosjektet en plankomité som bestod av politikere og ulike representanter fra kommunen (S). Plankomiteen hadde hovedansvar for å utarbeide forslaget til byggeprogrammet (BP). Utover dette ble det dannet flere brukergrupper for å ivareta interessene til byggets ulike brukere. Både biblioteket, kulturhuset, kommuneadministrasjonen, fritidsklubben²¹, kulturskolen og ungdomsskolen hadde hver sine brukergrupper. Disse ble ledet av de respektive funksjonenes leder (PM). Det ble også avholdt noen felles brukergruppemøter for skolen, kulturskolen og fritidsklubben (PM). Hva gjelder skolens brukergruppe, *plangruppa*, bestod denne som

²¹ Fritidsklubben er ikke nevnt tidligere over byggets funksjoner. Dette skyldes at til tross for at det var planlagt at de skulle lokaliseres i bygget, ble planen endret før de flyttet inn

beskrevet tidligere av skolens ledelse og et utvalg ansatte, og verken elever eller foresatte var med på disse møtene. Selve byggeprosjektet ble organisert i en samspillmodell/-entreprise, noe som innebærer at det ble inngått kontrakt med én entreprenør, som både hadde ansvar for prosjekteringen og byggingen av hele prosjektet (BP).

Fra oktober 2007 til juni 2011 ble det avholdt prosjektmøter. På disse møtene deltok blant annet lederne for de ulike brukergruppene, skole- og oppvekstsjefen, samt representanter fra prosjektledelsen (PM). På de første møtene var agendaen innspill fra byggets brukere, og de kom med ideer og ønsker for det ferdige bygget. På dette stadiet var arkitekten enda ikke kommet inn i prosessen. Etter omlag halvparten av prosjektmøtene ble imidlertid også arkitekten med, og fra da av ble møtenes hensikt "(...)å diskutere løsningene i arkitektens forslag, og justere disse slik at de i størst mulig grad ivaretar brukernes ønsker og behov innenfor den definerte arealrammen. Sammen skal vi utarbeide skisseprosjektet" (PM, nr 8).

I perioden september 2008 til juni 2009 ble det avholdt prosjekteringsmøter. På disse møtene deltok prosjektansvarlige, arkitekt, landskapsarkitekten og en representant fra kommunen, og hensikten med møtene var å skape enighet om konkrete løsninger for de beslutninger man hadde tatt tidligere i prosjektet. Blant annet var en viktig agenda på møtene framdriften i selve byggingen (PRM). Da disse møtene ikke er relevante for vurderingene som lå til grunn for byggets utforming, vil jeg ikke gå nærmere inn på disse i avhandlingen.

Videre kan det skilles mellom to hovedfaser i byggeprosjektet; fase 1, som pågikk fra midten av august til november/desember 2009, og fase 2, som pågikk fra vinter/tidlig vår 2010, til ferdigstillingen våren 2012 (S). Fase 1 innebar utarbeiding og bearbeiding av byggeprogrammet, forprosjektet, prosjektforslag, fremdriftsplan og budsjett (BP). Dette inkluderte blant annet utlysning av en arkitektkonkurranse for bygget. Da denne var avgjort, startet samarbeidet med den valgte arkitekten. I tillegg ble den endelig inndeling i byggetrinn besluttet i denne fasen (PM). Fase 2 innebar detaljprosjektering, prosjektoppfølgning, samt selve utførelsen av byggearbeidene (BP). Fokus i denne oppgaven vil primært være på fase 1, samt på vurderinger som ble gjort før prosjektet offisielt kom i gang.

6 Analyse og presentasjon av funn

Jeg vil nå presentere funnene jeg mener å ha gjort i mitt casestudie. I kapittel 6.1 vil jeg belyse problemstilling 1: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?* I kapittel 6.2 vil jeg belyse problemstilling 2: *Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?* I begge kapitlene vil jeg basere meg både på intervjudataene og dokumenter fra byggeprosessen. Mens kapittel 6.1 vil være deskriptiv i formen, vil kapittel 6.2 i større grad bestå av mine tolkninger av datamaterialet, og dermed være noe mer drøftende. Dette mener jeg har vært nødvendig for å belyse problemstillingen.

6.1 Vurderinger

I dette kapitlet vil jeg altså fokusere på problemstilling 1: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?* For å belyse denne vil jeg, i tråd med de tre første forskningsspørsmålene, først gjøre rede for de vurderinger som har blitt synlige i datamaterialet knyttet til utformingen av skolens undervisningsarealer. Deretter vil jeg gjøre rede for vurderinger knyttet til skolens personalarealer, før jeg gjør rede for vurderinger knyttet til skolens fellesarealer²². Jeg vil så redegjøre for vurderinger som har vært felles for hele bygget, og som derfor ikke har latt seg plassere i noen av de tre andre underkapitlene. Til slutt vil jeg oppsummere hvilke vurderinger knyttet til skolens utforming som kan se ut til å ha vært særlig fremtredende i prosessen, og jeg vil forsøke å tydeliggjøre dette i en tabell.

6.1.1 Undervisningsarealene

I dette underkapitlet vil jeg altså belyse forskningsspørsmål 1: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av undervisningsarealene på Maritun ungdomsskole?* Jeg vil først redegjøre for vurderinger knyttet til "arealer for fagundervisning", deretter for vurderinger tilknyttet "arealer for kunstfag". Bakgrunnen for denne strukturen er å finne i datamaterialet²³.

²² Med fellesarealer menes alle arealer som ikke spesifikt er ment til undervisning eller bare gjelder de ansatte. Begrepet må ikke forveksles med arealer for sambruk.

²³ Med "arealer for kunstfag" menes arealer for musikk, dans og drama, og kunst og håndverk. Med "arealer for fagundervisning" menes arealer for alle fag bortsett fra kunstfag, mat og helse, og kroppsøving. Disse arealene omtales også i datamaterialet som "arealer for teoriundervisning" (R, A), "fagbaserte læringsarealer" (BP) og "fagbaser" (I; L), men jeg vil for enkelthets skyld holde meg til "arealer for fagundervisning" videre i oppgaven.

Arealer for fagundervisning

Tradisjonelle klasserom eller åpne baser?

En av de første vurderingene som ble gjort i plangruppen²⁴ på Maritun ungdomsskole i planleggingsprosessen fram mot det nye skolebygget gjaldt skolens organisering; skulle den organiseres etter den tradisjonelle modellen med klasserom, eller skulle de våge å tenke annerledes? Slik informantene fra plangruppa beskrev det, var de helt sikre på én ting: de ønsket ikke den tradisjonelle organiseringen. Akkurat hvilken organisering de ønsket var de imidlertid usikre på i starten, og de prøvde å tenke ut ulike modeller (I). I denne fasen dro plangruppa på besøk til flere skoler for å få innblikk i ulike måter man kan organisere skoler på, samt hvordan pedagogikk kan implementeres i nye bygg. Læreren forklarte at de var opptatt av at ulike lærergrupper var med på skolebesøkene:

(...)vi hadde i hvert fall passa på at det var lærere både fra de teoretiske fagene og de praktiske fagene med. Og at man også tenkte at dette her skulle både være humanioralærere og realfag, at de ulike faggruppene da, var representert i den planlegginga (L:2).

Plangruppen besøkte flere skoler i Norge, særlig i østlandsområdet, samt noen i Danmark, både alene og i regi av "Norsk Form"²⁵. Disse skolene ble valgt på bakgrunn av å være skoler som "prøvde noe nytt" (I). Læreren forklarte i tillegg at flere av skolens ansatte hadde vært på mer uformelle møter på de skolene som lå i nærheten, enten fordi de hadde vært sensorer der, eller fordi det hadde blitt avholdt planleggingsmøter der. Også dette mente hun hadde vært med å danne plangruppens inntrykk av disse skolene (L).

Flere av skolene plangruppen besøkte faller innunder kategorien "åpne skoler". I intervjuene hadde informantene fra plangruppen særlig fokus på aspekter ved disse skolene som de *ikke* ønsket ved sin skole. Både inspektøren og læreren fortalte at plangruppen hadde oppfattet disse skolene som *rotete/uryddige* (I; L). Inspektøren påpekte i tillegg at de hadde opplevd baseskolene som *bråkete*: "Det var nokså åpne baser og vi synes det virka som det var mye støy" (I:3). Videre fortalte to informanter at de hadde fått inntrykk av at disse skolene var *fragmenterte* (L; R). Læreren trakk blant annet fram hvordan plangruppa observerte noe hun omtalte som "flere skoler i skolen" på flere av skolene de besøkte, og at dette ikke var noe de ønsket på Maritun (L). Også rektor trakk fram dette: "(...)vi var veldig opptatt av at vi skal være én felles skole" (R:3). Det var også et ønske om at elevenes arealer skulle ivareta trygghet og tilhørighet (BP). Plangruppa ønsket altså ikke totalt åpne baser, men at det også

²⁴ Plangruppen ble redegjort for i kapittel 5.1.1

²⁵ Norsk Form er en stiftelse som arbeider med design og arkitektur (Norsk Form, 2013)

skulle være mulig å lukke undervisningen inne i fysiske klasserom (L). Som læreren sa: "Vi var veldig bevisst på at vi ikke ville ha en åpen-skole(...)" (L:10). Dette ble også bekreftet av prosjektets arkitekt, som hadde oppfattet dette som et svært viktig poeng for skolen (A).

Plangruppa var imidlertid ikke bare negative til de åpne skolene. Blant annet var de positive til mulighetene denne typen organisering gir for *fleksibilitet*, både når det gjelder gruppestørrelser og organisering av fag. Eksempelvis forklarte to av informantene hvordan denne typen planløsning muliggjør undervisning i store grupper i noen perioder, og mindre grupper i andre perioder (I; L). Videre kan organiseringen gi lærerne mer tid til å jobbe med den enkelte elev når dette er nødvendig (PP). Følgende utsagn kan sies å oppsummere vurderingene plangruppa gjorde når det gjaldt planløsningen i arealene for fagundervisning: "(...)vi ønsker oss bort fra en tradisjonell klasseromsskole, men vi ville ikke gå helt bort i den åpne skolen(...)" (L:10). Valget falt derfor på en skole organisert i *avdelinger* (A; I; L; R; RK), men altså med mer lukkede arealer enn det som er tilfelle i såkalte "baseskoler".

Trinn- eller fagavdelinger?

Videre vurderte plangruppen hva disse avdelingene skulle baseres på, og de stilte seg følgende spørsmål: "(...)trinn eller fag. Hva er den viktigste tilhørigheten(...)? Hva er det viktigste for eleven?" (L:14). I starten av prosessen hadde de tenkt ut fra en organisering i trinn (A; BP), men etter hvert bestemte de seg for at de heller ønsket *fagbaserte* avdelinger (A; I; L; R). Nærmere bestemt ønsket de å organisere skolen i tre fagavdelinger; humaniora, realfag og språkfag (A; I; R). Denne organiseringen kan, i henhold til to av informantene, minne om organiseringen på amerikanske high schools (L; R). I henhold til rektor hadde hun og den tidligere skolesjefen i kommunen allerede på slutten av 90-tallet begynte å tenke tanken om denne organiseringen. Videre påpekte hun at Maritun ungdomsskole per dags dato er den eneste ungdomsskolen i Norge som er organisert på denne måten, men at det finnes en videregående skole med liknende organisering. Denne videregående skolen var en av skolene plangruppen besøkte, og rektor forklarte at hun anså skolen som en inspirasjonskilde for organiseringen på Maritun (R).

Informantene fra plangruppa forklarte at det var flere årsaker til at de ville ha denne organiseringen. For det første hadde de ønsket å ha mulighet til å organisere skoledagen i *lenger økter per fagområde*²⁶ (L; R). Rektor forklarte det slik:

²⁶ Fagområdene informantene refererer til er de som har dannet de tre avdelingene; realfag, humaniora og språk

(...)jeg ønsket da som utgangspunkt at dagen for en elev i størst mulig grad skulle knyttes til maks to områder. Og når jeg sier områder, så tenker jeg sånn realfagområdet. At man tenker at matte og naturfag av og til kunne gjøre noe felles (R:9)

Videre fortalte rektor at hun synes elevers læring ofte blir overfladisk når den knyttes til mange fag på én gang. Hun ønsket derfor at elevene skulle få tid til å *fordype seg* i et og et fagfelt (R). Dette gjaldt både lenger økter per skoledag, men også det å ha mulighet til å organisere undervisningen etter "*periodelesing*": "Altså at man legger opp til ett fag over lenger tid, altså mye norsk i fire uker og så lite norsk i fire uker, for eksempel(...)" (R:2). Denne fordypningen omtales i datamaterialet også som *temabasert opplæring*, og blir begrunnet med at det legger til rette for at elevene kan få en *mer helhetlig forståelse - nye perspektiver og se sammenhenger*, at det gir økte *valgmuligheter*, samt at det legger til rette for *motivasjon* (PP). Fagfordypningen kan også kobles til et ønske om at ungdomsskolen skulle ha fokus på *vitenskap*. Dette ser vi i byggeprogrammet: "**Vitenskapsprofilen** er i tråd med videreutvikling av faglig fordypning og utdanning av nysgjerrige, selvstendige og ansvarsbevisste ungdommer for morgendagens samfunn" (BP:9).

I henhold til både rektor og læreren var ønsket om fordypning begrunnet i *forskning* (L; R). Som læreren sa: "Jeg synes jo vi har støtta oss mye på forskning og det å ha mulighet til å gå inn i ting" (L:3). Videre forklarte rektor at hun i forkant av prosessen hadde hatt to dialogkonferanser med både elever og foresatte om hva de mente kjennetegnet god læring, og at "tid til å fordype seg" også her ble nevnt som sentrale aspekter (R). Tid til fordypning er også en av ungdomsskolens visjoner: "På vår skole legger vi til rette for temabasert undervisning og tverrfaglighet som kan gi ro og tid til fordypning" (PP).

For det andre ble organiseringen i fagavdelinger begrunnet med et ønske om at *lærerne skal samarbeide* (I). Som inspektøren sa:

Vi ville gjerne bort ifra den der at læreren ble en sånn privatpraktiserende person som kan lukke døra etter seg, og helst vil ha døra lukka, og ingen skal på en måte se så veldig mye som foregår innenfor klasserommets fire vegger. Det behøver ikke være noe negativt i det, men det vil vel kanskje, vi var ute etter det å få et større samarbeid mellom lærerne (I:3).

Også læreren var inne på dette, men hun fokuserte mest på viktigheten av *felles ansvar* for elevene, på tvers av klasser, og for fagene (L). Ønsket om felles ansvar for elevene er også en av skolens uttalte visjoner (PP). Videre ble organiseringen begrunnet i et ønske om å *utnytte lærernes faglige kompetanse* (I; R). Rektor forklarte blant annet at ungdomsskolen har mange

lærere med høy faglig kompetanse, deriblant mange lærerne med universitetsutdanning i sine fag, og at dette var noe de ønsket å benytte seg av (R).

Organiseringen i fagavdelinger ble også begrunnet i ulike aspekter knyttet til undervisningsmaterialer. Rektor sa blant annet: "Jeg ønsket meg rom som hadde det utstyret du trengte, altså at man ikke behøvde å bære med seg bøker og utstyr" (R:2). Læreren og rektor forklarte at de i det gamle skolebygget ofte hadde måttet *bære utstyr til og fra undervisningen* (L; R). I henhold til rektor hadde dette både påført materialene *stor slitasje* og ført til at *materialer ofte ble glemt igjen*. Videre trakk rektor fram hun ønsket ikke at det skulle være forskjell på de ulike læringsrommene basert på hvilken lærer som styrte det, eller at den enkelte lærer skulle få eierforhold til rommene. Dette ble igjen begrunnet med at rommene skulle *benyttes av flere* aktører enn bare skolen: "I tillegg til at et fellesbygg, ville kreve at det var mulig for andre brukere å komme inn, og da kan det ikke være masse elevarbeider som ligger og flyter rundt omkring, altså man må tenke flerbruk(...)" (R:2).

Det ser ut til at det var enighet i plangruppen om organiseringen og planløsningen i fagavdelinger. I henhold til rektor og læreren var det imidlertid ikke like stor begeistring blant skolens øvrige lærere (R; L). Dette ble blant annet tydelig i en spørreundersøkelse gjennomført på personalet i forkant av at beslutningen om fagavdelinger var tatt. Her kom det fram mange motforestillinger, både mot fagavdelingene og periodelesingen. Rektor forklarte imidlertid at dette ikke påvirket beslutningen, fordi hun mente at disse motforestillingene var begrunnet i hva lærerne *mente og trodde*, og ikke var basert på forskning. Hun forklarte: "(...)det er en utfordring i skoleverket, at man syns veldig mye. Men man har ikke faktisk lest og holdt seg oppdatert på forskning og vet veldig mye (...)lærere er lite oppdatert på det" (R:9). Av denne grunn var beskjeden til lærerne klar: Hvis du ikke vil jobbe på denne måten, må du finne deg en ny jobb (R).

Rom av ulike størrelser

Videre ble det gjort vurderinger rundt hvor mange rom det var ønskelig at de ulike fagavdelingene skulle ha, og hvilke typer rom dette burde være. Når det gjaldt antall rom, hadde representantene fra skolen i utgangspunktet forsøkt å tenke hvor mange timer det er i de ulike fagene, gange dette med antall klasser, for så å få svaret (R). Når det gjaldt type rom, var det viktig for plangruppen med rom av ulike størrelser (A; L; PM). Dette kom også til uttrykk flere steder i byggeprogrammet: "Alle arealene har behov for læringsarenaer av ulik størrelse" (BP:10). Det ble besluttet at hver fagavdeling skulle bestå av tre klasserom hvorav

to kunne slås sammen, i tillegg til en rekke grupperom (R). "Det er viktig å legge til rette for ulike gruppestørrelser fra små grupper til hele årstrinn" (BP:9).

I datamaterialet kom det fram flere begrunnelser for dette ønsket. Blant annet ble ønsket om å kunne benytte *ulike arbeidsformer* i ulike rom, altså *ulike måter å gjennomføre selve undervisningen på* innenfor avdelingene, nevnt av flere informanter (A; I; L). Inspektøren begrunnet dette med at elevene har *ulike måter å lære på, ulike læringsstiler* (I). Denne forståelsen av elevenes læring ser vi også her: "Vi ønsker at elevene skal ha mulighet til å ta i bruk alle sanser i sitt læringsarbeid, vi tar hensyn til flere læringsstiler når vi planlegger" (PP).

Et annet argument for denne romløsningen var å få mulighet til å bruke ulike rom til *ulike elevgrupper* (A; L). Læreren forklarte at skolen har en variert elevgruppe, og at plangruppa var opptatt av å ivareta de ulike gruppens behov (L). I tråd med dette trakk inspektøren fram et ønske om å legge til rette for *styrke –og støtteundervisning*, både for flinke og svake elever (I). Dette kan kobles til et ønske om *tilpasset opplæring*, noe som implisitt kom fram av intervjuene, og eksplisitt kom fram i power-point-dokumentet fra orienteringsmøtet holdt i forkant av byggets åpning. Her står både det å tilrettelegge for varierende gruppestørrelser og muligheten for nivådeling under overskriften "tilpasset opplæring" (PP). Inspektøren forklarte at disse vurderingene i stor grad ble gjort ut fra erfaringer fra det gamle skolebygget. Både det at de hadde hatt klasserom, og at det generelt var trangt, hadde gjort denne typen undervisning vanskelig å gjennomføre der (I). Videre knyttet inspektøren avdelingsorganiseringen til et ønske om å utnytte *lærernes kompetanse*: "Vi har noen [lærere] som er veldig dyktige på forelesninger, selv i store grupper. Okay, da kan du gå inn og forelese, så kan vi splitte opp etterpå i mindre grupper og bearbeide det du har sagt" (I:3). Læreren trakk i tillegg fram at disse vurderingene hang sammen med skolens visjon om å være en lærende organisasjon (L).

Også kulturskolen uttalte seg i planleggingsprosessen om rommene i fagavdelingene. Det viktigste for dem hadde vært å få *små* grupperom. Bakgrunnen for dette var at kulturskolen har mest instruksjon av enkeltelever, samt at kulturskolens lærere selv trenger rom til å øve i (RK). Det ble derfor argumentert for at små grupperom kunne brukes til lærernes øvelse på dagtid, og til undervisning på kveldstid (BP; RK). Arkitekten trakk i tillegg fram at rommene skulle kunne brukes også av andre aktører: "Og det var også hele tanken at disse rommene skal kunne brukes til andre typer virksomhet om kvelden" (A:10). *Sambrukstanken* var med andre ord en viktig faktor også når det kom til utforming av rommene i fagavdelingene.

Plangruppen ønsket videre at to av de tre klasserommene i hver fagavdeling skulle kunne slå sammen ved hjelp av en lydtett foldevegg (A; L). I henhold til rektor var ideen bak "(...) at det i større grad skulle være ett rom, og at man da la opp en metodikk og aktiviteter som la til rette for at man kanskje gjorde ting på en annen måte i det rommet hvor man kunne ha foldevegg" (R:10). Videre var tanken at man skulle kunne samle hele trinnet (R) og ha fellesundervisning (I). I henhold til rektor var foldeveggene ganske kostbare. Det at skolen allikevel fikk igjennom sitt ønske om disse, oppfattet hun derfor som et eksempel på at de i stor grad fikk gjennomslag for pedagogikken i planleggingsprosessen av bygget (R).

