

Å undervise i et fleksibelt skolebygg

Læreres erfaringer

Julie Norsted



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk
UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013

© Forfatter: Julie Norsted

År: 2013

Tittel: Å undervise i et fleksibelt skolebygg. Læreres erfaringer

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

II

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

TITTEL: Å UNDERVISE I ET FLEKSIBELT SKOLEBYGG. Læreres erfaringer

AV: NORSTED, Julie

EKSAMEN: Masteroppgave i pedagogikk. Kunnskap, utdanning og læring

SEMESTER: Høst 2013

STIKKORD:

- Skolens fysiske utforming /skolearkitektur og lærerens undervisning
- Baseskole og fleksibelt skolebygg
- Fleksibilitet, transparens og åpenhet
- Kvalitativ intervjustudie

PROBLEMMOMRÅDE

Denne mastergradsavhandlingen fokuserer på hvordan barneskolelærere erfarer at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning. Skolens fysiske utforming blir her relatert til et fleksibelt skolebygg, også kalt baseskole. Bakgrunnen for studien er behovet for forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. I forskning pekes det på at baseskolen legger dårlig til rette for læreres undervisning (Vinje 2010 og 2011b). Samtidig ser det ut til at lærere foretrekker tradisjonell klasseromsskole framfor baseskole (Vinje 2011b).

Problemstilling og forskningsspørsmål er som følger:

Hvordan erfarer lærere at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning?

- 1) Hvordan beskriver lærerne sin undervisning i et fleksibelt skolebygg?

- 2) Hvilke muligheter og/ eller begrensninger erfarer lærerne at det er ved å undervise i det fleksible skolebygget?

Et fleksibelt skolebygg eller baseskole har rom av variert utforming og funksjon, samtidig som det er mer åpent sammenlignet med tradisjonell klasseromsskole. Sentrale begreper som jeg bruker i tilknytning til skolens fysiske utforming er transparens, åpenhet og fleksibilitet.

Mitt teoretiske rammeverk bygger på litteratur og forskning innenfor skolearkitektur og undervisning, samt teori om transparens, åpenhet og fleksibilitet. Undervisning blir forstått som lærerens oppgave med å legge til rette for elevenes læring (Dale 2008). Med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning, forstår jeg skolebygget som en fysisk ramme som skal støtte læreres undervisning og metodefrihet (Bjørndal og Lieberg 1978). Med fokus på skolebygget som en didaktisk kategori, anser jeg læreren som en nøkkelperson i forhold til å skape et godt samspill mellom skolebygg og øvrige undervisningsforhold. Til dette knyttes lærernes kompetanse til å ta i bruk skolebygget for undervisning. Sett i sammenheng med læreres profesjonelle metodefrihet vil undervisning i denne avhandlingen spesielt handle om hvorvidt bygget tillater de undervisningsformer som læreren vurderer som hensiktsmessig for å fremme elevenes skolefaglige læring.

METODE

Hensikten med denne studien er å få frem læreres meninger og erfaringer om hva ved skolebygget som har betydning for deres undervisning. For å undersøke dette har jeg gjennomført fire individuelle lærerintervjuer samt ett intervju med rektor ved en baseskole. Det er lærernes fortellinger jeg vektlegger, og rektors uttalelser ser jeg som uttalelser som dreier seg mer generelt om skolens samlede lærerkollegium. Lærerutvalget er kontaktlærere på 1.trinn, 5.trinn og 6. trinn. Jeg har stilt lærere og rektor spørsmål om ulike aspekter ved skolebygget og hvilken betydning det har for undervisning og elevenes læring.