Videre ble det vurdert hvorvidt, og eventuelt hva slags, innsyn det skulle være fra skolens innvendige fellesområder til klasserommene. I henhold til læreren var plangruppen bevisste på at de ikke ønsket massive vegger som kun bestod av én dør ut mot gangen (L). Det ble besluttet at det skulle være små glassfelt ved siden av dørene inn til klasserommene, og at disse primært skulle være "frostede", men med en stripe av klart glass. Arkitekten forklarte at glassfeltene var noe han og kollegaene la inn for at det skulle være mulig å *se om rommene var ledige* uten å måtte banke på døra, og dermed forstyrre undervisningen. Videre beskrev han hvordan slike vinduer også gir en liten stripe av *lys* inn i rommene (A). Rektor på den annen side la vekt på at glassfeltene gjorde at *ingen kan skjule seg* inne i rommene (R).

Realfagsavdelingen

Til tross for at det ble besluttet at de tre fagavdelingene skulle utformes nokså likt, ble det gjort enkelte individuelle vurderinger. Blant annet ble det besluttet at realfagsavdelingen skulle disponere et noe større areal enn de andre avdelingene (L), og at det skulle være en glassvegg mellom laboratoriet og de øvrige læringsarealene (BM; R). Planleggingen av avdelingens utforming forløp også noe annerledes enn i de øvrige avdelingene, grunnet utformingen av laboratoriet. I henhold til inspektøren hadde han selv først tegnet en skisse som de andre naturfaglærerne godkjente. Deretter hadde han fremlagt skissen for arkitekten, som så hadde tatt med seg omkring 90 prosent av denne inn i sine tegninger. Videre forklarte inspektøren at hans forslag var basert på egne erfaringer fra undervisning i naturfag. Blant annet hadde han vært opptatt av at laboratoriebenkene skulle være så høye at elevene måtte stå når de jobbet, fordi han mente å ha erfaring med at elevene da ble mer konsentrerte (I).

Arealer for undervisning i kunstfag

Kunst- og kulturprofil

Arealene for kunstfag er lokalisert i et samlet område i skolens første etasje, og er veldig synlige i anlegget. Datamateriale tyder på at dette ikke er tilfeldig. For det første ønsket plangruppa at ungdomsskolen skulle ha fokus på kultur – de ønsket at den skulle ha en *kulturprofil* (BP; I; RK). Arkitekten forklarte i intervjuet at han opplevde at skolen hadde en sterk kulturell forankring, og at dette var en del av deres identitet. Han ønsket derfor at bygget skulle signalisere dette, og gjorde et bevisst valg om å gjøre disse arealene synlige i bygget (A). Kulturskolens rektor forklarte at han stilte seg positiv til ungdomsskolens ønske om en kulturell profil, og at dette var noe kulturskolen ønsket å bygge opp under (RK).

Ungdomsskolens rektor forklarte at ønsket om en synlig kulturprofil primært skyldtes forskning: "[det] er jo mye forskning som viser at god opplæring i kunstfag bidrar til godt læringsutbytte i teorifag" (R:6). Sånn sett kan fokuset på kultur ses som et ønske om, ikke å heve elevenes kulturelle kunnskap som sådan, men om å *heve elevenes teoretiske kunnskap*. Utover dette påpekte hun at skolen har godt utdannede kunst- og håndverkslærere og musikk lærere, i tillegg til kulturskolelærere som også er tilknyttet skolen (R), noe som kan oppfattes som et uttrykk for at hun ønsket å *dra nytte av lærernes kompetanse*.

For det andre var de ansatte på kulturskolen veldig opptatt av at kulturskoleelevene skulle føle at de ikke bare kom til en ungdomsskole, men også en *kulturskole*, når de kom for å ha undervisning i bygget (RK). "(...)skepsisen blant lærerne var vel at (...)dette ble ungdomsskolen sine lokaler, og at kulturskolen liksom var på besøk" (RK:3). Av denne grunn var kulturskolens ansatte veldig opptatt av at disse arealene skulle lokaliseres i skolens første etasje, på ett område, lett tilgjengelig fra inngangspartiet. I henhold til kulturskolens rektor var de ansattes skepsis begrunnet i kulturskolens tidligere erfaringer med å benytte lånte bygg (RK). Denne beskrivelsen tyder på at kulturskolen hadde et behov for å *synliggjøre seg* i bygget. Et slikt inntrykk hadde også arkitekten: "(...)de har nok vært veldig opptatt av å markere sin identitet" (A:15). Disse arealene skulle imidlertid ikke bare være lett tilgjengelige for kulturskolens elever. En forutsetning for hele prosjektet var at arealene skulle være lett tilgjengelig også for andre aktører (A; BP). Også av den grunn ble det sett som hensiktsmessig at arealene for undervisning i kunstfag lå synlig og lett tilgjengelig i bygget.

Når det gjelder planløsningen er arealene for kunstfag organisert i avdelinger, på lik linje med arealene for fagundervisning. Rektor ved kulturskolen uttalte at dette sannsynligvis skyldtes

en påvirkning fra utformingen av skolens fagavdelinger. Slik han beskrev det, var det representanter fra skolen som besluttet den overordnede organiseringen og planløsningen i fagdelen, og dermed indirekte også de som bestemte organiseringen av arealene for kunstfagene (RK). Ingen av de andre informantene trakk fram vurderinger rundt dette.

Vurderinger og tanker rundt samlokaliseringen mellom ungdomsskole-kulturskole

Jeg var også interessert i hvilke tanker aktørene fra ungdomsskolen og kulturskolen hadde gjort seg rundt at de skulle samlokaliseres. Til tross for at selve samlokaliseringen var en forutsetning for hele prosjektet, og dermed ikke var noe disse aktørene kunne påvirke, kunne *graden av samlokalisering*, og den konkrete utformingen av arealene, tenkes å bli påvirket av aktørenes tanker om dette. Både informantene fra ungdomsskolen og rektor ved kulturskolen virket stort sett positive til samlokaliseringen (I; R; RK). Blant annet omtalte både kulturskolens- og ungdomsskolens rektor samlokaliseringen som en "vinn-vinn-situasjon" (R; RK). Ungdomsskolens rektor begrunnet dette med at skolen fikk *større og bedre kulturlokaler*, mens kulturskolen fikk bruke deres rom på ettermiddags- og kveldstid (R). Inspektøren trakk fram at samlokaliseringen med kulturskolen førte til at skolen fikk *tilgang på mer og bedre musikkutstyr*, og at skolen slik sett har tjent på dette både i økonomisk og materiell forstand (I). Dette ser vi også i byggeprogrammet: "Kulturskolen har utstyr for mange hundre tusen som kan utnyttes bedre ved at ungdomsskolen får tilgang til dette på dagtid" (BP:11-12). Inspektøren trakk i tillegg fram at ungdomsskolen på grunn av samlokaliseringen, også kan *benytte seg av kulturskolens personale- og kompetanse*: "(...)de har en del pedagogisk erfaring på dans, drama og så videre, som vi kan trekke veksler på" (I:14). Også arkitekten hadde inntrykk av at aktørene har vært positive til samlokaliseringen: "Og det har vært mye vilje også blant brukerne for å tenke sambruk og arealbruk" (A:10).

Videre var jeg interessert i å undersøke om skolens kulturforankring oppstod som en *følge av samlokaliseringen med kulturskolen og kulturhuset*, eller om kultur var viktig for ungdomsskolen også *i utgangspunktet*. Til dette sa arkitekten: "Ja, jeg følte at de hadde en sånn holdning. Men de hadde ikke en skole som egnet seg for det. (...)jeg oppfattet at det var en slags ambisjon og holdning de hadde" (A:15). Også kulturskolens rektor ga uttrykk for dette: "(...)jeg opplever det at ungdomsskolen også signaliserte veldig tidlig at de ønsket å ha en sånn profil på skolen sin" (RK:9).

Musikk, dans og drama

I avdelingen for undervisning i kunstfag kan det særlig se ut til at det i prosessen ble fokusert på arealene for musikk, dans og drama. I byggeprogrammet står det: "I stedet for det tradisjonelle musikkrommet, bør man lage et musikk/dramarom som er mer anvendelig til flere kunstneriske aktiviteter" (BP:11). Det påpekes at det bør lages et fleksibelt rom som ikke bare er anvendelig for flere kunstneriske aktiviteter, men også for lagring av kulisser og bandutstyr, og som egner seg for å holde små elevpresentasjoner (BP). Videre ble det besluttet at det skulle være en foldevegg mellom musikk/dramarommet og skolens kantine.

Bakgrunnen for dette var både et ønske om en *større kantine*, og at en slik foldevegg gir mulighet til å *bruke rommet på ulike måter* (A), blant annet til forestillinger og fremføringer. Nettopp det å kunne bruke kantina som konsertsted var viktig for kulturskolen (RK). Det ble også tegnet inn en egen sceneinngang til kantine, hvor man kan laste inn utstyr, og det ble lagt en dør mellom lydstudioet og scenen. Dermed kan de ulike musikkrommene også brukes som "backstageareal" under forestillinger (A). Arkitekten påpekte at denne utformingen særlig er viktig inntil kultursalen, som ennå ikke er bygget, står ferdig. Inntil den tid kan kantine og de nærliggende rommene benyttes til den type aktiviteter som senere vil finne sted i der. Arealene har med andre ord også en *midlertidig funksjon* (A; BM). Videre trakk kulturskolens rektor fram lyddemping av rom som noe kulturskolen hadde vært særlig opptatt av med disse arealene (RK). Om lyddemping står følgende i byggeprogrammet: "Det må bygges flere lydtette rom for band/trommeundervisning/lydstudio. Dette vil være rom som ungdomsskolen også har behov for" (BP:11). Når det gjelder spesifikke vurderinger og beslutninger rundt lyddemping ble dette gjort av eksterne akustikere (RK).

Kunst og håndverk

Når det gjelder arealene for kunst- og håndverksundervisning var det kun arkitekten av informantene som trakk fram vurderinger knyttet til disse. Arkitekten forklarte blant annet at han tegnet formingsrommet stort og flott, og med gjennomlys. Videre forklarte han hvordan formingsverkstedet og sløydverkstedet ble utformet med glassdører ut, slik at undervisningen kunne utføres utendørs (A). Det ble også besluttet at det skulle være en glassdør mellom atelieret og hovedbasen (BM; PM). Til tross for at det ikke kom fram under intervjuene, er det sannsynlig at plangruppa også gjorde noen vurderinger knyttet til disse arealene. I byggeprogrammet, som er utarbeidet i samarbeid med plangruppa, står det blant annet: "Rom til undervisning i tegning/maling/skulptur bør tilrettelegges mht. lys, lagring av materialer, maling, lufting for brenning av keramikk, etc" (BP:12).

6.1.2 Personalarealene

I dette underkapittelet vil jeg belyse forskningsspørsmål 2: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av personalarealene ved Maritun ungdomsskole?*

Lærernes arbeidsrom

Det ble gjort flere vurderinger knyttet til lærernes arbeidsrom. For det første ble det gjort vurderinger rundt lokaliseringen i bygget. I den forbindelse ble det vurdert om det var mest hensiktsmessig med en egen personalfløy, eller om arbeidsrommene skulle ligge spredd mellom læringsrommene. Plangruppen var opptatt av at de *ikke* ønsket at det skulle være en egen personalfløy avgrenset fra elevenes arealer (BP; L; R). Som rektor sa: "Da var vi veldig opptatt av at de [lærernes arbeidsrom] skulle ligge spredd mellom læringsrommene(...)" (R:7). Rektor begrunnet dette med at det på denne måten alltid ville være noen *voksne i nærheten* av alle rom (R). Læreren trakk fram at de var opptatt av at elevene skulle ha *direkte tilgang til læreren* (L). Begge disse vurderingene er i tråd med skolens visjon, som blant annet går ut på at de ansatte skal være *tilgjengelige for elevene* (PP). Også arkitekten hadde oppfattet at dette var viktig for skolen: "(...)tanken var å få ned terskelen mellom lærer og elev. (...)Den viktigste grunnen er at du skal ikke forbi rektor for å snakke med læreren din (...)læreren har et fornavn og den treffer du der borte" (A:9). Arkitekten forklarte også at man ved å legge disse rommene i nærheten av elevenes læringsarealer unngår at lærerne må bruke tid på å løpe til den andre enden av bygget mellom timer (A).

Videre ble det vurdert om arbeidsrommene skulle ligge *i* eller *utenfor* de ulike fagavdelingene. Til tross for at representantene fra skolen altså hadde et ønske om at arbeidsrommene skulle være lokalisert i *nærheten* av elevenes læringsrom, ønsket de ikke at de skulle ligge *inne i* selve avdelingene. Bakgrunnen for dette var blant annet en befaring plangruppen hadde gjort på en baseskole. Her var lærernes arbeidsrom lokalisert inne i de ulike basene, noe som i henhold til læreren ga en følelse av at det var "*tre ulike personal i personalet*", eller tre ulike kulturer. Dette ønsket plangruppen ikke (L). Som beskrevet tidligere var rektor opptatt av at skolen skulle oppleves som én felles skole (R).

For det andre ble det gjort vurderinger rundt utformingen av lærerarbeidsrommene. Det ble vurdert om skolen skulle ha et felles, åpent kontorlandskap for alle lærerne, eller mindre arbeidsrom (R). Videre ble det vurdert om arbeidsrommene primært skulle være rom for rolig arbeid, eller "samtalerom" (L). Det ble besluttet at arbeidsrommene skulle utformes som "små

landskap", med fire arbeidsplasser på hvert rom (BP; R). Dette var det flere grunner til. Blant annet var det et ønske om at skolen skulle bli en lærende organisasjon:

En lærende organisasjon skal være et bærende prinsipp. Utvikling av lærere skal skje i hverdagen og det er viktig å legge til rette for å kunne lære av hverandre. Lærerne bør derfor ha sine arbeidsplasser i landskap i grupper(...) (BP:10).

"Små landskap" ble også begrunnet med at lærere bruker mye tid på samtaler og telefoner, og at det derfor kan være hensiktsmessig at det ikke er så mange lærere i hvert rom (BP). Videre trakk rektor fram at de i den gamle skolen hadde hatt ett felles arbeidsrom for alle skolens lærere. Arbeidsrommet hadde vært veldig trangt og det hadde blitt mye småpratting der (R). "Og innspillene fra mange lærere var at det var fryktelig vanskelig å sitte der og jobbe fordi det ble for mye småpratting" (R:6). Rektor nevnte imidlertid også noen positive aspekter ved den tidligere planløsningen, blant annet at de ansatte da fikk sett hverandre hver dag, og at de hadde opplevd det store arbeidsrommet som koselig. Hun forklarte imidlertid at hun hadde kommet til den slutning at man tross alt ikke er på jobben for å hygge seg: "Man er på jobb for å gjøre en jobb. Og ut fra det så tror jeg det er lurt at det er sånne arbeidsrom" (R:7).

Videre ønsket plangruppa at det skulle være dører inn til lærerarbeidsrommene. I henhold til rektor hadde arkitekten spesifisert at dører er dyrt, og at man derfor bør begrense antall dører der det er mulig. Til tross for dette fikk plangruppa gjennomslag for sitt ønske om dører inn til disse rommene (R). Deretter ble det vurdert om det skulle være frostede glassvinduer ved siden av disse dørene, slik det skulle være inn til arealene for fagundervisning. Det ble vurdert at dette ikke var hensiktsmessig her: "(...)når det gjelder lærerkontorene så har vi vel ikke den stripa fordi (...)der skal du banke på døra" (A:13). Det var et ønske om litt skjærmede kontorer (PM). Til slutt ble det vurdert om arbeidsrommene skulle organiseres ut fra om lærerne jobbet på samme trinn, eller om de jobbet med samme fag. Dette ble det i henhold til læreren noen diskusjoner rundt (L). Det ble imidlertid besluttet at lærerne skulle ha arbeidsplass på rom med noen som underviste i det samme faget som dem selv (R). Både elever og lærere skulle med andre ord organiseres etter fag.

Lærernes personalrom²⁷

Det ble også gjort flere vurderinger rundt lærernes personalrom. Arkitekten beskrev hvordan rommet først var planlagt å ligge litt på siden i bygget, men at det i samarbeid med rektor ble

²⁷ Også kalt "lærerværelse"

plassert mer sentralt. Begrunnelsene for dette var for det først at personalrommet skulle være et sted hvor lærerne kan *skjerme seg litt fra elevene*, og være utilgjengelige i noen perioder. For det andre er lærernes personalrom det rommet på skolen med *kortest avstand til alle husets hjørner*. I likhet med lærernes arbeidsrom lå det en tanke om at lærerne ikke skulle måtte løpe igjennom hele skolen for å komme til personalrommet (A). Når det gjelder utformingen av personalrommet ble det, i henhold til rektor, tatt et aktivt valg om at dette skulle være et forholdsvis lite rom – arealene ble bevisst nedprioritert (R). Dette fremgår også i byggeprogrammet: "Det er her skolen har skåret ned på kvadratmeter" (BP:10). Her står det videre at det ikke skulle være et eget personalrom, men at et av to møterom også skulle brukes som "spiserom" (BP). Personalrommet skulle også være felles for både kulturskolens- og ungdomsskolens ansatte. I henhold til kulturskolens rektor var det en grunnleggende idé at lærerne på begge skolene skulle ha noen felles møtepunkter, og det å dele personalrom med ungdomsskolen hadde vært veldig viktig for kulturskolen (RK).

Administrasjonsavdelingen – ledelsens arealer

Vurderinger knyttet til ledelsens arealer var lite fremtredende i datamaterialet. Når det gjelder lokaliseringen av disse arealene står det i byggeprogrammet: "Det er viktig for personalet at arbeidsplasser både for ledelsen og lærerne ligger nær elevområdene" (BP:10). I tråd med dette fortalte rektor at hun hadde hatt et ønske om at arealene skulle plasseres sentralt i bygget. Slik ble det imidlertid ikke. Arealene ble lokalisert i en egen fløy, og dermed et stykke unna arealene der elevene oppholder seg. Rektor kunne ikke redegjøre for årsaken til at det ble slik, men hun spekulerte i om det kan ha skyldtes en holdning blant andre aktører om at skolebygget burde ha sin egen administrasjonsdel. Hun reflekterte også rundt hvorvidt det kan ha vært en kommunikasjonssvikt mellom hun selv og arkitekten som gjorde at hun enten ikke fikk formidlet sine opprinnelige tanker til han, eller at hun ikke forstod arkitekttegningene hun senere ble vist (R).

Videre forklarte rektor at ledelsens arealer bevisst ble nedprioritert i planleggingsprosessen. Dette innebar blant annet at det ble besluttet at de skulle disponere et forholdsvis lite areal (R), og at ungdomsskolens rektor og inspektør skulle dele kontor (BP; R). For øvrig ble det besluttet at kulturskolens ledelse, samt rådgiver/sosialrådgiver også skulle ha kontorplass i administrasjonsdelen, i tillegg til at ungdomsskolen her skulle ha en resepsjon (BM; R).

6.1.3 Fellesarealene

I dette underkapittelet vil jeg forsøke å belyse forskningsspørsmål 3: *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av fellesarealene på Maritun ungdomsskole?*

Torg

I forkant av hver fagavdeling ligger det et åpent område, som rektor omtalte som "torg". Disse områdene består blant annet av låsbare skap til private eiendeler og bøker, ladestasjoner til elevenes bærbare pc-er, samt noen benker med puter (R). Slik informantene beskrev det, lå det flere vurderinger til grunn for valget om å ha slike tog. For det første synes det som torgene handlet om det å *utnytte arealene* til det fulle. Skolens rektor uttrykte det slik:

(...)det var veldig tydelig fra vår side, og også fra arkitektens side, at man ikke ønsket korridorer som ikke var til noen ting. (...)Men i og med at man har lukkede rom og dører og sånn, så blir det jo plass utenfor. Og hvordan bruker vi den? (R:7-8).

I henhold til rektor trengte skolen noen områder med litt mykere møbler, og det ble vurdert hensiktsmessig å benytte disse arealene, som ikke ellers ville blitt benyttet til noe spesifikt, til dette (R). Hvorfor det var viktig med noen myke møbler redegjorde hun ikke for, men i henhold til arkitekten henger ønsket om effektiv utnyttelse av arealene tett sammen men *økonomi*: det er billigere å bruke arealene effektivt (A).

For det andre lå det en såkalt "myldretenkning" til grunn for torgene (R) – de skulle være *samlingsarenaer* (A). Til grunn for dette lå det igjen et ønske om at ingen elever skulle være inne i læringsrommene i pausetiden, og at de dermed måtte ha et annet sted å være (L; R). "De er ikke inne der i pausetida si, (...) [det] er kun åpne rom med lærer til stede" (L:6). Videre lå det et ønske om å lage noen *møteplasser for elevene*. Denne vurderingen ser særlig ut til å ha vært viktig for læreren, som forklarte at hun hadde vært spesielt opptatt av to aspekter når det nye skolebygget skulle utformes; som rådgiver hadde hun vært opptatt av at elevene fikk noen uformelle møteplasser, og som kontaktlærer hadde hun vært opptatt av å kunne møte elevene rundt omkring i bygget, blant annet på torgene. Det siste hadde hun opplevd som vanskeligere i det gamle skolebygget, hvor de ikke hadde hatt slike møteplasser (L). I henhold til arkitekten kan torgene symbolisere skolens ønske om å ha en *lav terskel mellom lærer og elev* (A).

Beslutningene rundt torgenes konkrete utforming ble så, i henhold til rektor, opp til arkitekten (R). Arkitekten på den annen side fortalte at han ikke hadde opplevd å få spesielt frie tøyler,

særlig fordi han ble presset på areal. Han skulle ønske de hadde utformet arealene noe større (A). Press på areal handler, som beskrevet tidligere, ofte om *økonomi*.

Skolens kantine

Det ble gjort flere vurderinger knyttet til skolens kantine i planleggingsprosessen. For det første ble det vurdert om det skulle være en felles kantine for hele bygget inkludert besøkende, eller om det skulle være adskilte kantiner (PM). Det ble besluttet at skolen skulle ha sin egen kantine, men at denne skulle plasseres slik at den enkelt kunne benyttes til andre formål når ikke skolen brukte den. Arkitekten beskrev at han hadde tolket det som at det var viktig for skolen at kantine primært skulle oppleves som *skolens område* (A). Videre står det i byggeprogrammet: "Dette arealet skal fungere som spiseplass og samlingssted for elevene. Dette blir også i stor grad elevenes myldreareal" (BP:10). I tillegg ble det vurdert at det skulle ligge tre små kjøkken i tilknyttet kantina, slik at mat og helse-faget blir ivaretatt her (BP).

Som beskrevet tidligere var *fleksibilitet* og *sambruk* viktige stikkord for utformingen av kantina og de nærliggende rommene, og det ble derfor blant annet planlagt en skillevegg mellom musikk/dramarommet og kantina. Rektor beskrev i tillegg at hun opplevde at *økonomi* var viktig når det gjaldt utformingen av skolens kantine. Dette fordi kantine kun er dimensjonert for 110 personer, til tross for at skolen har rundt 230 elever. I henhold til rektor ble avgjørelsen tatt for å spare penger (R).

Auditorium, ungdomsarena og blackbox²⁸

Det skulle også være et auditorium i bygget. Dette var, slik arkitekten beskrev det, egentlig programmert til å ligge i en av skolens fagavdelinger, men han besluttet å legge det til skolens 1. etasje, lett tilgjengelig for flere av byggets funksjoner, slik at rommet ville bli hyppigere brukt (A). Inne i auditoriet ble det planlagt at det skulle være en skyvbar publikumstribune, samt tregulv som egnet seg til å danse på. Tanken var å legge til rette for at rommet kunne bli brukt til mange ulike aktiviteter, deriblant fremføringer (A). Vurderingene i prosessen gjaldt med andre ord *flerbruk* og *fleksibilitet*. I henhold til kulturskolens rektor ble det imidlertid gjort endringer i prosjektets siste fase, slik at blant annet tribunen ble byttet ut med klappstoler. Dette gjorde rommet mindre fleksibelt og mindre egnet for flerbruk (RK).

²⁸ Vurderingene rundt disse arealene kunne også blitt plassert under overskriften "Undervisningsarealene", men de ble plassert her fordi arealene ikke primært er ment til skolens undervisning

Noe av det samme skjedde med "ungdomsarenaen", rommet som var ment for skolefritidsordningen, men som også skulle sambrukes. Kulturskolens rektor påpekte at det var planlagt å være tregulv i rommet slik at det også kunne benyttes til dansetimer og oppvisninger, men at det også her ble gjort endringer slik at rommet i dag ikke kan benyttes til dansing. Hvem som tok denne beslutningen er ikke kulturskolens rektor kjent med (RK).

Både ungdomsskolen og kulturskolen ønsket at bygget skulle inneholde en "blackbox", et rom som er spesielt egnet for ulike forestillinger (R, RK). Videre ønsket de at rommet skulle være *fleksibelt*, det vil si at det skulle kunne åpnes opp til ungdomsarenaen, rommet som skulle ligge ved siden av (BM). Det ble derfor besluttet at det skulle være en foldevegg mellom de to rommene (A). Da bygget stod ferdig viste det seg imidlertid at en av byggets bærende søyler har blitt plassert midt i blackboxen (A; R; RK), noe som gjør at rommet ikke kan brukes som intendert (A; R; RK). I henhold til arkitekten skyldes den feilplasserte søylen at beslutningen om å ha en blackbox ble tatt så sent i prosessen (A). Kulturskolens rektor mente at dette skyldtes at arkitekten hadde hatt en idé om å sette byggets søyler der det tidligere hadde stått trær: "(...)arkitekten har da hatt det som et utgangspunkt for hele ideen rundt bygget. Her stod det en del trær, på denne tomten og det er jo det disse søylene symboliserer" (RK:5). Både han og ungdomsskolens rektor mente at dette kunne vært unngått hadde aktørene fra skolene hatt kompetanse til å lese arkitekttegninger (R; RK). Blackboxen er et eksempel på at det er forskjell på intensjoner og realitet. Til tross for at rommet nå er fleksibelt, fordi det er mulig å åpne og lukke en skillevegg, kan det ikke brukes som planlagt.

Bibliotek

Biblioteket er ikke direkte er en del av skolens lokaler, men det vil allikevel omtales her. Årsaken til dette er at det indirekte er en del av skolen, fordi det var et bevisst valg at skolen ikke skulle ha sitt eget bibliotek, men i stedet benytte det kommunale biblioteket. I byggeprogrammet står det: "Bibliotekets inngang må ligge i direkte forbindelse med vestibyle og kafé på den ene siden og med direkte inngang fra ungdomsskolen/kulturskolen på den andre" (BP:15). I tråd med dette la arkitekten biblioteket midt i bygget (A; R). Bakgrunnen for dette var blant annet at han oppfattet det som viktig både for representantene fra biblioteket og plangruppa at skolen har en "god flyt" mot biblioteket. For arkitekten var det derfor viktig å legge biblioteket slik at det ble enkelt for skolen å bruke biblioteket aktivt, og han tegnet to korridorer direkte fra skolen inn til biblioteket som han så for seg skulle være

åpne (A). I ettertid har imidlertid skolens ledelse bestemt seg for å holde disse dørene lukket, slik at elevene kun kommer seg igjennom korridorene i følge med lærer. Hvis elevene ønsker å benytte biblioteket ellers, må de gå rundt bygget og inn hovedinngangen (A; I). Inspektøren beskrev hvorfor de har låst korridorene til biblioteket slik: "For på biblioteket står det jo maskiner og pc-er med muligheter til spill og så videre. Og vi så jo for oss at hvis ikke vi på en måte stenger av, sant, så vil ungene trekke dit" (I:13). Dette er nok et eksempel på at det kan være forskjell på ideene bak bygget og hvordan det blir brukt i praksis.

6.1.4 Overgripende vurderinger

Så langt har det blitt redegjort for vurderinger knyttet til skolens ulike arealer. Noen av vurderingene som ble gjort i prosessen var imidlertid mer overgripende, og hadde i utgangspunktet betydning for alle skolens arealer og brukere. Dette gjelder for det første skolens plassering i bygget. I henhold til rektor var hun og skolens øvrige ledelse veldig opptatt av at skoledelen skulle ligge lengst mulig unna sentrum. Derfor ønsket de at skolens inngangsparti skulle ligge på baksiden av bygget (BP; PM; R). Rektor forklarte bakgrunnen for dette slik: "Og det var jo ut ifra at vi ville ha elevene mest mulig bort fra butikkene og veien, og mest mulig relatert til uteplassen" (R:5). Dette ser vi også i byggeprogrammet: "Skoledelen skal plasseres lengst mulig bort fra kjøpesenteret" (BP:5).

For det andre ble det gjort flere vurderinger rundt IKT i planleggingsprosessen. Dette ser vi blant annet i byggeprogrammet: "I framtidens skole er det nødvendig å tenke digitalisering" (BP:11). Skolens rektor forklarte at for plangruppa hadde det viktigste vært at elevene skulle ha bærbare maskiner, men at dette også medførte at de trengte et godt trådløst nett i skolens arealer (R). Begrunnelsene hun ga for dette var at elevene også hadde hatt bærbare pc-er i det gamle skolebygget, på grunn av mangel på plass til egne datarom, og at det derfor var naturlig å beholde disse. Videre trakk hun fram hvordan teknologi benyttes i samfunnet i dag:

Så tenker jeg at i dagens virkelighet så er det liksom latterlig å ha datarom. Hvorfor skal man det, når man tenker at det er et redskap, et verktøy som brukes? Du går ikke på et rom bare for å skrive på data liksom (R:11).

I tråd med dette uttalte inspektøren: "(...)[vi] så vel at dataen var fremtiden innenfor klasserommet" (I:10). Videre ble det gjort vurderinger rundt digitale/interaktive tavler. I byggeprogrammet står det at alle læringsarenaer over 15 kvadratmeter i en ny skole bør ha datamaskin, prosjektor og digitale/interaktive tavler (BP). Også inspektøren var inne på dette:

(...)vi har digitale tavler, så det var jo også en del av pedagogikken, altså vi skal ikke ha gamle tavler med kritt og så videre. Vi skal ha digitale tavler, vi skal ha datatilganger vi kan vise på skjermer, og så videre. Så det, så det var også med i bildet hele veien (I:10).

I henhold til inspektøren hadde de også digitale tavler i den gamle skolen, men fordi dette skulle bli en større skole trengte de flere, og dette fikk de innvilget. Inspektøren mente derfor at det i stor grad var pedagogikken som fikk styre på dette området, og at økonomien heller ikke her spilte noen rolle (I). Alle vurderinger rundt IKT ble gjort i tett dialog med kommunens IKT-avdeling, med unntak av de mer tekniske aspektene, som IKT-avdelingen alene tok seg av (I; R). Til tross for at vurderinger rundt IKT i utgangspunktet har vært overordnede, ser det ut til at de i hovedsak har blitt knyttet til undervisningsarealene.

Videre ble det gjort flere overgripende vurderinger knyttet til farge- og materialvalg. Disse vurderingene ble for det meste gjort av arkitektene og interiørarkitektene (A), og flere av informantene påpekte at skolen og kulturskolen hadde hatt liten innflytelse på dette (A; I; R; RK). Arkitekten pekte imidlertid på at dette var naturlig, fordi verken skolen eller kulturskolen hadde hatt noen myndighet til å skulle ta avgjørelser knyttet til dette (A). Disse vurderingene ble i hovedsak gjort på de siste prosjektmøtene, altså etter at de fleste andre beslutninger rundt byggets utforming var tatt (PM).

Når det gjelder skolens vegger, ble det besluttet at disse skulle bestå av malte gipsplater, noe både inspektøren og arkitekten fremstod misfornøyde med (A; I). Arkitekten forklarte at han hadde ønsket en større bruk av tre i bygningen, og at dette hadde vært en del av deres anbudsgrunnlag. Hans begrunnelse for bruk av tre, var å gi rommene "en slags intimitet" (A). Arkitekten synes imidlertid å ha et avslappet forhold til det endelige resultatet:

(...)det er den type kamper du gjør ute i krigen (...)Men du må foreta et valg, du må være litt kynisk noen ganger, du må bestemme deg for hva som er viktig. Og i den settingen så måtte vi kutte på en del av den bruken av treverk, dessverre (A:12).

Inspektøren trakk fram en annen grunn til at han var misfornøyd: "(...)det er jo bare gipsvegger, de tåler jo ingen ting. Det kunne jo vi ha sagt på forhånd." (I:6). På spørsmål om hvorfor han ikke sa noe om dette i prosessen, sa inspektøren at han hadde oppfattet at dette var interiørarkitektenes oppgave, og at han tenkte at de sikkert visste best (I). Hva som lå til grunn for den endelige beslutningen er uvisst. Dette er nok et eksempel på at det er forskjell på hvilke vurderinger som ble gjort i prosessen, og hvordan det ferdige bygget ble.

Når det gjelder vurderinger rundt fargevalg er dette lite fremtredende i datamaterialet, men noen vurderinger har fremkommet. Inspektøren fortalte at det var enighet i plangruppen om at det skulle benyttes lyse farger. Videre forklarte han at de egentlig hadde hatt en idé om å benytte tre ulike farger i fagavdelingene, men at det ikke ble slik. Han forklarte imidlertid ikke noe om hvorfor det ikke ble slik (I). Arkitekten på den annen side fortalte at han ønsket å unngå bruk av det han omtalte som "fancy farger". Begrunnelsen for dette var: "(...)det har ikke jeg så veldig sans for" (A:12).

Det ble det også gjort overordnede vurderinger knyttet til ventilasjon, akustikk, belysning og elektronikk i planleggingsprosessen. Av referatene fra prosjektmøtene ser det ut til at disse vurderingene i hovedsak ble gjort på de siste prosjektmøtene, etter at de øvrige vurderingene rundt skolens utforming hadde dannet en grunnidé for bygget (PM). I intervjuene ble disse overordnede vurderingene i liten grad trukket fram. Bakgrunnen for dette er kanskje å finne i følgende sitat fra et av prosjektmøtene: "For utforming av skoledelen vil det tas utgangspunkt i det pedagogiske" (PM, 2:4).

6.1.5 Oppsummering

Vi har sett at det ble gjort en rekke vurderinger i planleggingsprosessen av det nye bygget til Maritun ungdomsskole, både når det gjelder undervisningsarealene, personalarealene, fellesarealene og overordnede vurderinger. Vurderingene omhandlet blant annet økonomi, lyd, lys, luft, i tillegg til ulike aspekter som kan omtales som pedagogiske²⁹. Som kulturskolens rektor sa: "(...)alle tingene [økonomi, arkitektur, pedagogikk] hadde jo sin verdi i det å treffe en beslutning" (RK:7). Til tross for at alle informantene ga uttrykk for at de så det på denne måten, fokuserte de i intervjuene i hovedsak på hva jeg vil karakterisere som pedagogiske vurderinger. Også dokumentene fra prosessen tyder på at denne typen vurderinger har vært sentrale. Dette så vi blant annet i et av referatene fra prosjektmøtene, hvor det stod at utformingen av skolen skulle ta utgangspunkt i "det pedagogiske" (PM). Det kan imidlertid være vanskelig å skille vurderingene fra hverandre, og flere av vurderingene ser ut til å ha hatt et pedagogisk fokus. For å systematisere vurderingene som har funnet sted i prosessen har jeg derfor, inspirert av Scherp (2003a og b), forsøkt å plassere de mest fremtredende vurderingene i kategorier etter hvilke av skolens kunnskapsinteresser de har vært fokusert på; ledelse, lærere eller elever.

²⁹ Med dette mener jeg aspekter som omhandler undervisning, læring og utdanning

Når det gjelder *ledelsen* kan det se ut til at de i liten grad var i fokus i planleggingsprosessen av skolebygget. For det første ble vurderinger knyttet til ledelsens arealer i lite grad trukket frem i intervjuene. Dette tyder, slik jeg ser det, enten på at det ble gjort svært få vurderinger knyttet til dette i prosessen, eller på at disse vurderingene ble oppfattet som såpass lite viktige av flere av informantene at de ikke kom til å tenke på disse under intervjuene. Det som ble trukket fram var at det ble gjort en bevisst vurdering rundt at ledelsen ikke skulle disponere så mye areal. Videre hadde det blitt gjort vurderinger rundt at ledelsens arealer burde ligge lokalisert i nærheten av elevenes arealer, men slik ble det altså ikke. Det ble heller ikke redegjort for noen diskusjoner som hadde funnet sted rundt dette. Dermed kan det se ut til at ledelsens arealer ble nedprioritert også når det gjaldt å bruke tid på å diskutere og drøfte arealenes plassering. Videre ble ledelsens relasjon til lærerne ikke trukket frem i det hele tatt. Ledelsen var imidlertid indirekte i fokus ved at flere vurderinger omhandlet "skolen som organisasjon", noe som i hovedsak kan sies å være ledelsens oppgave å ivareta. Eksempler på slike vurderinger er de som ble gjort rundt "skolen som lærende organisasjon" og hva man kan omtale som "skolens utvidede læringsmiljø", det vil si samarbeidet med og relasjonen til både kulturskolen, biblioteket og ungdomsskolens øvrige nærmiljø.

Når det gjelder *lærerne* var de i forholdsvis stor grad i fokus når det gjaldt alle vurderinger som ble gjort i prosessen, både når det gjaldt byggets planløsning og den konkrete utformingen av rommene. De arealene hvor aspekter knyttet til lærerne i størst grad ble trukket fram, ser ut til å ha vært fagavdelingene. Her ble det blant annet argumentert med et ønske om å utnytte seg av lærernes kompetanse, at lærerne skulle utføre en variert og fleksibel undervisning, samt at de ønsket at lærerne skulle samarbeide. Ønsket om å utnytte lærernes kompetanse, og om at de skulle samarbeide og ha et godt lærerfelleskap, ble også nevnt som argumenter for utformingen av personalarealene og arealene for kunstfag. Disse vurderingene ser derfor ut til å ha vært særlig viktige i planleggingsprosessen. Noen av vurderingene knyttet seg til lærernes trivsel, og flere av disse omhandlet også det utvidede læringsmiljøet, da særlig samarbeidet med og relasjonen til kulturskolen. Sist, men ikke minst ser vurderinger rundt lærer-elevrelasjonen ut til å ha vært fremtredende i prosessen. Disse vurderingene ble både gjort i forbindelse med personalarealene, fagavdelingene og skolens fellesområder.

Flere av vurderingene var rettet mot *elevene*, og det kan se ut til at disse vurderingene fikk aller mest oppmerksomhet i prosessen. Både når det gjelder arealene til kunstfagene og fellesarealene ser det ut til at vurderinger knyttet til elevenes miljø var mest fremtredende.

Noen av vurderingene med fokus på elevene var imidlertid de samme som omhandlet lærerne, nærmere bestemt lærer-elevrelasjonen og ønsket om å kunne tilby en variert og fleksibel undervisning. Utover dette ble det gjort vurderinger rundt kultur og fordypning, men vurderingene ser primært ut til å bunne i et ønske om å styrke elevenes fagkunnskaper³⁰.

Alt i alt viser vurderingene at hensynet til elever og lærere har vært størst i prosessen, mens ledelsen har blitt nedvurdert. De to vurderingene som ser ut til å ha fått størst plass i prosessen er *fagavdelingene* og *det utvidede læringsmiljøet*. Innenfor disse kategoriene ser det ut til at *fleksibilitet* har vært det viktigste stikkordet, deriblant fleksibel undervisning og fleksibel bruk av arealene, både i og utenfor skoletiden. I byggets utforming har disse vurderingene blant annet ført til utstrakt bruk av lydtette foldevegger, rom av ulike størrelser, samt noen grad av transparens i form av innvendige glassvinduer. Et annet viktig stikkord kan sies å være "*å tenke nytt*". Dette ser særlig ut til å ha vært viktig for fagavdelingene. At lærerne har fått såpass mye oppmerksomhet i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole er i lys av Scherp og Scherp (2007) positivt, og kan tyde på at det har vært en bevissthet rundt at også lærernes læringsmiljø er viktig for elevenes læringsmiljø. Det at ledelsen har vært lite i fokus, særlig relasjonen ledelse-lærere, tyder på den annen side på at aktørene ikke har tatt hensyn til at skolens kunnskapsinteresser henger sammen, slik Scherp (2003a og b) beskriver.

Skolens kunnskapsinteresser	Skoleledere Ledelsens læringsmiljø	Lærere Lærernes læringsmiljø	Elever Elevenes læringsmiljø
Grad av fokus	Lav – nedprioritert	Høy	Høy (mest fokus)
Fremtredende vurderinger	Lite areal Relasjon til elevene Utvidet læringsmiljø	Variert og fleksibel undervisning Lærer-elevrelasjon Trivsel Lærersamarbeid Kompetanse Utvidet læringsmiljø	Variert og fleksibel undervisning Lærer-elevrelasjon Fagfordypning Utvidet læringsmiljø

Tabell 2. Vurderinger kategorisert etter Scherp (2003a og b) sine begreper om skolens kunnskapsinteresser.

6.2 Vurderingenes kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg belyse problemstilling 2: *Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?* For å gjøre dette vil jeg vil støtte meg på Qvortrup (2001 og 2004) sin forståelse av kunnskap. Som beskrevet i kapittel 3.2 skiller Qvortrup mellom fire

³⁰ Dvs. kunnskaper i realfag, humaniora og språkfag

kunnskapsformer; faktuell-, situativ- og systemisk- og verdenskunnskap. I det følgende vil jeg først drøfte hvilke vurderinger som ser ut til å ha bygget på systemisk kunnskap, deretter vurderinger som ser ut til å ha bygget på situativ kunnskap, for så å komme inn på vurderinger som ser ut til å ha bygget på faktuell kunnskap. Deretter vil jeg kort drøfte vurderingenes relasjon til verdenskunnskap, før jeg til slutt gir en oppsummering. Årsaken til at jeg har valgt å drøfte vurderingene i denne rekkefølgen er at jeg ønsker å ta utgangspunkt i det som, i henhold til Qvortrup (2001 og 2004), er det endelige målet i det hyperkomplekse samfunn – det å håndtere dette samfunnet. Dette er for øvrig i tråd med læreplanen Kunnskapsløftet hvor opplæringen måles etter oppnådd kompetanse i hvert fag, og hvor kompetanse blant annet innebærer "(...)evnen til å møte komplekse utfordringer" (Lund, 2013a). Som beskrevet i kapittel 3 kan dette målet, i henhold til Qvortrup (2001 og 2004) oppnås gjennom en systemisk kompetanse og forståelse. Av denne grunn mener jeg det er naturlig å først se om vurderingene når opp til dette øverste målet, for deretter, dersom de ikke gjør det, drøfte på hvilket annet nivå vurderingenes kunnskapsgrunnlag kan sies å høre hjemme. Det må derfor presiseres at vurderinger som for eksempel plasseres under overskriften "Systemisk kunnskapsgrunnlag" ikke nødvendigvis har hatt et slikt kunnskapsgrunnlag, men at det *tilsynelatende* har sett slik ut. Dette mener jeg har dannet et godt utgangspunkt for å drøfte hvor vurderingene i realiteten hører hjemme. Grunnen til at jeg belyser verdenskunnskap til slutt, er at dette er en særegen kunnskapsform som altså ikke eksisterer i individer, men i verden. Det å belyse dette avslutningsvis mener jeg gir en naturlig overgang til oppsummeringen, som igjen gir en naturlig overgang til drøftingskapittelet.