HOVEDKONKLUSJONER

Fire hovedfunn peker seg ut som sentrale i denne studien:

- 1) Lærerne erfarer at arealer av ulik størrelse og utforming i og utenfor baseområdet gir fleksibilitet og muliggjør varierte undervisningsformer.**

Det fleksible skolebygget gir lærerne gode forutsetninger for varierte undervisningsformer. Flere rom av ulik størrelse gir samtidig mulighet for å variere i elevgruppetørrelser. Lærerne mener det er viktig at elever arbeider på litt forskjellige steder, blant annet fordi dette kan redusere stigmatisering overfor elever som eventuelt mottar ekstra oppfølging i egne rom. En begrensning som tre lærere av og til opplever, er at de ikke kan velge høylytte aktiviteter i basen av hensyn til nabogruppa. Dette kan derfor bety at læreres metodefrihet begrenses som følge av den fysiske utformingen. Dette er en base hvor to elevgrupper fra 5. og 6. trinn har sitt faste tilholdssted. Det har derfor vært ønske fra lærerne om en dør for å skille av mellom disse for å stenge av for auditiv støy. Uavhengig av støy og eventuelt andre begrensninger er hovedinntrykket at lærerne i baseskolen synes å få gjennomført den undervisningen som de ønsker.

2) Lærerne opplever at de selv og undervisningen deres blir synliggjort for andre kollegaer i åpne arealer, og at dette er positivt både for det sosiale og faglige miljøet.

Med åpne arealer blir lærerne eksponert for andres blikk, og dette oppleves av lærerne som en stor forskjell sammenlignet med det lukkede klasserom. Åpne arealer erfares imidlertid som positivt både for det sosiale og det faglige miljøet. Informantene mener at åpne arealer gjør det lettere å ta og få kontakt med elever og lærere som man ikke nødvendigvis har et spesielt ansvar for eller et forhold til i det daglige. Åpne arealer signaliserer og stimulerer til et større samhold og tilhørighet blant skolens brukere. I tillegg muliggjør åpne arealer for faglig inspirasjon gjennom at man kan se hvordan andre lærere arbeider. Lærerne som alle har erfaring fra klasseromsskolen mener terskelen var høy for å åpne en klasseromsdør og titte inn på andres undervisning før.

3) For at baser skal fungere har lærerne et ekstra fokus på klasseledelse.

Lærerne understreker at i åpne arealer er det viktig for dem å være tydelige og å ha klare regler for elevatferd. Behovet for tydelig klasseledelse ses i sammenheng med at åpne arealer innbyr til en løsere struktur for elevene enn et lukket rom. De fysiske grensene som vegger i lukkede rom setter for elevene, må læreren i åpne arealer skape gjennom "mentale" regler for elevene. Elevene må lære å være i åpne arealer og de må respektere og ivareta arbeidsro. De fleste elever mestrer dette, men for elever med store atferdsmessige utfordringer kan åpne arealer innby til "vandring".

4) Tre av de fire lærerne i utvalget fremhever at de ønsker veiledning om hvordan de kan bruke flere av skolebyggets muligheter for sin undervisning.

Ingen av lærerne har blitt spesielt forberedt på å skulle undervise i en ny skolearkitektur. Lærerne opplever at skolebygget nærmest har ubegrenset med muligheter, men de er usikre på hvordan de kan bruke ulike typer arealer på en god måte for undervisning. Dette er ikke en fysisk begrensning ved skolebygget, men en begrensning som man kan si læreren knytter til seg selv og egen kompetanse. Lærerne opplever for eksempel ikke at de bruker så varierte undervisningsformer som bygget legger til rette for.

Lærerne foretrekker å undervise i baseskolen, og de ønsker seg ikke tilbake til klasseromsskolen.

For å belyse hvordan det er å undervise i baseskolen, har informantene gjennomgående referert og sammenlignet dette med hvordan det var å undervise i klasseromsskolen. Lærerne trekker frem både negative og positive sider ved baseskolen, men de gir tydelig uttrykk for at de foretrekker å undervise i baseskolen. Dette på grunn av fleksibiliteten baseskolen gir, men også på grunn av at åpne arealer bidrar til å synliggjøre skolens aktører og aktiviteter.

Forord

"We shape our buildings, and afterwards our buildings shape us".

Denne setningen av Winston Churchill gjelder også for skolebygg.

I denne mastergradsavhandlingen er hensikten å få fram læreres erfaringer om hvordan skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning. Datamaterialet er individuelle intervju med fire lærere og en rektor. Jeg vil takke informantene som stilte opp i intervjuene, og inspektørene som ordnet det praktiske rundt intervjuene.