6.2.1 Systemisk kunnskapsgrunnlag

Som beskrevet i kapittel 3.2 innebærer systemisk kunnskap, i henhold til Qvortrup (2001 og 2004), kunnskap om betingelsene for kunnskap, altså refleksjoner rundt hvorfor man har den kunnskapen om kunnskap man har, sett i lys av ulike kunnskapssystemer. Videre kan man skille mellom tre former for systemisk kunnskap; evne til å observere seg selv (refleksjonskompetanse), evne til å observere andre (relasjonskompetanse) og evne til å observere fellesverdiene i en gruppe (meningskompetanse). Systemisk kunnskap er med andre ord kunnskap om den kunnskapssystematikken ens kunnskapen inngår i (Qvortrup, 2001 og 2004). Ved første øyekast ser det ut til å ha ligget systemisk kunnskap til grunn for flere av vurderingene som ble gjort rundt utformingen av Maritun ungdomsskole. Dette skyldes i hovedsak vurderingenes tematikk, men også at arkitekten, som har stått utenfor enkelte av

vurderingene, blant annet uttalte at han hadde opplevd at rektor hadde klart å se bygget i et større perspektiv (A). Ting tyder imidlertid på at flere av vurderingene har vært mer *tilsynelatende* systemiske enn *faktisk* systemiske.

Samfunnsforståelse

Det første eksempelet på tilsynelatende systemisk kunnskap er knyttet til vurderingene som ble gjort rundt *IKT*. Flere av disse vurderingene kan se ut til å ha blitt gjort ut fra en bevissthet og refleksjon rundt det *samfunnet vi lever i*, og hva som anses som viktig her. Dette så vi blant annet av rektors uttalelse, som ble henvist til tidligere, om at det i dagens virkelighet er latterlig å ha datarom (R). Uttalelsen kan tyde på at det i prosessen har vært en refleksjon rundt samfunnsutviklingen - en systemisk samfunnsforståelse. Imidlertid ble det i intervjuene ikke satt spørsmålsteget ved denne kunnskapen og dens gyldighet. Snarere ble det framsatt som en påstand, en *faktuell* sannhet, at man ikke kan ha datarom i dag. På den annen side ser det ut til å ha vært en viss bevissthet rundt betingelsene for kunnskapen, ved at kunnskap om det digitale samfunnet anvendes i denne konkrete situasjonen. Dermed kan vurderingene sies å ha hatt et *situativt* kunnskapsgrunnlag.

Noe av det samme ser vi av argumentene for skolens vitenskapsprofil. Disse omhandlet ikke det samfunnet vi lever i nå, men det samfunnet vi skal leve i *i fremtiden*. Som referert tidligere står det i byggeprogrammet: "**Vitenskapsprofilen** er i tråd med videreutvikling av faglig fordypning og utdanning av nysgjerrige, selvstendige og ansvarsbevisste ungdommer for morgendagens samfunn" (BP:9). Et perspektiv på morgendagens samfunn ser i utgangspunktet ut til å ha et systemisk kunnskapsgrunnlag, hvor aktørene har sett skolen som en del av et større system - samfunnet. Det ser imidlertid ikke ut til å ha vært noen særlig grad av refleksjon rundt denne kunnskapen. Blant annet har ønsket om "nysgjerrige, selvstendige og ansvarsbevisste ungdommer" kanskje ikke vært så sterkt som det fremstår i byggeprogrammet. Dette ser vi av vurderingene som ble gjort rundt torgene, hvor et viktig poeng var at ingen elever skulle være inne i avdelingene alene (L; R). Dette tyder ikke, slik jeg ser det, på at aktørene har valgt å legge lit til, eller lære elevene opp til, ansvarsbevissthet. Videre ser vi dette av at dørene mellom skolen og biblioteket i dag er låst, til tross for at det ble planlagt for åpenhet. Argumentet for å låse av mellom de to funksjonene var, som beskrevet tidligere, at det på biblioteket står pc-er med blant annet spill, og at plangruppa derfor tenkte at elevene ikke ville klare å holde seg unna disse (I). Heller ikke dette vitner i

mine øyne om at plangruppa ønsker å lære elevene opp til å bli verken nysgjerrige, selvstendige eller ansvarsbevisste, og dermed heller ikke håndtere omverdenens kompleksitet.

Et annet eksempel på dette ser vi knyttet til skolens inngangsparti. Som beskrevet tidligere ble det vurdert at det var mest hensiktsmessig at dette ble lokalisert så langt unna sentrum, deriblant veier og butikker, som mulig (BP; R). At aktørene ville ha elevene bort fra veiene, kan sies å være et legitimt argument, fordi dette kan handle om liv og død. Å ville holde elevene borte fra kjøpesenteret er i og for seg også legitimt, men uttrykker ikke, slik jeg ser det, et ønske om å lære elevene opp til å håndtere det hyperkomplekse samfunnet, deriblant til å bli ansvarsbevisste. For øvrig kan det sies å ligge flere ubegrunnede påstander bak vurderingen om inngangspartiets lokalisering, deriblant at elevene ikke har godt av å være på kjøpesenteret og at elevene ikke klarer å holde seg unna kjøpesenteret. Disse påstandene blir presentert som "sannheter", uten noen refleksjon rundt hvor denne kunnskapen kommer fra. Dette kan tyde på at vurderingene har vært basert på *faktuell* kunnskap.

Videre ble det gjort vurderinger rundt "baseskoler" i planleggingsprosessen (I; L; R; RK). Som beskrevet tidligere, har det vært forholdsvis store diskusjoner rundt slike skoler i media, det har vært en "baseskoledebatt". At aktørene gjorde seg vurderinger rundt baseskolene kan dermed tyde på at de hadde et systemisk perspektiv på samfunnet, og hvilke diskusjoner som foregår her. Informantene fra plangruppa reflekterte over positive og negative aspekter ved disse skolene, og de virket bevisste på at baseskolene, i alle fall i noen grad, hadde påvirket vurderingene på ungdomsskolen (I; L; R). Imidlertid reflekterte de ikke i særlig grad over *debatten*, eller om denne hadde påvirket vurderingene. Unntaket var inspektøren:

Vi var jo for så vidt litt bevisst på det. For det var en debatt som gikk på den tida der. Baseskole eller ikke-baseskole. (...)Uten at vi på en måte lot oss påvirke av det, for vi har vel kanskje endt opp der vi også (...)" (I:3)

Kulturskolens rektor uttalte på den annen side at han hadde inntrykk av at ungdomsskolen hadde blitt påvirket av debatten, men at kulturskolen ikke hadde blitt det (RK). Det kan dermed se ut til at plangruppa ikke *bevisst* ble påvirket av baseskoledebatten, men at de muligens *ubevisst* ble påvirket. Det kan for eksempel tenkes at de i forkant av skolebesøkene hadde lest negative omtaler av baseskoler, og dermed var ekstra varsomme og på utkikk etter for eksempel støy og rot, som ble nevnt som negative aspekter ved disse skolene. Det at de valgte en kompromissløsning, og ikke en helt tradisjonell klasseromsskole, kan på den annen side tyde på at de ikke i særlig grad brydde seg om denne mediedebatten. Videre kan man

spørre seg om det at debatten ikke ble trukket frem er et tegn på at plangruppa hadde gjort seg noen kritiske refleksjoner rundt dette, og dermed hadde et *systemisk* kunnskapsgrunnlag, eller om de ikke tok stilling til debatten, og dermed hadde et mer *faktuelt* kunnskapsgrunnlag. Dette har jeg på bakgrunn av datamaterialet ikke grunnlag for å svare på.

Skolen i lokalsamfunnet

I prosessen på Maritun har det også vært fokus på skolen som del av lokalsamfunnet og viktigheten av, og de positive aspektene ved, sambruk, flerbruk og samlokalisering. Dette ser vi blant annet i byggeprogrammet:

Målet er et bygg som lever utover vanlig skoletid. Skolen skal være en del av kommunehuset, og **sambruk** er et viktig stikkord. Vi ser unike og spennende muligheter for å ta i bruk lokalsamfunnet, jfr. Kunnskapsløftets fokus på lokal tilhørighet (BP:9)

Det ble gjort flere vurderinger rundt dette i forbindelse med utformingen av byggets arealer. Blant annet ble det ytret et ønske om fleksibilitet mellom kantina og arealene for musikk, dans og drama, fordi aktørene ønsket å kunne ha ulike kulturarrangementer der (A; BP; PM; RK). Et annet eksempel er ønsket om at fagavdelingene skulle være ryddige, fordi rommene skulle brukes av flere aktører (R). Disse vurderingene tyder på at et systemisk kunnskapsgrunnlag, hvor aktørene har sett skolebygget som en del av noe større, i dette tilfellet lokalsamfunnet. I lys av Qvortrup (2001 og 2004) sitt begrepsapparat ser det ut til at aktørene kan ha sett skolen som del av et lokalsamfunns-system.

Et annet eksempel på dette ser vi av vurderingene som ble gjort rundt ungdomsarenaen. Som vi har sett, ble det planlagt at denne skulle ligge ved siden av en blackbox, og at det skulle være en foldevegg mellom rommene, slik at de tilsammen skulle kunne brukes til å huse for eksempel forestillinger, både av ungdomsskolen, kulturskolen og andre kulturaktører (A). Dette tyder på at aktørene så skolen i et større perspektiv. Imidlertid tegnet arkitekten altså en bærende søyle midt i blackboxen, slik at rommet i praksis ikke kan brukes som intendert (A, R, RK). Hvorvidt arkitekten bevisst valgte å ikke ta hensyn til rommets funksjon er usikkert. Som beskrevet gjorde flere av informantene seg refleksjoner rundt grunnene til at rommet ble som det ble (A; R; RK). Blant annet trakk arkitekten fram at beslutningen om blackboxen hadde blitt tatt sent i prosessen (A). Slik jeg tolker dette var det allerede besluttet at den bærende søylen skulle stå der da forslaget om en blackbox kom opp. Dette forklarer imidlertid ikke hvorfor det ble planlagt og bygget en blackbox i et rom som ikke egner seg til dette.

Videre ble det gjort vurderinger rundt gulvene i ungdomsarenaen, og at disse skulle bestå av tre, som egnet seg til dansing (RK). Dette tyder igjen på at aktørene så skolen i et større perspektiv. Imidlertid ble også dette sett bort ifra, og gulvet ble lagt i et hardt materiale, slik at det ikke kan brukes til dansing (RK). Dermed ser det ut til at det ble gjort flere systemiske vurderinger rundt skole-lokalsamfunn rundt ungdomsarenaen, men at beslutningene ikke ble tatt i henhold til disse. Dermed fikk *faktuell kunnskap* størst betydning i ungdomsarenaen når alt kom til stykke. Man kan imidlertid stille spørsmålsteget ved om de første vurderingene i det hele tatt var systemiske. Det er for eksempel mulig at kulturskolens rektor ikke hadde samspillet med ungdomsskolen som grunnlag for sine vurderinger, men kulturskolens beste. Hvis så var tilfelle var vurderingene han gjorde situative, og ikke systemiske.

Sist, men ikke minst, kan vurderingene knyttet til biblioteket tyde på at det har vært et systemisk perspektiv på skolen i lokalsamfunnet i planleggingsprosessen. Blant annet ser det ut til at det har vært en stor interesse for samarbeidet mellom skolen og biblioteket, fra begge parter (A). Dette tyder på at aktørene har sett skolen i et større perspektiv. Som beskrevet tidligere er imidlertid ikke flyten mellom skolen og biblioteket like god som det først ble planlagt for, fordi dørene mellom de to funksjonene er låst. Dette kan tyde på at det ikke egentlig har vært et systemisk kunnskapsgrunnlag til grunn for vurderingene rundt biblioteket, ved at aktørene fra ungdomsskolen ikke virkelig har ønsket et slikt samspill med biblioteket.

Alt i alt ser det ut til at det delvis har vært et systemisk perspektiv på skole-lokalsamfunn i planleggingsprosessen på Maritun, ved at flere vurderinger har omhandlet lokalsamfunnet. Imidlertid har flere av disse vurderingene blitt nedprioritert i beslutningsfasen, noe som kan tyde på at det ikke har vært et gjennomgående systemisk kunnskapsgrunnlag når det gjelder å se skolen som en del av lokalsamfunnet. Videre kan man spørre seg om plangruppa virkelig har sett skolen som en del av dette systemet, eller om det er andre årsaker til fokuset på lokalsamfunn. Som beskrevet i kapittel 6.1 var et av hovedargumentene for skolens kulturelle fokus at forskning viser at bedre kunstneriske ferdigheter gir bedre teoretiske ferdigheter (R). Denne vurderingen tyder ikke på at plangruppa har sett skolen som en del av et lokalsamfunns-system, med samarbeid og sambruk med kulturskolen og andre kulturaktører. Snarere tyder det på at de har brukt det utvidede perspektivet på skolens læringsmiljø som et middel for å nå et annet mål, nemlig bedre teoretiske ferdigheter for elevene. Videre var ikke skolens sambruk med de ulike funksjonene fra lokalsamfunnet noe de selv besluttet, men en forutsetning for hele prosjektet. Dermed kan vurderingene rundt dette tenkes å skyldes en

"etterpåklokskap", hvor aktørene har forsøkt å gi mening til noe som allerede var vedtatt. I tillegg ble altså fokuset på lokalsamfunnet, som vi så i sitatet i starten av underkapittelet, begrunnet i Kunnskapsløftet. Også dette kan tyde på at fokuset på lokalsamfunnet skyldtes en føring "ovenfra" og ikke en refleksjon rundt skolens rolle i dette.

Læreplanssystem

Henvisningen til Kunnskapsløftet kan også være et tegn på at aktørene har sett skolen som en del av et læreplanssystem. Kunnskapsløftet ble imidlertid i liten grad trukket frem i intervjuene. Dette kan tyde på at det ikke har vært så veldig stor refleksjon rundt denne. Som den eneste av informantene trakk inspektøren fram læreplanen i forbindelse med vurderinger rundt fagavdelingene, riktignok etter et direkte spørsmål: "Vi måtte hele tiden ha Kunnskapsløftet i den ene hånda, også de andre ideene i den andre hånda, og prøve å se at: passer dette sammen?" (I:9). Utsagnet tyder på at det har foregått en refleksjon rundt Kunnskapsløftet i plangruppa. Man kan imidlertid spørre seg om det har foregått en refleksjon rundt *læreplanssystemet* Kunnskapsløftet, eller om det har vært en refleksjon rundt reformens *anvendelighet* i den spesifikke konteksten, altså en situativ refleksjon. Fordi kun én av informantene trakk fram læreplanen er dette i utgangspunktet vanskelig å skulle vurdere.

På den annen side inneholder Kunnskapsløftet noen sentrale begreper, og hvorvidt aktørene har hatt et systemisk kunnskapsgrunnlag når det gjelder vurderingene rundt læreplanen kan derfor også sies å avhenge av måten de har forholdt seg til disse begrepene på. Eksempelvis hvorvidt de har hatt et bevisst forhold til hvordan andre definerer disse begrepene, eller begrepenes gyldighet. Et sentralt begrep i Kunnskapsløftet er "tilpasset opplæring". Som vi så i kapittel 6.1 ble dette brukt som en begrunnelse for å ha rom av ulike størrelser i undervisningsarealene. I intervjuet med læreren kom det fram at det hadde vært noe refleksjon rundt begrepet i prosessen:

(...)så er det ting der som, ord som alle bruker i forhold til pedagogikken som vi, hva betyr det egentlig å ha tilpasset opplæring? (...)Og nå må vi da gjøre det litt på nytt, fordi vi har et nytt bygg som vi kan bruke på andre måter. " (L:12).

Denne refleksjonen ser imidlertid ikke ut til å gjelde Kunnskapsløftet som system. Snarere ser det ut til at det ble reflektert rundt hva begrepet innebærer, slik at man senere kan anvende det hensiktsmessig. Dermed ser det ut til at kunnskapsgrunnlaget var *situativt*.

Forskning

Videre ble flere av vurderingene i prosessen på Maritun begrunnet i forskning. For det første ble forskning trukket frem som noe av det viktigste grunnlaget for valget om å ha fagavdelinger. Både rektor og læreren fortalte at det finnes mye forskning som viser at fordypning og lenger økter er hensiktsmessig, og at plangruppa støttet seg til denne (L; R). Som beskrevet var imidlertid ikke alle lærerne på skolen enige i dette. Noen hadde blant annet ment at det var viktig med "små drypp" av sine fag hver dag (R). Om dette sa rektor: "Og det mener jeg er feil. Eller det vil si, jeg har i hvert fall ikke sett noe forskning som bekrefter det, for å si det sånn" (R:9). Et annet eksempel på vurderinger som av informantene ble begrunnet i forskning var skolens fokus på kunst og kultur. Som rektor sa: "[Det] er jo mye forskning som viser at god opplæring i kunstoffag bidrar til godt læringsutbytte i teorifag (...)" (R:6).

To av de mest fremtredende vurderingene i prosessen, ble med andre ord av informantene delvis begrunnet i forskning. Dette kan tolkes som at aktørene har forsøkt å plassere vurderingene i et større system – et forskningssystem, og at de dermed hadde et systemisk kunnskapsgrunnlag for disse vurderingene. Datamaterialet tyder imidlertid ikke på at aktørene reflekterte rundt gyldigheten av denne forskningen. Informantene reflekterte ikke over om andre studier viser det samme, eller om eventuell forskning som viser noe motstridende. De reflekterte heller ikke rundt deres egen rolle i denne kunnskapen. Som beskrevet ser det ut til at rektor helt tilbake på 90-tallet hadde hatt en idé om en alternativ organisering av skolen (R). At all forskningen de viser til er i tråd med denne visjonen ser det ikke ut til at informantene reflekterte over. Dette betyr ikke at forskningen de henviser til nødvendigvis er feil, men det kan hende at plangruppa, bevisst eller ubevisst, valgte ut forskning som bekreftet deres visjon, og valgte bort forskning som ikke bekreftet denne. Dermed ser det ikke ut til at disse vurderingene er gjort ut fra et systemisk kunnskapsgrunnlag. Derimot kan det tyde på et *situativt* kunnskapsgrunnlag, hvor plangruppa har anvendt forskningen hensiktsmessig.

Videre ble det henvist til forskning på hva man kan omtale som et mer overordnet nivå. I byggeprogrammet står det at: "Sintef skal sette i gang forskning på sammenhengen mellom bygg og pedagogikk, men inntil videre har vi ikke nok dokumentasjon som viser at det ene bygget er bedre enn det andre. Vi er opptatt av(...)" (BP:9). Til grunn for utformingen av skolen lå det med andre ord en bevissthet om "forskningssystemet" som alle skolebygg befinner seg i. Aktørene hadde kjennskap til hvilke betingelser for kunnskap som eksisterte i systemet. Dette innebar imidlertid kunnskap om at betingelsene var få. Dermed ble aktørene

nødt til i større grad å basere seg på andre typer kunnskap enn forskning. Datamaterialet kan tyde på at aktørene har brukt kunnskapen om mangel på kunnskap til å legitimere at vurderingene i forholdsvis stor grad er basert på egne visjoner og ideer. Dette mener jeg blant annet vi ser av sitatet fra byggeprogrammet som ble gjengitt over.

Til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole lå også et ønske om at skolen skulle være en lærende organisasjon. Dette skulle være et bærende prinsipp for skolen (BP), og var en del av deres visjon (L). Blant annet ble "skolen som lærende organisasjon" knyttet til vurderingene rundt lærernes arbeidsplasser (BP) og det å ha rom av ulike størrelser til undervisning (L). Videre knyttet læreren "skolen som lærende organisasjon" til teoretikeren Peter Senge, og ga dermed inntrykk av at hun så skolen i en større sammenheng:

(...)vi vil jo være en lærende organisasjon. Så det er jo Peter Senge, visjon og de tingene der har vi jobbet ganske mye med. Og da har vi jo måttet brutt det ned til å være ganske så konkret på det (L:10)

Av sitatet virker det imidlertid som teorien om "skolen som organisasjon" ble benyttet mer situativt enn systemisk, ved at plangruppa har forsøkt å anvende denne teorien hensiktsmessig. I henhold til Qvortrup (2001) er en lærende organisasjon, en organisasjon som observerer omverdenen og de ulike systemer som eksisterer her, og reflekterer over samspillet mellom disse - altså en organisasjon med systemisk kunnskap. Som beskrevet i kapittel 6.1.5 ser det i liten grad ut til å ha blitt reflektert over hvordan skolens kunnskapsinteresser henger sammen, jfr. Scherp (2003a og b), i planleggingsprosessen på Maritun. I dette kapittelet har vi sett at systemisk kunnskap ikke har vært særlig fremtredende i prosessen. Dermed ser det ut til å ha vært lite refleksjon rundt hva "skolen som lærende organisasjon" faktisk innebærer.

6.2.2 Situativt kunnskapsgrunnlag

Situativ kunnskap kjennetegnes, som beskrevet, av kunnskap om kunnskapssituasjonen, og det å kunne benytte denne kunnskapen hensiktsmessig (Qvortrup, 2004). Som vi så i kapittel 6.1 ble flere av vurderingene rundt utformingen av Maritun ungdomsskole begrunnet med kunnskap om kunnskapssituasjonen, altså uttalelser om hvor informantene mente kunnskapen som lå til grunn for vurderingene ble hentet fra. Informantene trakk blant annet fram erfaringer fra det gamle skolebygget, observasjoner av andre skoler, dialogmøter med elever og foresatte, og forskning som grunnlag for sine vurderinger. Til tross for at dette er hva

informantene uttrykte var deres kunnskapsgrunnlag, er det imidlertid ikke sikkert det er riktig å kalle kunnskapen situativ. Dette fordi det er mulig at informantene egentlig har hatt et annet kunnskapsgrunnlag enn det de ga uttrykk for, og fordi situativ kunnskap krever at det reflekteres over hvorfor den gitte kunnskapen er hensiktsmessig å benytte i det enkelte tilfelle. I det følgende vil jeg derfor drøfte hvorvidt vurderinger knyttet til de ovennevnte begrunnelsene kan sies å ha blitt gjort ut fra et situativt kunnskapsgrunnlag³¹.

Egne erfaringer fra det gamle skolebygget

Flere vurderinger ble begrunnet i informantenes egne erfaringer fra det gamle skolebygget. Et eksempel på dette er vurderingene som ble gjort rundt utformingen av laboratoriet. Som beskrevet i kapittel 6.1.1 var det i henhold til inspektøren, han som i stor grad fikk utforme dette rommet, og hans vurderinger bygget på at han hadde erfaring med at elevene konsentrerte seg best når de sto. Han forklarte videre at han hadde forhørt seg med de andre naturfaglærerne før forslaget ble sendt til arkitekten (I). Hvorvidt de andre naturfaglærerne fikk en reell mulighet til å si sin mening er imidlertid uklart. Fordi inspektøren er en del av skolens ledelse, er det ikke gitt at de andre naturfaglærerne turte å si han imot, dersom de var uenige. Hvorvidt utformingen er basert på *felles erfaringer*, er derfor usikkert. Ut fra intervjuet ser det ikke ut til at inspektøren har reflektert rundt sin egen rolle i forhold til de øvrige naturfaglærerne. Dermed vil jeg påstå at vurderingene knyttet til laboratoriet er basert på *situativ kunnskap*, men kun av *personlig karakter*, og ikke generalisert.

Et annet eksempel på arealer som i henhold til informantene ble utformet på bakgrunn av erfaring fra det gamle skolebygget er lærernes arbeidsrom. Som vist i kapittel 6.1.2 ble det besluttet at disse rommene skulle være utformet som "små landskap". Til grunn for denne beslutningen lå blant annet en refleksjon rundt hva som er den viktigste funksjonen til et arbeidsrom, om det er viktigst at det er koselig eller effektivt (R). Disse vurderingene ble, i henhold til rektor, ikke bare gjort av plangruppen på skolen, men av hele lærerkollegiet (R). Dermed ser det ut til at kunnskapsgrunnlaget var situativt, fordi det både inneholdt kunnskap om hvorfor man vet, samt refleksjon rundt denne kunnskapens hensiktsmessighet i den spesifikke kontekst. Det var imidlertid noe usikkerhet knyttet til om trivsel eller effektivitet var det viktigste med slike arbeidsrom (R). Til tross for at vurderingene, med for- og motargumenter for større eller mindre arbeidsrom, ser ut til å ha vært generaliserte, har jeg

³¹ Jeg vil imidlertid ikke drøfte vurderingene knyttet til forskning, da dette ble belyst i kapittel 6.2.1

ikke grunnlag for å si at det var enighet om den endelige beslutningen. I alle fall ser det ut til at *vurderingene* er gjort ut fra et felles *situativt* kunnskapsgrunnlag.

Et tredje eksempel på vurderinger som ble gjort på bakgrunn av erfaringer fra det gamle skolebygget er torgene. Som beskrevet, forklarte læreren at en av hennes største ønsker for det nye bygget var å få noen uformelle møteplasser. Bakgrunnen for dette var at det i det gamle skolebygget ikke lå fysisk til rette for dette. Hun reflekterte også noe rundt hvorfor dette hadde vært så viktig for henne, og forklarte at det skyldtes at hun både var rådgiver og kontaktlærer (L). Det var kun læreren som trakk fram disse vurderingene i intervjuet. Dermed ser det ut til at vurderingene var basert på en *individuell, situativ kunnskap*.

Implisitt erfaringsbaserte vurderinger

Det ble også gjort noen vurderinger som jeg oppfatter var erfaringsbaserte, men hvor dette ikke var like eksplisitt som i de vurderingene jeg har beskrevet så langt. Et eksempel på dette var en av begrunnelsene for fagavdelingene som omhandlet at plangruppa ønsket seg bort fra privatpraktiserende lærere (I). Slik jeg tolker det var denne vurderingen begrunnet i erfaringer fra det gamle bygget, hvor noen lærere gjemte seg litt bort. Det ble imidlertid ikke gitt noen konkrete eksempler fra det gamle bygget i noen av intervjuene, noe som gjør at det er noe uklart hvilket kunnskapsgrunnlag dette faktisk var basert på.

Videre ser ønsket om å lokalisere ledelsens arealer i nærheten av elevenes arealer ut til å ha blitt gjort ut fra aktørenes egne erfaringer. Dette til tross for at heller ikke dette eksplisitt ble sagt i noen av intervjuene. Inntrykket skyldes at ledelsens arealer i det gamle skolebygget lå i et eget område. At rektor ikke lenger ønsket å ha det slik kom derfor trolig av dårlige erfaringer med dette. Imidlertid ble avdelingen altså plassert adskilt fra elevenes læringsarealer også i det nye bygget (R). Dermed kan det se ut til at det, til tross for en opprinnelig situativ vurdering, ble faktisk kunnskap som fikk størst betydning for lokaliseringen av ledelsens arealer. Dette fordi aktørene ikke brukte den erfaringskunnskapen de hadde hensiktsmessig.

Et siste eksempel på et implisitt situativt kunnskapsgrunnlag, er ønsket ledelsen hadde om å utnytte seg av lærernes kompetanse - en av vurderingene rundt skolens organisering i fagavdelinger (I; R). Grunnen til at jeg omtaler dette som implisitt kunnskap, er at det ikke ble spesifisert i intervjuene at denne kunnskapen var hentet fra erfaring. Jeg mener allikevel det er tydelig at den var det. Dette fordi ledelsen sannsynligvis har fått denne kunnskapen gjennom

erfaringer, både med å ansette og jobbe med disse lærerne. Videre ønsket rektor at lærerne skal få undervise store klasser dersom de behersker dette (R). Dette tyder på at hun ønsket å anvende kunnskapen hensiktsmessig, noe som også er typisk for situativ kunnskap.

Skolebesøk

Plangruppa hadde, som beskrevet i kapittel 6.1, også vært på flere skolebesøk i planleggingsprosessen. Her hadde de gjort seg tanker om hva de ønsket, men ikke minst hva de *ikke* ønsket i sitt nye skolebygg. Blant annet hadde de bemerket seg at baseskolene de besøkte var uryddig organisert og at de åpne basene virket bråkete (I). Dette tyder på at plangruppa ikke bare observerte noe de ikke likte, men reflekterte rundt *hvorfor* de ikke likte det. Dermed kan det se ut til at disse vurderingene var basert på situativ kunnskap. På den annen side ser det ikke ut til at plangruppa reflekterte rundt sin *egen rolle* i kunnskapsinnhenting. Informantene ga blant annet uttrykk for at organiseringen i fagavdelinger delvis var begrunnet i disse observasjonene (I; L; R). Imidlertid hadde denne organiseringen, som beskrevet tidligere, vært en idé hos rektor lenge før skolebesøkene (R). Dette ser det ikke ut til at de har reflektert rundt. Dette kan igjen tyde på at det reelle kunnskapsgrunnlaget ikke var observasjoner og refleksjoner rundt disse, men snarere en allerede utarbeidet idé, som plangruppa så fikk bekreftet av besøkene.

Dialogkonferanser

Som vi har sett var elever og foresatte i liten grad med i planleggingen av det nye skolebygget på Maritun. I henhold til rektor var de imidlertid indirekte involvert ved at de på to dialogkonferanser ble bedt om å gi sin mening om hva som blant annet kjennetegner god læring. Svaret de her ga var at "(...)god læring er å kunne få tid til å fordype seg" (R:8), og dette brukte plangruppa som nok et argument for skolens fokus på fagfordypning (R). I hvilken grad denne medvirkningen hadde en reell betydning kan man imidlertid spørre seg. På spørsmål om elever og foresattes medvirkning sa inspektøren: "De var nok ikke mye involvert, bortsett fra at de ble informert, men, de påvirka nok ikke noe som helst tror jeg. I det hele tatt" (I:11). Dermed kan det se ut til at også dialogkonferansene er et eksempel på at plangruppa tok i bruk den kunnskapen som passet inn i ideen de allerede hadde laget for skolen og bygget. Kunnskapsgrunnlaget var kanskje situativt, i den forstand at kunnskapen ble brukt hensiktsmessig for å støtte opp om en allerede eksisterende idé, men det ser ikke ut

til å ha vært noen refleksjon rundt at dialogkonferansen dermed sannsynligvis ikke var et reelt kunnskapsgrunnlag, men en selektiv utvelgelse av passende kunnskap.

6.2.3 Faktuelt kunnskapsgrunnlag

Vurderinger basert på faktisk kunnskap er, som beskrevet i kapitel 3, vurderinger som er basert på kunnskap om noe, uten noen refleksjoner rundt denne kunnskapen – verken hvor man har hentet kunnskapen fra, eller hvorvidt den kan anses å være hensiktsmessig å benytte i en gitt situasjon. For eksempel kan faktisk kunnskap være ubegrunnede påstander (Qvortrup, 2001 og 2004). Det kan se ut til at flere av vurderingene som ble gjort i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole har hatt et slikt kunnskapsgrunnlag. Blant annet så vi kapittel 6.2.1 og 6.2.2 at en del av de vurderingene som tilsynelatende fremstod som situative og systemiske, egentlig kan se ut til å ha vært faktisk begrunnet. Dette fordi det har vært lite refleksjon rundt vurderingene. Blant de tilsynelatende systemiske vurderingene så vi at vurderinger knyttet til IKT, vitenskapsprofilen og lokalsamfunn i realiteten ser ut til å ha hatt et faktisk kunnskapsgrunnlag. Når det gjelder de tilsynelatende situative vurderingene så vi at både skolebesøkene, dialogkonferansene, og henvisningen til forskning, kanskje ikke egentlig har hatt et slikt kunnskapsgrunnlag, men at de selektivt, bevisst eller ubevisst, har blitt valgt ut for å underbygge en allerede uttenkt idé/visjon. Det må imidlertid påpekes at flere av informantene var bevisste på at rektor lenge hadde hatt en slik idé, og at dette var med på å påvirke skolens utforming (A; L; R). Dette til tross, ser det ikke ut til at aktørene har reflektert over hvilken betydning denne ideen har hatt på det øvrige kunnskapsgrunnlaget.

6.2.4 Verdenskunnskap

Den siste kunnskapsformen Qvortrup (2001 og 2004) omtaler er verdenskunnskap. Denne kunnskapsformen skiller seg altså fra de øvrige kunnskapsformene, ved at den ikke kan eksistere i det enkelte menneske, men utgjøres av vår felles kunnskapshorisont. At vurderingene som ble gjort på Maritun ungdomsskole også skyldes verdenskunnskap, er det liten tvil om. Den felles kunnskapshorisonten som skolen og de involverte aktørene er en del av, har selvsagt vært med å påvirke kunnskapen aktørene har og har hatt, og dermed kunnskapen de har basert sine vurderinger på. Hvorvidt, og eventuelt i hvilken grad, aktørene har vært bevisste på denne verdenskunnskapen er noe annet. Slik jeg leser Qvortrup (2004) er forutsetningen for at mennesker kan forholde seg til verdenskunnskap dannelse, og dannelse

oppnås ved at de tre andre kunnskapsformene samspiller. Fordi det kun i liten grad ser ut til å ha ligget systemisk kunnskap til grunn for vurderingene i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole, kan ting tyde på at dannelse ikke har vært særlig fremtredende i prosessen.

6.2.5 Oppsummering

Oppsummert ser det ut til at vurderingene i prosessen fram mot det nye bygget til Maritun ungdomsskole i liten grad har bygget på systemisk kunnskap. Til tross for at flere av vurderingene *tilsynelatende* har bygget på et større perspektiv på skolen, ser det ikke ut til at aktørene i særlig grad har reflektert rundt disse perspektivene. I hovedsak ser det ut til at perspektivene har blitt benyttet *situativt*, det vil si som begrunnelse for valg i prosessen. Dette ser også ut til å gjelde øvrige begrunnelser som ble gitt for byggets utforming. I tillegg ser flere av vurderingene ut til å ha hatt et *faktuelt* kunnskapsgrunnlag, blant annet fordi aktørene ikke ser ut til å ha reflektert rundt betydningen av deres allerede uttenkte idé, og muligheten for at denne i realiteten har vært vurderingenes viktigste kunnskapsgrunnlag.

Videre kan man spørre seg hvordan skolens kunnskapsinteresser relaterer seg til disse kunnskapsformene. Slik jeg tolker datamaterialet ser det ut til at vurderingene knyttet til *ledelsen* i hovedsak har vært basert på et *faktuelt kunnskapsgrunnlag*, mens vurderingene tilknyttet både *elevne og lærerne* primært hatt et *situativt kunnskapsgrunnlag*. Ved å analysere kunnskapsgrunnlaget har det blitt enda tydeligere at ledelsen i liten grad har vært fokusobjekt i prosessen, og at det er elevene og lærerne, særlig relasjonen dem imellom, som har fått mest fokus. Videre har det blitt enda tydeligere at vurderinger knyttet til det *utvidede læringsmiljøet og fagforydypning* har vært mest fremtredende i prosessen. Dette fordi disse aspektene er de som i størst grad ble fremstilt som begrunnet i et bredt kunnskapsgrunnlag, ikke minst i systemisk kunnskap. Som beskrevet ser det imidlertid verken ut til at kunnskapsgrunnlaget for disse vurderingene har vært så bredt som informantene har gitt uttrykk for, eller at vurderingene i særlig grad har vært systemiske. At det ikke ser ut til å ha blitt reflektert rundt at skolens kunnskapsinteresser henger sammen, kan også ses som et tegn på lite systemisk kunnskap. Dermed kan det se ut til at aktørene ikke har hatt et bevisst forhold til den verdenskunnskap som eksisterer, deriblant det at vi nå lever i et hyperkomplekst samfunn, og at skolen bør tilpasse seg dette.

7 Drøfting av funn

Så langt har vi sett hvilke vurderinger som ble gjort i byggeprosessen på Maritun ungdomsskole og hvilket kunnskapsgrunnlag disse vurderingene ser ut til å ha bygget på. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på disse funnene. Dette vil jeg gjøre ved først å drøfte en mulig årsak til at det i prosessen har blitt gjort flere *tilsynelatende* vurderinger. Deretter vil jeg sette spørsmålsteget ved påstanden om at aktørene har "tenkt nytt" rundt utformingen av dette bygget. Til slutt vil jeg drøfte vurderingenes symbolverdi, altså hvilke signaler vurderingene sender ut om aktørenes prioriteringer.

7.1 Hvorfor et *tilsynelatende* kunnskapsgrunnlag?

Man kan spørre seg hvorfor flere av vurderingene i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole ser ut til å kjennetegnes av et *tilsynelatende* kunnskapsgrunnlag, da særlig et *tilsynelatende systemisk* kunnskapsgrunnlag. Slik jeg tolker datamaterialet kan dette se ut til, i alle fall delvis, å skyldes en frykt i plangruppa for at vurderingene som ble gjort i prosessen skulle fremstå ubegrunnet. Særlig kan det virke som det har vært viktig for plangruppa å vise at deres vurderinger har vært *basert på forskning*. Dette inntrykket skyldes for det første at de to aspektene som ser ut til å ha fått størst plass i prosessen, fagavdelingene og skolens utvidede læringsmiljø, ble begrunnet i forskning. For det andre tyder flere utsagn fra rektor på at hun mener at lærere generelt er for dårlige på å basere sin undervisning på forskning, og at dette bør endres. Til tross for at flere av vurderingene i planleggingsprosessen ble begrunnet med forskning, mener jeg plangruppa, ved ikke å reflektere rundt at det også finnes forskning som er motstridende, viser liten forståelse for hvor kompleks det pedagogiske forskningsfeltet er, og/eller viser at forskning i hovedsak har blitt referert for å legitimere de vurderingene og valgene som er gjort i prosessen – både internt og eksternt.

7.2 Nytt bygg, nye ideer?

Det var, som beskrevet i kapittel 6, et ønske i plangruppa om å *tenke nytt* i forhold til skolens utforming og organisering, og dette var en tanke rektor hadde hatt lenge før det i det hele tatt ble vedtatt at det skulle bygges et nytt bygg (R). Arkitekten beskrev i tillegg skolens rektor som *visjonær* (A). For å undersøke hvor nytt plangruppa faktisk tenkte vil jeg først se hvordan vurderingene som har funnet sted på Maritun kan relateres til ideer som tidligere har eksistert

i skoleverket. Deretter vil jeg undersøke hvordan vurderingene relaterer seg til tendenser og trender som kan sies å eksistere for skoler og skolebygg i dag.

7.2.1 Gamle ideer kamuflert som nye?

Når informantene omtalte "det nye" med Maritun ungdomsskole, snakket de i hovedsak om organiseringen i fagøker og om de tilhørende fagavdelingene. Det er riktig at fagavdelinger ikke er vanlig på ungdomsskoler i Norge, og at organiseringen sånn sett er ny. På den annen side er ikke fordypning i ett fagområde av gangen, eller temabasert opplæring som det også ble omtalt som i datamaterialet, egentlig noe nytt. I L97 var tema- og prosjektarbeid en mye benyttet metode, og det ble da blant annet gitt retningsgivende krav til hvor mye av undervisningen som skulle ha denne formen (Haug, 2003). Riktignok innebar disse temaarbeidene ikke nødvendigvis fordypning i *ett fagområde*, slik det har blitt definert på Maritun ungdomsskole, men samordna "(...)hovedmoment frå fleire fag i meningsbærande einingar (tema)" (Haug, 2003:58). Til tross for at tema –og prosjektarbeidet ofte gikk utover de fagområdene som er definert på Maritun ungdomsskole, kan man ikke se bort ifra at det også ble praktisert noe tema- og prosjektarbeid innenfor disse områdene. Dermed ser vi at likhetstrekkene er forholdsvis store. L97 ble imidlertid kritisert for sitt fokus på tema- og prosjektarbeid, både fordi kravene ble oppfattet som for omfattende av lærerne og fordi ikke alle fag ble oppfattet som egnet til denne type arbeid (Solstad og Rønning, 2003). I tillegg har det blitt poengtert at tema-arbeidet i L97 verken var bra for læringen til minoritetselever eller elever med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Øzerk, 2003, ref. i Haug, 2003). Det kan derfor diskuteres hvor hensiktsmessig det er å ta opp igjen trekk ved denne metoden, slik Maritun ungdomsskole ser ut til å ha gjort.

Et annet eksempel på at aktørene kanskje "henger litt igjen i L97" ser vi på måten de omtalte de ulike fagene. Flere av informantene omtalte fagene i de tre avdelingene, henholdsvis, realfag, humaniora og språk, som *teoretiske* fag. Rektor uttalte blant annet: "[d]er jo mye forskning som viser at god opplæring i kunstoffag bidrar til godt læringsutbytte i teorifag" (R:6). Ved å omtale disse fagene som teoretiske, ligger det implisitt at kunstoffagene er *praktiske*. Et slikt syn kom også eksplisitt til uttrykk i intervjuet med læreren: "(...)men vi hadde i hvert fall passa på at det var lærere både fra de teoretiske fagene og de praktiske fagene med" (L:2). I Kunnskapsløftet skilles det imidlertid ikke mellom praktiske og

teoretiske fag. Derimot skal alle fag omfattes av de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy (Lund, 2013b).

Hvorvidt aktørene, da særlig plangruppa, har vært klar over disse likhetstrekkene med L97 er uklart. Ingen av informantene reflekterte rundt dette i intervjuene. Videre kan man spørre seg om denne likheten tyder på at et systemisk kunnskapsgrunnlag har funnet sted i planleggingsprosessen på Maritun. På den ene siden kjennetegnes systemisk kunnskap altså av evnen til å lære. Ved at aktørene har valgt å legge til rette for en undervisningsmetode som tidligere har blitt kritisert, ser det ikke ut til at dette har vært tilfelle. På den annen side kjennetegnes systemisk kunnskap av å se ting i et nytt perspektiv. Kanskje kan man si at fagfordypningen er et nytt perspektiv på det som tidligere het "tema- og prosjektarbeid", og sånn sett er et tegn på at kunnskapsgrunnlaget har vært systemisk. Imidlertid ser det altså ikke ut til å ha blitt reflektert rundt disse likhetstrekkene. Dermed blir hovedinntrykket at dette er nok et tegn på at systemisk kunnskap sannsynligvis ikke har vært særlig fremtredende i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole.

7.2.2 Trender og tendenser

For å undersøke om aktørene på Maritun virkelig kan sies å ha "tenkt nytt" rundt utformingen av fagavdelingene på skolen kan man også sammenlikne ideene med hva som kan anses som skolebyggtrender i dag. For det første ble det gjort vurderinger rundt sambruk, lokalsamfunn og fleksibilitet i forbindelse med utformingen av fagavdelingene. På bakgrunn av disse vurderingene ble det blant annet besluttet at det skulle benyttes foldevegger mellom flere av rommene. Videre ble det gjort vurderinger rundt at det ikke var ønskelig at verken elever eller lærere skulle kunne skjule seg i fagavdelingene, og dette medvirket til at det ble benyttet noe glass inn til rommene i fagavdelingene. Som beskrevet tidligere i avhandlingen kan alle disse vurderingene anses som typiske ved skolebygg som bygges og rehabiliteres i dag (Buvik et al., 1995; Lefdal, 2013; Kuuskorpi og González, 2011). Maritun ungdomsskole kan også sies å være et typisk fleksibelt skolebygg, slik det ble definert av Utdanningsdirektoratet (2011).