Takk også til veilederne mine, professor Sigmund Liberg (UiO) og skoleplanlegger Siv Stavem (Norconsult), for tilbakemeldinger.

Oslo, november 2013

Julie Norsted

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Aktualisering	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.3.1	Fokus og avgrensning.....	5
1.4	Kunnskapsgrunnlag og disposisjon.....	6
2	Teori og begrepsavklaringer.....	7
2.1	Skolebygget som ramme for læreres undervisning	7
2.2	Hva er undervisning?	9
2.2.1	Læreren som leder av elevenes læringsarbeid.....	9
2.2.2	Variasjon i undervisning	10
2.3	Dagens skolebyggtenkning – idémessig og historisk bakgrunn.....	12
2.3.1	Åpenhet og transparens	12
2.3.2	Fleksibilitet.....	14
2.3.3	Tradisjonell klasseromsskole	15
2.3.4	Åpen skole.....	16
2.3.5	Baseskole og/ eller fleksibelt skolebygg	17
2.3.6	Forskning om samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning	19
3	Metode.....	22
3.1	Kvalitativt forskningsdesign	22
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervju	23
3.2	Utvalg	24
3.2.1	Kriterier for valg av skole	24
3.2.2	Kriterier for valg av intervjudeltakere.....	24
3.3	Innsamling av data	25
3.3.1	Skoledokumenter og skoleomvisning	25
3.3.2	Forberedelse til intervju	26
3.3.3	Gjennomføring av intervju	26
3.3.4	Intervjutranskripsjon og redigering av sitater	27
3.4	Analyse.....	27

3.5	Studiens validitet og reliabilitet.....	28
3.6	Forskningsetiske overveielser	29
4	Presentasjon av skolekonteksten	30
4.1	Marielund skole.....	30
4.1.1	Generelt om skolens fysiske utforming.....	31
4.2	Oversikt over informantene i intervjustudien.....	31
4.3	Base- og hjemmeområdene til 1.-, 5.- og 6. trinn.....	32
4.3.1	Om basen for 1. trinn.....	32
4.3.2	Om basen for 5. og 6.trinn.....	34
5	Presentasjon av funn.....	36
5.1	Hvordan beskriver lærerne sin undervisning i et fleksibelt skolebygg?	36
5.1.1	Organisering av undervisning	36
5.1.2	Bruk av basen for undervisning	37
5.1.3	Bruk av spesialrom og fellesarealer for undervisning.....	39
5.2	Hvilke muligheter og/ eller begrensninger erfarer lærerne at det er ved å undervise i det fleksible skolebygget?	39
5.2.1	Baser sett i relasjon til undervisningsformer.....	39
5.2.2	Baser sett i relasjon til støy og vandring	42
5.2.3	Baser sett i relasjon til samhandling og trivsel.....	44
5.2.4	Lærernes kompetanse til å skape et godt samspill mellom fysiske rammer og undervisning	46
5.3	Studiens hovedfunn	49
6	Drøfting: samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning.....	53
6.1	Baseskolens fleksibilitet for læreres ønskede undervisning.....	53
6.2	Støy og vandring	55
6.3	Åpne arealer krever tydelig klasseledelse	56
6.4	Et tradisjonelt klasse- og undervisningsmønster i et utradisjonelt bygg.....	58
6.5	Å se og bli sett i åpne arealer	59
6.6	Lærernes kompetanse til å ta i bruk skolebygget	61
7	Avslutning	64
	Litteraturliste	68
	Vedlegg	74

Figur 1: Utvidet versjon av didaktisk relasjonstenkning (i Engelsen 2006, s. 47).....	8
Figur 2 Skisse over basen til 1.trinn.....	33
Figur 3: Hovedrom for 1. trinn.....	33
Figur 4: Trafikkareal i basen for 1.trinn.....	33
Figur 5 Skisse over basen til 5. og 6. trinn.....	34
Figur 6: Trafikkareal i basen for 5. og 6. trinn.....	34
Figur 7: Hovedrom for 5. trinn.....	35
Figur 8: Hovedrom for 6.trinn.....	35