Videre ble det gjort vurderinger rundt skolen som organisasjon, lærernes kompetanse og tilpasset opplæring i forbindelse med utformingen av fagavdelingene. Også disse vurderingene kan sies å være typiske for mange norske skoler i dag. Blant annet har Utdanningsdirektoratet satset på skoleutvikling og kompetanseutvikling de siste årene (Lund, 2013c og d), og tilpasset opplæring er, som beskrevet tidligere, både lovfestet i

Opplæringslova (1998) og en del av læreplanen Kunnskapsløftet (Lund, 2013a). Dermed blir det overordnede inntrykket at vurderingene som ble gjort i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole har fulgt de tendenser og trender som ser ut til å gjelde for skoler og skolebygg i dag, og dermed ikke har vært så "nye" som aktørene selv ga uttrykk for.

7.3 Vurderingenes symbolverdi

Som beskrevet i kapittel 2 kan et skolebygg "(...)betraktes som et fysisk uttrykk for hvordan man til ulike tider forstår skolens oppgave og innhold(...)" (Ulleberg, 2002:1). Skolebygget er også en av faktorene som utgjør læringsmiljøet for skolens kunnskapsinteresser - det påvirker hvilke forestillinger disse får om seg selv, og derigjennom deres kompetanser og egenskaper (Scherp, 2003a og b). Man kan derfor spørre seg hva vurderingene som ble gjort i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole kan sies å symbolisere, og dermed hvilke forestillinger de legger til rette for, for henholdsvis elevene, lærerne og ledelsen på skolen.

7.3.1 Elevene

At fokuset i planleggingsprosessen på Maritun i stor grad har vært sentrert rundt elevene, symboliserer at elevene har blitt ansett som skolens viktigste interesse. Videre kan vurderingene sende signaler om hva det er viktigst at elevene lærer på skolen. Vurderingene som kom fram i datamaterialet signaliserer at *teoretisk kunnskap* er den viktigste kunnskapen i skolen. Til tross for at arealene til kunst og kultur har fått en synlig plass i bygget, og at skolen ønsket å samarbeide med kulturskolen, tyder datamaterialet på at ønsket om å gi elevene teoretisk kunnskap har hatt størst betydning for utformingen av skolebygget. Dette ser vi ved at informantene fra plangruppa snakket mest om vurderinger knyttet til fagavdelingene, som flere uttalte driver med teoretisk opplæring, og ved at flere av disse informantene sa at det var utformingen av fagbasene som hadde vært viktigst for dem. I tråd med dette påpekte kulturskolens rektor at han mente arealene for teori hadde dannet grunnlaget for utformingen av byggets øvrige arealer. Et annet eksempel er at fokuset på kultur ble begrunnet i et ønske om å heve elevenes teoretiske kunnskap. Videre kan man spørre seg om det er tilfeldig at det var i tilknytning til "kulturarealene" det i hovedsak skjedde endringer i slutten av prosessen. Som beskrevet i kapittel 6, ble vurderingene knyttet til flerbruk, særlig med tanke på kulturelle aktiviteter, ikke tatt hensyn til i utformingen av auditoriet, blackboxen og ungdomsarenaen. Dette kan tyde på liten vilje blant aktørene til å kjempe for disse arealene,

og symboliserer dermed at kultur ikke har blitt like verdsatt som for eksempel teori. For øvrig skiller det, som beskrevet tidligere, ikke mellom teoretisk og praktisk kunnskap i Kunnskapsløftet. Dermed kan det også se ut til at aktørene har hatt en mer snever forståelse av "teoretisk kunnskap", enn slik dette er beskrevet i læreplanverket.

Man kan også spørre seg hvilket elevsyn vurderingene symboliserer. På den ene siden symboliserer organiseringen med fagavdelinger, som ellers benyttes i videregående skole, et ønske om å skape selvstendige og ansvarlige elever. Fordi det i denne organiseringen ikke er faste klasserom, kan den sies å kreve at elevene har større oversikt over sin skoledag og hvilke fag de skal ha på hvilket tidspunkt. Videre kan auditoriet og intensjonen om å ha felles forelesninger symbolisere en holdning til elevene som ansvarlige og modne nok til denne undervisningstypen, som ellers i hovedsak finner sted på universiteter og høyskoler. På den annen side kan flere av vurderingene som ble gjort symbolisere at elevene ikke er i stand til, eller bør læres opp til, å ta ansvar for seg selv. Det at dørene mellom biblioteket og skolen har blitt låst igjen, at inngangspartiet er plassert så langt unna sentrum som mulig, og at ingen elever får være inne i fagavdelingene uten tilsyn av lærer, kan være eksempler på dette. Et annet eksempel er vurderingene rundt bruk av innvendig glass, som blant annet ble vurdert hensiktsmessig fordi denne typen transparens gjør det vanskelig å gjemme seg bort i bygget. I lys av Ulleberg (2002) kan dette symbolisere at skolen ønsker å vokte og styre elevene.

Videre kan man spørre seg om vurderingene symboliserer at det er sosialisering eller personalisering som anses som viktig på ungdomsskolen. På den ene siden har fellesarealene, ikke minst torgene, blitt omtalt som sosialiseringsarenaer, og fokus på sosialisering var noe av det viktigste ved utformingen av skolen for læreren. På den annen side kan fokuset på styrke- og støtteundervisning, den enkelte elevs læringsstil og tilpasset opplæring sies primært å fokusere på den enkelte elev, og hva som er best for hans eller hennes læring. Til tross for at det var mye fokus på temabasert opplæring, ble verken gruppearbeid eller samarbeid mellom elevene omtalt i datamaterialet.

Sist, men ikke minst, kan man spørre seg i hvilken grad elevenes trygghet og tilhørighet har vært et fokus i prosessen. På den ene siden stod det altså i byggeprogrammet at Maritun ungdomsskole "(...)er opptatt av at elevene skal ha arealer som ivaretar trygghet og tilhørighet(...)" (BP: 9). På den annen side ble ikke dette fremhevet i noen av intervjuene. Videre kan man spørre seg om fagavdelingene legger til rette for trygghet og tilhørighet. Nettopp dette har vært noe av det baseskoler har blitt mest kritisert for å ikke gjøre (Vinje,

2011). Som beskrevet i kapittel 6.1.1 var en av begrunnelsene for fagavdelinger at lærerne med denne organiseringen ikke ville få eieforhold til rommene (R). Man kan derfor spørre seg om ikke dette også vil gjelde for elevene? I lys av dette kan det se ut til at elevenes tilhørighet, bevisst eller ubevisst, ikke egentlig har vært så viktig for aktørene. Det er imidlertid forholdsvis allment kjent at tilhørighet er av betydning for elevenes læring (Federici og Skaalvik, 2013), noe Scherp og Scherp (2007) sin "næringskjedemetafor" også demonstrerer. Uavhengig av om nedprioriteringen av elevenes tilhørighet har vært bevisst eller ubevisst, kan dette ses som nok en indikasjon på at plangruppa kun har trukket fram forskning i de tilfeller hvor forskning har passet overens med den visjon de allerede hadde.

Alt i alt ser det ut til at plangruppa i hovedsak har fokusert på ett aspekt ved hva Scherp og Scherp (2007) anser som utdanningens mål, nemlig det å utvikle *kunnskapsrike elever*, og at de i mindre grad har vektlagt det andre aspektet, nemlig elevenes evne til å *ta initiativ, samarbeide og ta ansvar*. Det ser heller ikke ut til at de har hatt fokus på *kreativitet og identitetsutvikling*, som i henhold til Fosstenløkken (2007), har vært typisk for skolebyggprosesser i Danmark og Sverige. Dermed ser det heller ikke ut til at plangruppa har vektlagt *dannelse*, som kan sies å være undervisningens overordnede motiv (Dale, 1999).

7.3.2 Lærerne

Også lærerne har vært mye i fokus i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole. Dette symboliserer at de har blitt ansett som viktige for ungdomsskolen, og legger til rette for at lærerne skal føle seg deretter. Hvorvidt vurderingene som er gjort symboliserer en tillit til lærerne kan man imidlertid spørre seg. Som vi har sett, var et av argumentene for bruk av innvendige glassfelt at lærerne ikke skulle kunne skjule seg i bygget. I lys av Ulleberg (2002) kan glassveggene symbolisere et ønske om en skjult overvåking av lærerne. Videre ønsket plangruppa at lærernes arbeidsrom skulle være i "små landskap". Dette kan både symbolisere at plangruppa ikke har hatt tillit til at lærerne klarer å jobbe hvis de har mange kolleger rundt seg, og at det har vært viktigere med effektive lærere enn lærere som trives.

Fagavdelingene og lærernes plassering i arbeidsrom med andre i samme fagretning, symboliserer et sterkt fokus på fag. Aktørene reflekterte, som beskrevet, over flere fordeler ved dette fokuset, men reflektert ikke rundt mulige ulemper ved dette. I henhold til Hargreaves (1996) kan en slik organisering føre til noe han omtaler som "balkanisering", som blant annet kjennetegnes av isolerte lærergrupper hvor medlemmene identifiserer seg med

gruppen, og ikke hele organisasjonen. At aktørene på Maritun ikke har reflektert rundt Hargreaves (1996) er ikke så merkelig – dette er kun én av flere teorier om lærersamarbeid. Men at de ikke har reflektert rundt mulige negative aspekter ved et slikt fagfokus generelt, finner jeg interessant, og jeg mener det kan ses som nok en indikasjon på at systemisk kunnskap ikke har vært fremtredende i prosessen. Kanskje er det også nok et tegn på at skolens forskningsfokus ikke har inkludert en refleksjon rundt relevant forskning på feltet, men har vært en selektiv utvelgelse av forskning som passer til skolens visjon. I lys av Hargreaves (1996) kan man også spørre seg hvor viktig skolens ønske om å være en *felles skole*, egentlig har vært. Slik jeg ser det, symboliserer vurderingene at fag har vært viktigere enn fellesskap. På den annen side ble det besluttet at lærerne på skolen og kulturskolen skulle dele personalrom og administrasjonsarealer. Dermed symboliserer også vurderingene et ønske om fellesskap, om enn ikke like sterkt.

Sist, men ikke minst, kan vurderingene symbolisere at lærernes faglige kompetanse blir verdsatt på Maritun ungdomsskole. Som rektor påpekte har mange av lærerne høy formell kompetanse, og dette ønsket hun å benytte seg av. Man kan imidlertid spørre seg hva bakgrunnen for dette var. Et argument som ble trukket fram i intervjuene var at lærere med høy faglig kompetanse kunne holde foredrag for elevene, og dette ble koblet sammen med tilpasset opplæring. Hvorvidt undervisning i store grupper er typisk for tilpasset opplæring kan man spørre seg om. Man kan også spørre seg hvor hensiktsmessig dette er for elevene. Kanskje symboliserer dette heller et ønske om effektivitet enn kvalitet i undervisningen. Videre ser det ut til at det har blitt satt likhetstegn mellom fagkompetanse, det vil si kompetanse innen et av skolens tre fagområder, og kompetanse. *Pedagogisk* kompetanse ble ikke nevnt i datamaterialet. Dermed symboliserer fokuset på lærernes faglige kompetanse nok en gang hvor viktig *fag* er på ungdomsskolen, og dermed indirekte også *teori*.

7.3.3 Ledelsen

Skolens ledelse ble, som beskrevet i kapittel 6, i liten grad omtalt i datamaterialet, og det lille de ble omtalt viste at de hadde blitt nedprioritert i prosessen. Blant annet ser ikke relasjonen ledelse-lærere ut til å ha vært et tema i det hele tatt. Dette kan symbolisere at aktørene ikke har ansett ledelse som spesielt viktig for skolen. Videre ser det ikke ut til at aktørene har tatt i betraktning hvordan skolens kunnskapsinteresser henger sammen, jfr. Scherp (2003 a og b). At ledelsen på ungdomsskolen og kulturskolen har kontorer sammen sender imidlertid

signaler om at det har vært ønskelig med et samarbeid mellom disse to funksjonene. Utover dette har det vært en del fokus på skolen som organisasjon, og ikke minst, skolen som lærende organisasjon, noe som kan anses som ledelsens oppgaver. Dermed har ledelsen indirekte blitt gitt stor betydning, og symboliserer en viktig funksjon i skolen. Hvorvidt de øvrige vurderingene symboliserer at skolen er, eller ønsker å være, en lærende organisasjon kan, som vi har sett, diskuteres. Lærende organisasjoner er i henhold til Qvortrup (2001), organisasjoner med systemisk kunnskap. Ved at systemisk kunnskap ser ut til å ha vært lite fremtredende i prosessen, ser det ikke ut til at dette egentlig har vært så viktig for skolen.

7.3.4 Et skolebygg for det hyperkomplekse kunnskapssamfunnet?

I henhold til Qvortrup (2001 og 2004) er, som vi har sett, det endelige målet i det hyperkomplekse samfunnet vi lever i, å håndtere dette samfunnet, det vil si håndtere kompleksiteten som finnes her. Dette skjer gjennom at individene erverver seg tre former for kunnskap; faktisk-, situativ- og systemisk kunnskap. I henhold til Dale (1999) kan denne sammenlagte kompetansen omtales som *dannelse*. Slik jeg forstår både Dale (2008) og Qvortrup (2001 og 2004) er derfor dannelse det øverste målet i det hyperkomplekse samfunnet, og dermed også skolens øverste målsetting. Man kan spørre seg hvordan denne målsettingen kan nås. Med utgangspunkt i Scherp (2003a og b) sin teori om skolens kunnskapsinteresser, kan man påstås at dersom elevene skal bli dannede må først ledelsen være det, overføre dette til lærerne, som så kan legge til rette for at elevene kan bli det. Et slikt perspektiv på dannelse er også i tråd med Dale (2008). Vurderingene som ble gjort i forbindelse med utformingen av Maritun ungdomsskole symboliserer, som vi har sett, verken systemisk kunnskap eller fokus på elevenes dannelse. Eksempelvis symboliserer verken det at dørene til biblioteket har blitt låst, eller plasseringen av skolens inngangsparti, selvstendighet eller ansvar, to av dannelsens kjennetegn. At det har vært lite systemisk kunnskap i planleggingsprosessen på Maritun tyder på at skolens ledelse, som har vært sentrale i plangruppa, og ikke minst kan antas å ha hatt stor betydning for beslutningene, enten ikke har sett denne dannelsesproblematikken, eller ikke har lyktes i å ivareta den. I lys av Scherp (2003a og b) kan man derfor hevde at det ikke ligger til rette for at elevene på Maritun ungdomsskole skal bli dannede, fordi noen av dannelsesprosessens forutsetninger mangler. Dermed ligger det heller ikke optimalt til rette for at elevene skal lære seg å håndtere det hyperkomplekse samfunnet.

8 Avslutning

Denne avhandlingen har hatt fokus på utforming av skolebygg. Jeg har gjort en casestudie av planleggingsprosessen fram mot et nytt skolebygg på [Maritun ungdomsskole], og jeg har belyst to problemstillinger: 1) *Hvilke vurderinger lå til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole?* 2) *Hvilket kunnskapsgrunnlag ser disse vurderingene ut til å bygge på?* For å belyse disse problemstillingene har jeg samlet inn data fra fem kvalitative forskningsintervju, samt dokumenter fra byggeprosessen, og jeg har gjort kvalitative analyser av dette datamaterialet. I det følgende vil jeg først redegjøre for det jeg mener er studiens hovedfunn. Deretter vil jeg kort reflektere over studiens implikasjoner og hvilke relaterte spørsmål jeg mener det bør forskes på i fremtiden.

8.1 Hovedfunn

For det første tyder denne undersøkelsen på at det har ligget en rekke ulike vurderinger til grunn for utformingen av Maritun ungdomsskole, deriblant vurderinger knyttet til økonomi, akustikk, lys, luft og pedagogikk. Til tross for at alle disse vurderingene har vært viktige for utformingen av bygget, og at vurderingene kan være vanskelige å skille fra hverandre, ser det ut til at det har vært de pedagogiske vurderingene som har vært mest fremtredende i prosessen. Det må imidlertid poengteres at de kommunale føringene som lå til grunn for hele prosjektet selvsagt la noen rammer for skolens utforming, deriblant noen økonomiske rammer, som de pedagogiske vurderingene måtte gjøres innenfor. Videre var det altså enkelte tilfeller i byggeprosessen hvor de opprinnelige pedagogiske vurderingene ble fraveket, slik at skolens faktiske utforming ikke alltid ble gjort i henhold til disse. Til tross for dette er mitt overordnede inntrykk at *pedagogiske vurderinger* har vært mest fremtredende i planleggingsprosessen.

For det andre tyder denne undersøkelsen på at vurderingene på Maritun ungdomsskole i hovedsak har omhandlet *fagavdelingene* og *skolens utvidede læringsmiljø*. Videre ser det ut til at både disse vurderingene, og andre, primært har vært rettet mot *elevene* og *lærerne*, og i forholdsvis liten grad skolens ledelse eller de andre aktørene i det utvidede læringsmiljøet. Dette vitner ikke om at aktørene, i tråd med Scherp (2003a og b) og Scherp og Scherp (2007), har sett skolen som organisasjon under ett, og erkjent at de ulike kunnskapsinteressene og aspektene ved skolen er tett koblet sammen. Videre tyder det ikke på at aktørene har hatt et

systemisk perspektiv på skolen som organisasjon, i tråd med Qvortrup (2001 og 2004) sin beskrivelse av dette. At et systemisk perspektiv på skolen kan ha vært lite fremtredende ser vi også av vurderingene knyttet til både lærerne og elevene, som i forholdsvis liten grad ser ut til å ha lagt til rette for den autonomi og kompleksitet som, i henhold til Qvortrup (2001 og 2004), kreves i det hyperkomplekse samfunn, og som også skrives opp som viktige kompetanser i Kunnskapsløftet.

Til tross for at planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole ser ut til å ha vært drevet av en klar pedagogisk visjon, kan det stilles spørsmålstegn ved grad av refleksjon rundt denne visjonen. Flere av vurderingene som ble gjort i prosessen ble fremstilt som de ble gjort med bakgrunn i blant annet forskning, erfaring og observasjoner av andre skoler, når det i realiteten ser ut til at disse informasjonskildene selektivt har blitt valgt ut for å bekrefte en allerede utformet visjon. At aktøren har basert seg på en slik visjon er i seg selv ikke et problem. Når det eksisterer lite forskninger og føringer for utforming av skolebygg, må vurderingene nødvendigvis være opp til den enkelte kommune og skole. Jeg mener allikevel det er interessant at aktørene, bevisst eller ubevisst, har fremstilt prosessen noe annerledes enn den faktisk ser ut til å ha vært. Dette igjen mener jeg er et argument for at undersøkelser av skolebyggprosesser går i dybden på de vurderinger som er gjort, slik jeg har gjort i denne masteroppgaven.

8.2 Studiens implikasjoner og fremtidig forskning

Videre kan man spørre seg hva denne studien bidrar med og kan brukes til. For det første er denne studien et bidrag til et forskningsfelt hvor det er gjort få undersøkelser til nå; utformingen av norske skolebygg. Til tross for at jeg i oppgaven kun har belyst ett tilfelle, én case, er dette et skritt i hva jeg anser å være riktig retning, nemlig mot økt kunnskap om dette. Selv om jeg ikke på bakgrunn av denne ene undersøkelsen kan si hvordan andre skolebyggprosesser vil foregå i fremtiden, eller hvilke vurderinger og kunnskapsgrunnlag disse vil basere seg på, mener jeg det er sannsynlig at i alle fall enkelte av vurderingene som fant sted på Maritun vil gjøres også i andre skolebyggprosesser. Jeg tenker her i hovedsak på de vurderinger som har vært i tråd med skolebyggtrender både i Norge og Europa, deriblant fokus på fleksibilitet og samarbeid med lokalsamfunn.

Videre mener jeg at denne masteroppgaven er en replikk til Vinje (2011) og andre som har antydnet at skoleeiere og skoleledere i stor grad har støttet seg på økonomiske begrunnelser i utformingen av skolebygg. Det er selvsagt godt mulig at økonomiske vurderinger har vært fremtredende i utformingen av andre skolebygg. Maritun ungdomsskole er imidlertid et eksempel på at dette ikke alltid er tilfelle, og at bildet derfor må nyanseres. Når pedagogiske vurderinger og begrunnelser har vært såpass fremtredende på Maritun ungdomsskole er det sannsynlig at dette også kan ha vært tilfelle, og vil være tilfelle, i andre skolebyggprosesser. Hvilket kunnskapsgrunnlag disse pedagogiske vurderingene bygger på, og hvorvidt vurderingene faktisk er gode med tanke på det fysiske miljøet til skolens brukere, deriblant elevene, er imidlertid en annen sak.

Grunnet masteroppgavens omfang er det flere interessante aspekter jeg ikke har hatt mulighet til å gå dypere inn i. Blant annet har jeg i avhandlingen fokusert på vurderinger som har funnet sted i planleggingsprosessen på Maritun ungdomsskole, i etterkant av at den politiske beslutningen om å bygge en ny skole ble tatt. Jeg mener det ville vært interessant og sett nærmere på de kommunalpolitiske vurderingene som lå til grunn for denne beslutningen. Det hadde også vært interessant med et fokus på de ulike *aktørene i prosessen*, både de kommunalpolitiske, men også de aktørene jeg har vært i kontakt med. Til tross for at man gjennom min undersøkelse har fått et visst inntrykk av hvilke aktører som har vært fremtredende i hvilke vurderinger, kan jeg ikke på bakgrunn av datamaterialet si hvilke aktører som har tatt hvilke *beslutninger*. Også dette mener jeg det ville vært interessant å forske videre på.

Helt til slutt vil jeg komme med en oppfordring til andre innen det pedagogiske fagfeltet: Ikke bruk det at vi per dags dato ikke har forskning som kan bekrefte hva som er den beste utformingen av skoler som en begrunnelse for ikke å forske på skolebygg. At vi ikke *enda* kan si noe om dette, betyr ikke at skolebygg ikke er av betydning – det betyr at vi må forske videre! Som beskrevet kan skolebygget både ses som en rammefaktor, et verktøy for lærernes undervisning, og et symbol på skolens sosialisering- og oppdragelsesideal. Å studere skolebygg kan derfor sies å være viktig for å undersøke skoleleder-, skoleeier- og samfunnets intensjoner for utdanningssystemet, men ikke minst for å kunne legge til rette for en bedre undervisning for elevene.

Litteraturliste

- Almaas, I. H. (2013). Helt grunnleggende. Leder. *ARKITEKTUR N*, 95(2/13), 9.
- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske begreper og emner*. Oslo: Aschehoug.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt mellan lärande och fysisk miljö i förskole och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bokmålsordboka (2013, 4. februar). *Validitet*. Hentet 27.mai 2013, fra <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=validitet&begge=+&ordbok=begge>
- Buvik, K., Cold, B. og Vaksvik, T. (1995). *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Cold, B. (2003). *Skoleanlegget som lesebok - en studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Synteserapport 2003 og fem delrapporter*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s.67-82). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole, Nr. 1/2013*, s 58-63.
- Fosstenløkken, S. M. (2007). *Det Gode Skolebygg. En sammenlikning av nasjonale tverrfaglige prosjekt i Sverige, Danmark, USA og Australia*. AFI-notat 3/2007. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Gitz- Johansen, T., Kampmann, J. og Kirkeby, I M. (2011). Architecture, pedagogy and children. The intersection between different action programs in school. I J. Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s. 49-73). Frankfurt: Peter Lang.
- Goodlad, J. I, Klein, M. F og Tye, K. A (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. I. Goodlad, *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s.43-76). New York: McGraw-Hill Book Company.

- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. I J. I. Goodlad (red.), *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice* (s.17-41). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gran, B. (1976). Utvärdering av öppen skola – öppen undervisning. I T. Harbo og O. Vormeland (red.) *Åpne skoler. Tumbleplass for mote-pedagoger eller framtidens skoleform? Teori og praksis, undervisningen, erfaringene og menneskene*, (s.93-110). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). Perspektiv på læreplanen. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. (2004) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet – utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Hentet 1. september 2013, fra: http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/8212018563.pdf
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A literature review*. Newcastle: The Centre for Learning and Teaching. School of Communication and Language Science, University of Newcastle. Hentet 15. Januar, 2013, fra <http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/DCReport.pdf>
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal og K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til tolkning og vurdering* (s.179-216). Oslo: Unipub.
- Hohr (2011). The school building as experience. I J. Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of School Buildings* (s.99-115). Frankfurt: Peter Lang.
- Holte, H. H. og Grimsmo, A. (2006). *Arbeidsmiljø i skole og barnehage, en bibliografi for perioden 1995-2006*. Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet 1.februar, 2013, fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Publikasjoner/Eksterne-undersokelser/Barnehage/2006/Arbeidsmiljo-i-skole-og-barnehage-en-bibliografi-for-perioden-1995-2006/>
- Houck, L. (2013). Skolelys i mørke skoler? Dagslysets kår i skolekonkurranser. *ARKITEKTUR N*, 95(2/13), 9.
- Hörnquist, M-L. (2011). Interspaces for learning? A study of corridors in some Swedish schools in a historical perspective. I J. Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of*

- School Buildings* (s.75-97). Frankfurt: Peter Lang.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk. 4.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- King, N. og Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klausen, S. H. (2005). Viden om viden (Anmeldelse af Lars Qvortrup: Det vidende samfund). I *Kritik* (175), s. 76-80.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), F. Hjordemaal og K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til tolkning og vurdering* (s.9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A (2011b). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (red.), F. Hjordemaal og K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til tolkning og vurdering* (s.85-101). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. St. meld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Utdanningslinja*. St. meld. nr 44 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuuskorpi, M. og González, N. C. (2011). The future of the physical learning environment: School facilities that support the user. *CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2011/11, OECD Publishing*. Hentet 1. Mars 2013, fra <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kg0lkz2d9f2.pdf?expires=1382720570&id=id&accname=guest&checksum=A0685AE8AC67CFE79C4D43705E72966B>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lefdal, E. M. (2013). Innsikt, utsikt og oversikt. Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg. *FORMakademisk, Vol 6, Nr. 1 2013*, 1-22.
- Lund, T (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.), *Innføring i*

- forskningsmetodologi* (s.79-123). Oslo: Unipub.
- Lund, H (2013a). *Bakgrunn for Kunnskapsløftet*. Hentet 1. august 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/>
- Lund, H. (2013b). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 1. august 2013, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>
- Lund, H. (2013c). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. Hentet 15. september 2013, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/4-Organisering-av-skolebasert-kompetanseutvikling/>
- Lund, H. (2013d). *Verktøy for skoleutvikling*. Hentet 15. september, 2013, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Verktoy-for-skoleutviklinganalyser/>
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame Factors and the Teaching Process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Göteborg studies in educational sciences 8*. Stockholm: Almqvist & Weksell.
- Mahony, P., Hextall, I. og Richardson, M. (2011). Building Schools for the Future': reflections on a new social architecture. *Journal of Education Policy, Vol. 26, No. 3, May 2011*, 341-360.
- Mathiesen, H. M, Frydenlund, F., Haugen, E., Jenssen, J., Buvik, K. og Høyland, K. (2000). *Godt inneklima i skoler – tiltaksforskning. Evaluering av to inneklimatiltak i Trondheim*. Trondheim: Sintef energiforskning.
- Maxwell, J. A (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Midtlyng, E. (1997). *Arbeidsmiljø i skolen. Rapport 97/4*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet 15. juli 2013, fra http://www.ssb.no/a/histstat/rapp/rapp_199704.pdf
- Myrdal, S. (2005). *Fokus på skolebygg. Tilgjengelighet, planlegging, brukervedvirkning*. Oslo: Norsk Handicapforbund.
- Norsk Form (2013). *Om Norsk Form*. Hentet 04.oktober. 2013, fra: <http://www.norskform.no/System/norskform/Om-Norsk-Form/>
- NTB (2013, 19. august). *Regjeringen vil rehabilitere 1000 skoler. Nettavisen*. Hentet 1. september 2013, fra: <http://www.nettavisen.no/politikk/article3664473.ece>

- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa mv. av 17. juli 1998 nr. 61.
- Ordnett.no (2013a). *Vurdering*. Hentet 27. mai.2013, fra <http://ordnett.no/search?search=vurdering&lang=no>
- Ordnett.no (2013b). *Validitet*. Hentet 27.mai 2013, fra <http://ordnett.no/search?search=validitet&lang=no>
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*. Oslo: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge Pædagoger.
- Riktor (1992). *Hvordan kom Lions Quest inni norsk skole? En analyse av læreplanprosessen bak valget av undervisningsprogrammet Lions Quest som ledd i lærernes etterutdanning*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Roux, T. E. (2013, 19. august). Giske drysser milliarder over skole-Norge. *Aftenbladet*. Hentet 1. september, fra <http://www.aftenbladet.no/nyheter/politikk/Giske-drysser-milliarder-over-skole-Norge-3235680.html#Uj1vw8apWSo>
- Rønning, E. og Vikan, S. T. (2002). Lærernes arbeidsmiljø i 1990-årene. *Rapporter 2002/1*. Oslo-Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå. Hentet 15.juli 2013, fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200201/rapp_200201.pdf
- Schanke, T. og Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. ØF-notat nr. 02/2008. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Schratzenstaller, A. (2010). The classroom of the past. I K. Mäkitalo-Siegel, J. Zottmann, F. Kaplan og F. Fischer (Eds.). *Classroom of the future. Orchestrating Collaborative Spaces* (s.15-39). Rotterdam: Sense Publishers.
- Sletterød, N. A. og Gustavsen, T. (1995). *"Arti å lag nå skikkelig, itj berre lego!": evaluering av barn og unges medvirkning i utforming av det fysiske oppvekstmiljøet*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Solstad, K. J. og Rønning, W. (2003). *Likeverdig skole i praksis – synteserapport*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Stake, R. (2005) Case Studies. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (s. 435-454). California: SAGE.
- Scherp, H-Å. og Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling - Lederskap for*

- demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Scherp, H-Å (2003a). *PBS - Problembaserad skolutveckling. Skolutveckling ur ett vardagsnära perspektiv*. Karlstad: Universitetsstryckeriet i Karlstad.
- Scherp, H-Å. (2003b). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I G. Berg og H-Å. Scherp (2003). *Skolutvecklingens många ansikten* (s. 29-63). Stockholm: Myndigheten for skolutveckling.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole, Nr.1/2009*, 30-37.
- Tønnessen, L. K. B. (2007). *Norsk utdanningshistorie. En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2002). *Skolebyggets arkitektur som ramme for sosialisering*. Hentet 15.1.2013, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Skoleanlegget.htm>
- Utdanningsdirektoratet (2011, 23. juni). *Fleksible skoleanlegg*. Hentet 4. januar 2013, fra Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Innearealer/Inneskole/>
- Vestreng, T. H. (2012, 12. mars). Bygger Oslo-skoler for 25 milliarder. *Dagsavisen*. Hentet 1. mars 2013, fra <http://www.dagsavisen.no/samfunn/bygger-oslo-skoler-for-25-milliarder/>
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk. Vol.3, Nr.2* 2010, 3-25.
- Vinje, E. (2011). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk, Vol.4, Nr.1* 2011, 24-47.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, California: SAGE

Vedlegg

Vedlegg 1: Føringer for utforming av skolebygg

Vedlegg 2: Næringskjeden som metafor for elevenes læringsmiljø

Vedlegg 3: Intervjuguide rektor

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer og inspektør

Vedlegg 5: Intervjuguide rektor kulturskolen

Vedlegg 6: Intervjuguide arkitekt

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 9: Oversikt over kilder og koder

Vedlegg 1: Føringer for utforming av skolebygg

Arbeidsmiljøloven (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. Hentet fra Arbeidsdepartementet <http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-062.html>

Byggteknisk forskrift (2010). Forskrift om tekniske krav til byggverk. Hentet fra kommunal- og regionaldepartementet <http://www.lovdatab.no/ltavd1/filer/sf-20100326-0489.html>

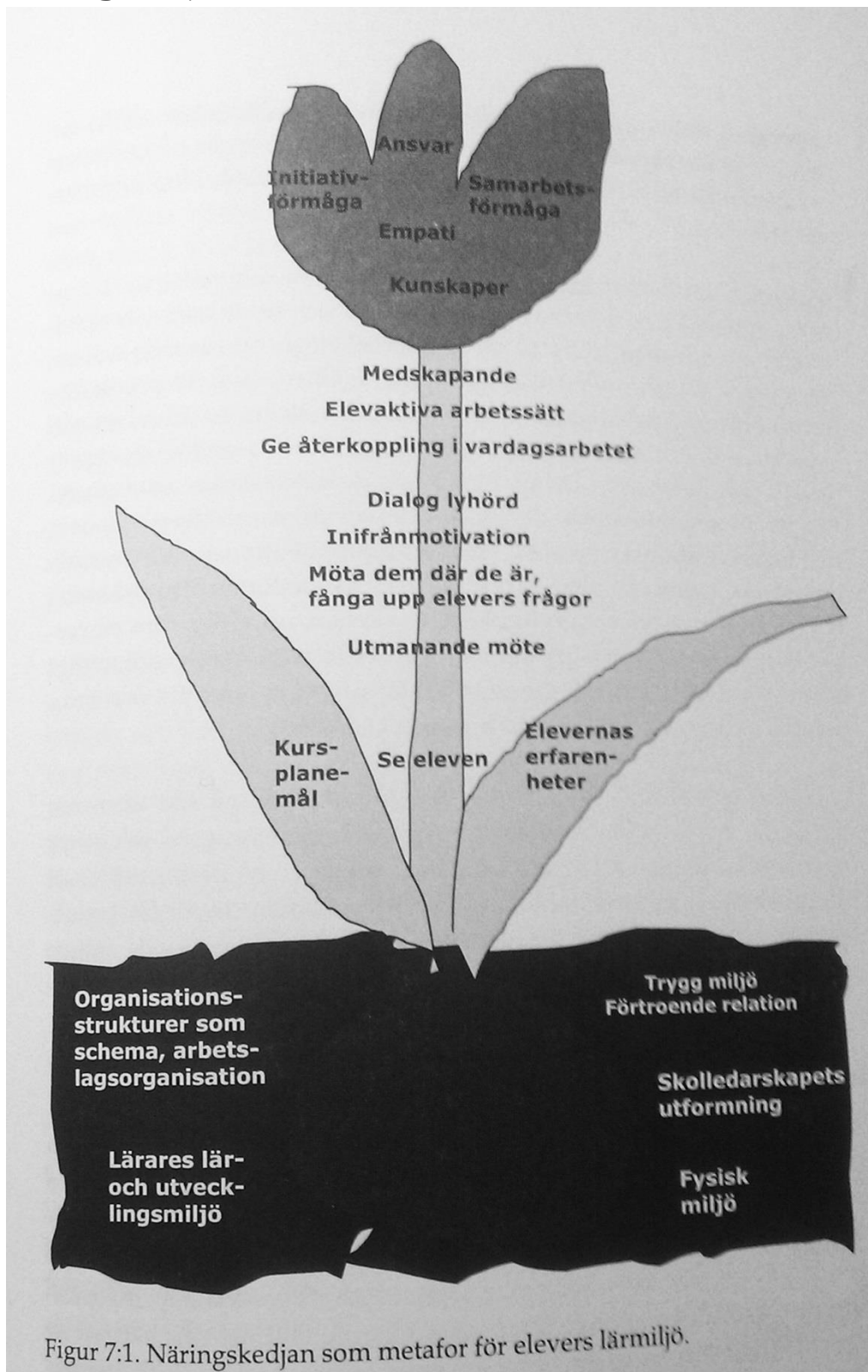
Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler mv. (1995). Hentet fra Helse- og omsorgsdepartementet <http://www.lovdatab.no/for/sf/ho/xo-19951201-0928.html>

Læreplanverket for Kunnskapsløftet³². Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra Kunnskapsdepartementet <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

³² Kunnskapsløftet gir kun noen føringer, og ingen formelle krav.

Vedlegg 2: Næringskjeden som metafor for elevenes læringsmiljø



Figur 7:1. Næringskedjan som metafor för elevers lärmiljö.

(Scherp og Scherp , 2007:265)

Vedlegg 3: Intervjuguide rektor

Innledning - bakgrunnsinformasjon

1. Hvor mange år har du jobbet i skolen? Hvor mange år som rektor?
2. Har du tidligere vært med på planlegging av et skolebygg?
3. Når ble du først involvert i planleggingen av det nye skolebygget? Hva var din rolle/dine oppgaver i planleggingsarbeidet med utformingen av det nye skolebygget? (kort fortalt) (plankomite, møter lærerkollegiet, møter arkitekt, andre?)
4. I hvor stor grad var du med å legge opp prosessen/ vs. var deltaker?

Møter med lærerkollegiet

5. Hvordan var lærerkollegiet inkludert i planleggingsarbeidet rundt utformingen av det nye skolebygget?
6. Hva diskuterte dere/snakket om på disse møtene? Hvordan forgikk arbeidet? Hvem var på møtene?
 - a. Hvilke beslutninger var lærerne med på å ta?
 - b. Hva erfarte du det ble brukt mest tid på i møtene med lærerne?
7. Hvilke vurderinger med tanke på skolebyggets utforming gjorde dere?
 - a. Hvilke målsettinger var det det bak utformingen av bygget? Hvordan ble disse begrunnet?
 - b. Hva var utslagsgivende for valgene dere tok?
8. Hva erfarte du var de viktigste debattene/diskusjonene?
9. Hvilke begrunnelser erfarte du ble hyppigst tematisert på møtene med lærerne? Hva erfarte du var viktigst for lærerne?
10. Hva var *du* mest opptatt av med tanke på utformingen av skolebygget?

Pedagogiske begrunnelser, vurderinger, målsettinger, intensjoner

11. Ble det gjort noen vurderinger når det gjelder pedagogikk og læring i prosessen? (Evt. Hvilke?)
 - a. Ble det nevnt noen pedagogiske målsettinger med byggets utforming på møtene? Evt hvilke?
 - b. (Begrunnet/forankret i pedagogisk teori, forskning, idealer, normer, trender, lover, læreplan, i skolens mandat, læring vs. sosialisering/trivsel/ikke-mobbing, elevenes læringsmiljø – lærernes miljø)
 - c. Erfarte du at baseskoledebatten, blant annet i Oslo, ble tematisert/nevnt? Evt på hvilke måter?
12. Hvilke var du/dere mest opptatt av?
13. Hva snakket dere mest om (økonomi, arkitektur, estetikk, pedagogikk e.l.)? (Evt. hvorfor?)

Møter med arkitekten

14. Hvordan foregikk samarbeidet med arkitekten?
 - a. Når møttes dere første gang? Hvor ofte møttes dere? Hvem var med på møtene?
15. Kan du fortelle litt om hva dere diskuterte? Hvilke vurderinger dere gjorde? På grunnlag av hva?
16. Hvilke vurderinger med tanke på skolebyggets utforming gjorde dere?
 - a. Hvilke målsettinger var det det bak utformingen av bygget? Hvordan ble disse begrunnet?
 - b. Hva var utslagsgivende for valgene dere tok?

17. Hva erfarte du var de viktigste debattene/diskusjonene?
18. Hva erfart du at arkitekten var mest opptatt av?
19. Var det noen uenigheter?

Pedagogiske begrunnelser, vurderinger, målsettinger, intensjoner

20. Ble det gjort noen vurderinger når det gjelder pedagogikk og læring i prosessen? (Evt. Hvilke?)
 - a. Ble det nevnt noen pedagogiske målsettinger med byggets utforming på møtene? Evt hvilke?
 - b. (Begrunnet/forankret i pedagogisk teori, forskning, idealer, normer, trender, lover, læreplan, i skolens mandat, læring vs. sosialisering/trivsel/ikke-mobbing, elevenes læringsmiljø – lærernes miljø)
 - c. Erfarte du at baseskoledebatten, blant annet i Oslo, ble tematisert/nevnt? Evt på hvilke måter?
21. Hvilke var dere mest opptatt av?
22. Hva snakket dere mest om (økonomi, arkitektur, estetikk, pedagogikk e.l.)? (Evt. hvorfor?)

Evt. Utdyping om de ulike aspektene ved bygget

Fagavdelingene

23. Skolen er organisert i tre fagavdelinger. Når ble denne avgjørelsen tatt og hvem var med på å ta den?
24. Hva var begrunnelsene for å organisere skolen på denne måten?
 - a. Hvor kom ideen fra? Hva bygget den på? Hva anså dere som bedre ved denne organiseringen enn i faste klasserom? Fordeler/ulemper? Tungtveiende argument?
25. Var alle for? Hvem var evt for og imot?
26. Hvordan kom dere fram til planløsningen i de ulike fagavdelingene?
 - a. Hvem var med på denne beslutningen?
 - b. Hva var begrunnelsene for/vurderingene rundt
 - i. antall rom og hvordan de skulle ligge i forhold til hverandre?
 - ii. torgene?
27. Hvem fremsatte hvilke argumenter? Var det noen diskusjoner/uenigheter?

Formgiving, fargevalg og materialvalg

28. Hvilke vurderinger ble gjort med tanke på formgiving, fargevalg og/eller materialvalg (gulvbelegg, frostede glassvinduer)
 - a. Hvem var med i beslutningsprosessen?
 - b. Hvilke argumenter var framme?
 - c. Husker du hvem som mente hva?
 - d. Var det noen diskusjoner/uenighet? Tvil/usikkerhet? Evt om hva? Hvem mente hva? Hva var tungtveiende argumenter? Evt hvem tok de endelige avgjørelsene?

Samlokaliseringen

29. Hvordan reagerte du først på forslaget om samlokaliseringen med biblioteket, kommuneadministrasjonen etc?
 - a. (Hvilke fordeler og ulemper så du ved denne typen organisering?
 - b. Forandret dette synet seg noe i løpet av prosessen?
 - c. Hvordan erfarte du at holdningen til dette var i kollegiet?)
30. Det var politisk bestemt at [Maritun] skulle være et flerfunksjonelt bygg. Men ble det

- gjort noen vurderinger på hvilken *type* flerfunksjonelt bygg dere ønsket? Evt hvilke?
- Hadde dere for eksempel noen diskusjoner på *hvilke rom/funksjoner* som skulle sambrukes, eller *hvor mye* sambruk det skulle være? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
 - Snakket dere noe om planløsningen? For eksempel hvor de ulike funksjonene skulle ligge i forhold til hverandre? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
 - På hvilke møter/når ble dette drøftet?

31. Ble det noen diskusjoner/uenigheter? Eventuelt om hva? Hvem mente hva?

32. Samarbeid med kulturskolen

Det ferdige bygget og oppsummering prosessen fram dit

33. Hvordan ble det ferdige bygget i forhold til hva du hadde forventet deg?

34. Erfarer du at dette er et godt skolebygg i dag? Hva er du evt fornøyd og mindre fornøyd med?

35. I hvilken grad opplevde du at din stemme ble hørt i prosessen?

36. Hvem ledet prosessen? Hvem erfarte du fikk mest medhold for sine argumenter, og hvem fikk minst?

37. Hvem var involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? (ikke-pedagogisk personale; renhold, vaktmester, kontorpersonale, elevene, foreldrene)

- På hvilke måter var elever og foresatte involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? Har du noen tanker rundt dette?

38. Alt i alt, er du fornøyd med prosessen? Hvorfor/hvorfor ikke? Har du gjort deg noen tanker nå i ettertid om ting dere burde gjort annerledes i prosessen/hva ville du gjort annerledes ved en senere anledning?

39. Hva ble drøftet/snakket mest om i prosessen? (pedagogikk, økonomi, arkitektur, estetikk e.l)?

Vedlegg 4: Intervjuguide lærer og inspektør

Innledning

1. Hvor mange år har du jobbet i skolen?
2. Har du tidligere vært med på planlegging av et skolebygg?

Generelt om prosessen

3. Når ble du først involvert i planleggingen av det nye skolebygget? Hva var din rolle?
 - a. Hvordan foregikk arbeidet? (råd, diskusjoner, beslutninger)
 - b. Hvordan var lærerkollegiet inkludert i planleggingsarbeidet rundt utformingen av det nye skolebygget? (var du representant?)
 - c. Hvor ofte hadde dere møter/hvor mange møter hadde dere?
 - d. Hvem var på møtene?
 - e. På hvilke måter ble dere informert underveis i prosessen (også senere senere)?
4. Hva diskuterte dere/snakket om på disse møtene(evt/ skriftlig)? Var du med på å ta noen beslutninger? Evt. hvilke? Hvilke beslutninger var du med på å ta?
 - a. Hva ble det brukt mest tid på?
 - b. Hvorfor? Hvilke begrunnelser, argumenter ble brukt?

Prosesen og bevissthet rundt denne

5. Hvilke vurderinger med tanke på skolebyggets utforming gjorde dere?
 - a. Hvilke målsettinger var det det bak utformingen av bygget? Hvordan ble disse begrunnet?
 - b. Hva var utslagsgivende for valgene/diskusjoner dere tok?
6. Hva var de viktigste debattene/diskusjonene? (hva syns du?)

Jeg vil nå komme inn på mer spesifikke aspekter ved bygget og prosessen. Mulig det vil være noen gjentakelser

Fagavdelingene

7. Skolen er organisert i tre fagavdelinger. Vet du når denne avgjørelsen ble tatt? Var du med på denne avgjørelsen?
8. Vet du hva begrunnelsene for å organisere skolen på denne måten var?
 - a. Hvor kom ideen fra? Hva bygget den på? Hva anså dere som bedre ved denne organiseringen enn i faste klasserom? Fordeler/ulempes? Tungtveiende argumenter?
9. Var alle for? Hvem var evt for og imot?
 - a. (Evt hvis lærerne ikke var med på disse avgjørelsene, når fikk de først høre om det, hva var argumentene som ble framsatt for det? Var det enighet om dette, eller uenighet i lærerkollegiet?)
10. Vet du hvem som var med på beslutningen om fagavdelingenes planløsning? Hvis du var med:
 - a. Hvordan kom dere fram til planløsningen i de ulike fagavdelingene?
 - b. Hva var begrunnelsene for/vurderingene rundt
 - i. antall rom og hvordan de skulle ligge i forhold til hverandre?
 - ii. torgene?
 - c. Hvem fremsatte hvilke argumenter? Var det noen diskusjoner/uenigheter?

Formgiving, fargevalg og materialvalg

11. Diskuterte dere formgiving, fargevalg og/eller materialvalg? Hva diskuterte dere evt.?

(gulvbelegg, frostede glassvinduer)

- a. Vet du hvem som var med i beslutningsprosessen?
- b. Hvilke argumenter var framme?
- c. Husker du hvem som mente hva?
- d. Var det noen diskusjoner/uenighet? Tvil/sikker? Evt om hva? Hvem mente hva? Hva var tungtveiende argumenter? Evt hvem tok de endelige avgjørelsene?

Samlokaliseringen

12. Hvordan reagerte du først på forslaget om samlokaliseringen med biblioteket, kommuneadministrasjonen etc? Hvilke tanker gjorde du deg?
 - a. (Hvilke fordeler og ulemper så du ved denne typen organisering?)
 - b. Forandret dette synet seg noe i prosessen?
 - c. Hvordan erfarte du at holdningen til dette var i kollegiet?)
13. Det var politisk bestemt at [Maritun] skulle være et flerfunksjonelt bygg. Men ble det gjort noen vurderinger på hvilken *type* flerfunksjonelt bygg dere ønsket? Evt. hvilke?
 - a. Hadde dere for eksempel noen diskusjoner på *hvilke rom/funksjoner* som skulle sambrukes, eller *hvor mye* sambruk det skulle være? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
 - b. Snakket dere noe om planløsningen? For eksempel hvor de ulike funksjonene skulle ligge i forhold til hverandre? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
14. Ble det noen diskusjoner/uenigheter? Eventuelt om hva? Hvem mente hva?

Pedagogiske begrunnelser, vurderinger, målsettinger, intensjoner

15. Ble det gjort noen vurderinger når det gjelder pedagogikk og læring i prosessen? (Evt. Hvilke?)
 - a. Ble det nevnt noen pedagogiske målsettinger med byggets utforming på møtene? Evt hvilke?
 - b. (Begrunnet/forankret i pedagogisk teori, forskning, idealer, normer, trender, lover, læreplan, i skolens mandat, læring vs. sosialisering/trivsel/ikke-mobbing, elevenes læringsmiljø – lærernes miljø)
 - c. Erfarte du at baseskoledebatten, blant annet i Oslo, ble tematisert/nevnt? Evt på hvilke måter?
16. Hvilke var dere mest opptatt av?
17. Hva snakket dere mest om (økonomi, arkitektur, estetikk, pedagogikk e.l)? (Evt. hvorfor?)

Roller

18. Hva var *du* mest opptatt av med tanke på utformingen av skolebygget generelt?
19. I hvilken grad opplevde du at din stemme ble hørt (på møtene/i prosessen)?
20. Fikk det dere snakket om betydning for skolens utforming? I så fall hvordan?
21. Hvem ledet prosessen? Hvem fikk evt. mest medhold for sine argumenter, og hvem fikk minst?
22. Hvem var involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? (ikke-pedagogisk personale; renhold, vaktmester, kontorpersonale, elevene, foreldrene)
 - a. På hvilke måter var elever og foresatte involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? Har du noen tanker rundt dette?

Det ferdige bygget og oppsummering prosessen fram dit

23. Hvordan ble det ferdige bygget i forhold til hva du hadde forventet deg?

24. Syns du dette er et godt skolebygg i dag? Hva er du evt. fornøyd og mindre fornøyd med?
25. Alt i alt, er du fornøyd med prosessen? Hvorfor/hvorfor ikke? Har du gjort deg noen tanker nå i ettertid om ting dere burde gjort annerledes i prosessen/hva ville du gjort annerledes ved en senere anledning?

Vedlegg 5: Intervjuguide rektor kulturskolen

Innledning

1. Utdanningsbakgrunn, antall år i kulturskolen, år som rektor?
2. Fortell meg litt om kulturskolen, hvordan dere er organisert, hva dere gjør osv.
 - a. Hvor mange stillinger har dere i kulturskolen?
 - b. Hvor mange barn går i kulturskolen?
 - c. Hvilke aktiviteter tilbyr dere?
 - d. Hvor ofte har dere åpent?
 - e. Hvilke deler av bygget benytter dere?
3. Har du tidligere vært med på planlegging av et skolebygg og/eller kulturskolebygg (eller liknende)?

Generelt om prosessen

4. Hvordan var kulturskolen/du i din rolle som rektor involvert i planleggingsprosessen av [Maritun] (særlig "skoledelen")? Hva var din rolle?
 - a. Når ble du først involvert?
 - b. Hvilke møter(/andre aktiviteter) deltok du på?
 - i. Plankomite hele bygget?
 - ii. Møter med arkitekten?
 - c. Hvordan var dine ansatte med i prosessen?
5. Hva diskuterte dere/snakket om på disse møtene(evt/ skriftlig)? Var du med på å ta noen beslutninger? Evt. hvilke? Hvilke beslutninger var du med på å ta?
 - a. Hva ble det brukt mest tid på?
 - b. Hvorfor? Hvilke begrunnelser, argumenter ble brukt?

Prosessten og bevissthet rundt denne

6. Hvilke vurderinger med tanke på (skole/kultur)byggets utforming var du med på/gjorde dere? (musikkrom, blackbox osv)
 - a. Hvilke målsettinger var det bak utformingen av bygget? Hvordan ble disse begrunnet?
 - b. Hva var utslagsgivende for valgene/diskusjoner dere tok?
7. Hva var de viktigste debattene/diskusjonene? (hva syns du?)

Jeg vil nå komme inn på mer spesifikke aspekter ved bygget og prosessen. Mulig det vil være noen gjentakelser

Planløsning fagavdelingene

8. Var du med på beslutningen om fagavdelingenes planløsning? Hvis du var med:
 - a. Hvordan kom dere fram til planløsningen i de ulike fagavdelingene?
 - b. Hva var begrunnelsene for/vurderingene rundt
 - i. antall rom og hvordan de skulle ligge i forhold til hverandre?
 - ii. torgene?
 - c. Hvem fremsatte hvilke argumenter? Var det noen diskusjoner/uenigheter?

Formgiving, fargevalg og materialvalg

9. Hvilke vurderinger ble gjort med tanke på formgiving, fargevalg og/eller materialvalg? (gulvbelegg, frostede glassvinduer)
 - a. Hvem var med i beslutningsprosessen?
 - b. Hvilke argumenter var framme?

- c. Husker du hvem som mente hva?
- d. Var det noen diskusjoner/uenighet? Tvil/usikkerhet? Evt om hva? Hvem mente hva? Hva var tungtveiende argumenter? Evt hvem tok de endelige avgjørelsene?

Samlokaliseringen

- 10. Hvordan reagerte du først på forslaget om samlokaliseringen med biblioteket, kommuneadministrasjonen og ikke minst skolen? Hvilke tanker gjorde du deg?
 - a. (Hvilke fordeler og ulemper så du ved denne typen organisering?)
 - b. Forandret dette synet seg noe i prosessen?
 - c. Hvordan erfarte du at holdningen til dette var i kollegiet?)
- 11. Det var politisk bestemt at [Maritun] skulle være et flerfunksjonelt bygg. Men ble det gjort noen vurderinger på hvilken *type* flerfunksjonelt bygg dere ønsket? Evt hvilke?
 - a. Hadde dere for eksempel noen diskusjoner på *hvilke rom/funksjoner* som skulle sambrukes, eller *hvor mye* sambruk det skulle være? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
 - b. Snakket dere noe om planløsningen? For eksempel hvor de ulike funksjonene skulle ligge i forhold til hverandre? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
- 12. Ble det noen diskusjoner/uenigheter? Eventuelt om hva? Hvem mente hva?

Pedagogiske begrunnelser, vurderinger, målsettinger, intensjoner

- 13. Ble det gjort noen vurderinger når det gjelder pedagogikk og læring i prosessen? (Evt. Hvilke?)
 - a. Ble det nevnt noen pedagogiske målsettinger med byggets utforming på møtene? Evt hvilke?
 - b. (Begrunnet/forankret i pedagogisk teori, forskning, idealer, normer, trender, lover, læreplan, i skolens mandat, læring vs. sosialisering/trivsel/ikke-mobbing, elevenes læringsmiljø – lærernes miljø)
 - c. Erfarte du at baseskoledebatten, blant annet i Oslo, ble tematisert/nevnt? Evt på hvilke måter?
- 14. Hvilke var dere mest opptatt av?
- 15. Hva snakket dere mest om (økonomi, arkitektur, estetikk, pedagogikk e.l.)? (Evt. hvorfor?)

Roller

- 16. Hva var *du* (som rektor på kulturskolen) mest opptatt av med tanke på utformingen av skolebygget generelt?
- 17. I hvilken grad opplevde du at din stemme ble hørt (på møtene/i prosessen)?
- 18. Hvordan følte du at kulturskolens interesser ble ivaretatt?
- 19. Fikk det dere snakket om betydning for skolens utforming? I så fall hvordan?
- 20. Hvem ledet prosessen? Hvem fikk evt. mest medhold for sine argumenter, og hvem fikk minst?
- 21. Hvem var involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? (ikke-pedagogisk personale; renhold, vaktmester, kontorpersonale, elevene, foreldrene)
 - a. På hvilke måter var elever og foresatte involvert i planleggingsprosessen av skolebygget? Har du noen tanker rundt dette?

Det ferdige bygget og oppsummering prosessen fram dit

- 22. Hvordan ble det ferdige bygget i forhold til hva du hadde forventet deg?

23. Syns du dette er et godt kulturskolebygg (og skolebygg) i dag? Hva er du evt. fornøyd og mindre fornøyd med?
24. Alt i alt, er du fornøyd med prosessen? Hvorfor/hvorfor ikke? Har du gjort deg noen tanker nå i ettertid om ting dere burde gjort annerledes i prosessen/hva ville du gjort annerledes ved en senere anledning?

Vedlegg 6: Intervjuguide arkitekt

Innledning

1. Utdanning, stilling og antall år i bedriften
2. Har du tidligere vært med på planlegging av et skolebygg? Evt: Har du noen erfaring fra liknende prosesser?

Generelt om prosessen

3. Når og hvordan ble du med i prosessen rundt byggingen av flerbrukshuset?
 - a. Hvilke premisser lå til grunn? (si noe kort om)
4. Hvordan foregikk arbeidet fram mot ferdig bygg? (litt om hele bygget, men fokus på det som er aktuelt for selve skoledelen/kulturskoledelen av bygget)
 - a. Møter med hvem? (kommune, skole, kulturskole, interiørarkitekter osv.)
 - b. Hvor hyppige møter?
 - c. Hva diskuterte dere/snakket om?
 - d. Hvilke beslutninger om byggets utforming var du med på å ta?

Prosesen og bevissthet rundt denne

5. Hvilke vurderinger med tanke på skolebyggets utforming gjorde dere?
 - a. Hvilke målsettinger var det bak utformingen av bygget?
 - i. Hvilke målsettinger hadde du?
 - ii. Hvilke målsettinger fikk du inntrykk av at de andre aktørene hadde (særlig skolen og kulturskolen)
 - b. Hvordan ble disse begrunnet?
 - c. (Hva var utslagsgivende for valgene/diskusjoner dere tok?)

Jeg vil nå komme inn på mer spesifikke aspekter ved bygget og prosessen. Mulig det vil være noen gjentakelser

Samlokaliseringen

6. Det var politisk bestemt at [Maritun] skulle være et flerfunksjonelt bygg. Men var du med på noen vurderinger og/eller beslutninger om hvilken *type* flerfunksjonelt bygg dere skulle tegne? Evt hvilke?
 - a. Hadde dere for eksempel noen diskusjoner på *hvilke rom/funksjoner* som skulle sambrukes, eller *hvor mye* sambruk det skulle være? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
 - b. Hadde dere noen diskusjoner/samtaler om planløsningen? For eksempel hvor de ulike funksjonene skulle ligge i forhold til hverandre? Hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser kom (evt.) opp?
7. Ble det noen diskusjoner/uenigheter? Eventuelt om hva? Hvem mente hva?

Fagavdelingene

8. Skolen er organisert i tre fagavdelinger, både administrativt og fysisk. Var dette et premiss for utformingen, eller hadde du noen påvirkning på dette?
 - a. Evt. Hadde dere noen diskusjoner om denne organiseringen? Evt om hva? Hvem mente hva? Hva var evt tungtveiende argumenter? Hvem tok beslutningen?
9. Var du med på beslutningen om fagavdelingenes planløsning? Hvis du var med:
 - a. Hvordan kom dere fram til planløsningen i de ulike fagavdelingene?
 - b. Hva var begrunnelsene for/vurderingene rundt

- i. antall rom og hvordan de skulle ligge i forhold til hverandre?
- ii. torgene?
- c. Hvem fremsatte hvilke argumenter? Var det noen diskusjoner/uenigheter? Hva ble evt tungtveiende argumenter? Hvem tok beslutningen?

Formgiving, fargevalg og materialvalg

10. Var du med på beslutninger og/eller diskusjoner rundt formgiving, fargevalg og/eller materialvalg? (gulvbelegg, frostede glassvinduer)
- a. Hvem var med i beslutningsprosessen?
 - b. Hvilke argumenter var framme?
 - c. Husker du hvem som mente hva?
 - d. Var det noen diskusjoner/uenighet? Tvil/usikkerhet? Evt om hva? Hvem mente hva? Hva var tungtveiende argumenter? Evt hvem tok de endelige avgjørelsene?

Pedagogiske begrunnelser, vurderinger, målsettinger, intensjoner

11. Ble det gjort noen vurderinger når det gjelder pedagogikk og læring i prosessen? Evt. hvilke?
- a. Ble det nevnt noen pedagogiske målsettinger med byggets utforming på møtene? Evt hvilke?
 - b. (Begrunnet/forankret i pedagogisk teori, forskning, idealer, normer, trender, lover, læreplan, i skolens mandat, læring vs. sosialisering/trivsel/ikke-mobbing, elevenes læringsmiljø – lærernes miljø)
 - c. Erfarte du at baseskoledebatten, blant annet i Oslo, ble tematisert/nevnt? Evt på hvilke måter?
12. Hvilke ("pedagogiske aspekter") var dere mest opptatt av?

Roller

13. Hva var *du* mest opptatt av med tanke på utformingen av skolebygget generelt?
14. I hvilken grad opplevde du at din stemme ble hørt på møtene?
- a. Fikk dine argumenter/meninger betydning for skolens faktiske utforming? I så fall hvordan?
15. Hva erfarte du var viktigst for de involverte partene (skolen – evt. rektor og lærerne?, kulturskolen, biblioteket?)
- a. Motstridende interesser/uenigheter? Evt på hvilke måter? Hvordan ble det evt løst/hvem tok de endelige avgjørelsene?
16. Hvem tok flest beslutninger?

Diskusjoner, argumenter og begrunnelser - oppsummert

17. Hva var de viktigste debattene/diskusjonene? (hva syns du?)
- a. Hvilke begrunnelser/argumenter ble drøftet/diskutert/løftet fram mest?
18. Hva snakket dere mest om (økonomi, arkitektur, estetikk, pedagogikk e.l.)? (Evt. hvorfor?)
19. Hva erfarte du var viktigst for de involverte partene (skolen, rektor?)

Det ferdige bygget og prosessen fram dit

20. Hvordan ble det ferdige bygget i forhold til hva du hadde forventet deg?
- a. Syns du dette er et godt skolebygg i dag? Hva er du evt fornøyd og mindre fornøyd med?
21. Alt i alt, er du fornøyd med prosessen? Hvorfor/hvorfor ikke? Har du gjort deg noen

tanker nå i ettertid om ting dere burde gjort annerledes i prosessen/hva ville du gjort annerledes ved en senere anledning?

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring

Informasjonsskriv om intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvilke begrunnelser som ligger til grunn for utforming av skolebygg. For å belyse denne tematikken vil jeg gjøre et casestudie av [Maritun] ungdomsskole, og se nærmere på hvilke målsettinger, vurderinger og begrunnelser som ligger til grunn for dette skolebygget.

For å undersøke dette, ønsker jeg å intervju 5-6 personer som på ulike måter representerer viktige stemmer i planleggingsprosessen av skolebygget. Spørsmålene vil dreie seg om prosessen fram mot det ferdige bygget – blant annet om hvilke debatter som kom opp underveis, og hvilke begrunnelser og argumenter ulike aktører har vektlagt i prosessen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt – skolen vil anonymiseres og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydopptakene slettes og opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen 15. august 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du gjør deg kjent med informasjonen i dette skrivet og skriver under på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Samtykkeerklæringen kan så medbringes til intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 92 44 30 69, eller sende en e-post til ragnhild.boelviken@gmail.com. Du kan også kontakte min hovedveileder Sigmund Lieberg ved Pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer 22 85 53 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen
Ragnhild Skarholt Bølviken

Grønlandsleiret 8

0190 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted/dato Signatur

Telefonnummer

Vedlegg 8: Godkjennelse fra NSD

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

NSD

Harald Hårfagr
N-5007 B
Norwa
Tel: +47-55 5
Fax: +47-55 5
nsd@nsd.u
www.nsd.u
Org.nr. 985 3

Sigmund Liberg
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 19.02.2013 Vår ref:33152 / 3 / KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33152 *Bevisstheten rundt og begrunnelsene for utforming av skolebygg - en casestudie*

Behandlingsansvarlig *Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Sigmund Liberg*
Student *Ragnhild Skarholt Bølviken*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

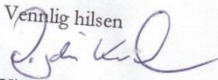
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ragnhild Skarholt Bølviken, Grønlandsleiret 8, 0190 OSLO

Oslo: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjerre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 9: Oversikt over kilder og koder

Kilde og kode muntlige kilder	Kilde og kode dokumenter
Rektor ungdomsskolen (R) - Både semistrukturert intervju, uformelt møte og korrespondanse per mail ³³	Byggeprogram 11.3.2008 (BP)
Rektor kulturskolen (RK) - Semistrukturert intervju	Styringsdokument [Maritun] kommunesenter (S)
Inspektør (I) - Semistrukturert intervju	Prosjektadministrativ håndbok, Pa-bok fase 2 (PA)
Lærer (L) - Semistrukturert intervju	[Maritun] kommunes nettsider (N)
Arkitekt (A) - Semistrukturert intervju	Referat fra prosjektmøter (PM) - 18 referat
Ansvarlig i administrasjonsavdelingen i kommunen (ADM) - Uformell kommunikasjon per telefon og mail	Referat fra prosjekteringsmøter (PRM) - 18 referat
Prosjektsjef (PS) - Uformell samtale per telefon	Referat brukergruppemøter skole, kulturskole og fritidsklubb (BM) - 3 referat
	"Nytt bygg – alle muligheter", Power-point-presentasjon skolens rektor holdt for byggets brukere før innflytting i bygget (PP) ³⁴
	Reglement for kommunale byggesaker(17.06.04) (RKM)

³³ Referansene i oppgaven er i hovedsak fra det semistrukturerte intervjuet

³⁴ Til tross for at denne presentasjonen ble holdt etter at bygget stod ferdig, var det i henhold til rektor de samme visjonene og tankene som lå til grunn for valget om en organisering av skolen basert på fagavdelinger.