1 Innledning

Denne mastergradsavhandlingen omhandler en kvalitativ intervjustudie i en kombinert barne- og ungdomsskole i skoleåret 2012- 2013. Skolens fiktive navn er Marienlund, og betegnes av skoleeier og av brukerne selv, som en baseskole. Temaet for mastergradsavhandlingen er samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. I det påfølgende kapittelet vil jeg presentere temaets samfunnsmessige- og pedagogiske relevans, og jeg vil begrunne mitt valg av forskningstema. Deretter presenteres studiens problemstilling, forskningsspørsmål og hensikt. Avslutningsvis presenteres videre oppbygning av mastergradsavhandlingen.

1.1 Aktualisering

Mange skoler bygges i dag med en mer åpen og fleksibel planløsning enn den tradisjonelle klasseromsskolen. Skoleutformingen blir ofte kalt for baseskole og/eller fleksibel skole. Denne skoletypen har hatt en rask fremvekst på 2000-tallet, og bryter med det tradisjonelle byggemønsteret som har eksistert i bortimot to århundrer (Ulleberg 2002). Endringen i byggemønsteret ses ofte i relasjon til de siste skolereformene i norsk grunnsopplæring, reformene på 1990-tallet og Kunnskapsløftet (Jerkø og Homb 2009). Reformene har medført et behov for å se pedagogikken i sammenheng med den arkitektoniske utformingen av skoler. Endringer som kommer klarest til uttrykk når det gjelder skolebygget, er skolefritidsordningen, seksåringene som skolebarn og ønsket om mer plass til praktiske og varierte aktiviteter i elevenes skolehverdag (Kjølle, Hansen og Ulleberg 2011, s. 8).

Læreplanverket og opplæringsloven legger overordnede premisser for utforming av skolebygg, men gir ingen konkrete retningslinjer for hvordan utformingen skal være. Undersøkelser peker på at skoleeiere har tolket overordnede pedagogiske føringer som et behov for å utforme skoler fleksibelt (Kjølle mfl. 2011, Jerkø og Homb 2009 og Aspelund og Nore 2008).

Det har vært en økende interesse for skolebyggets utforming siden baseskolens fremmarsj på slutten av 1990-tallet (Jerkø og Homb 2009). Læringscenteret etablerte i 2002 den nasjonale rådgivningstjenesten for skoleanlegg med den hensikt å øke skoleeiers kompetanse til å ta gode valg i skolebygging. I perioden mellom 1998- 2004 ble det utgitt en årlig skolebyggpris

som belønnet den skoleeieren og det prosjektteamet som best oppfylte samspillet mellom arkitektur og pedagogikk i nye skolebygg. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet var én initiativtaker, og ønsket med dette å stimulere arbeidet med å utvikle gode skolebygg for grunnopplæringen. Arkitekt Alf Howlid i Norsk Form mener skolebyggprisen er en fortelling om hvordan nye impulser har slått inn i norsk skolebygging de siste 15 årene. Det er først og fremst oppbruddet av klasseromsskolen vi har vært vitne til (Howlid u.å).

Oppbruddet av klasseromsskolen har vakt stor oppmerksomhet i media. Mediedebatten dreier rundt "klasserom mot base", og blir ofte sett i perspektiv av hvordan man bør organisere undervisningen og betydningen av klassestørrelse (Schanke og Skålholt 2008). I media er meningene mange og delte. Dette kan en se ut fra et lite utvalg mediaoverskrifter: "Baseskoler er misforstått" (nrk.no), "Trives best i åpne landskap" (dn.no), "De svakeste taper på åpent landskap" (aftenposten.no), "Åpne arealer fungerer ikke" (norsklektorlag.no)¹. Baseskolene har fått nokså negative omtaler i media, og dette hevdes å være en grunn til at flere skoler har gått bort fra å kalle skolebygget for baseskole. Baseskolen har for mange skoler blitt erstattet med fleksibelt skolebygg (Vinje 2010).

Selv om debatten om skolens fysiske utforming er aktuell i media, kan ikke dette sies å gjenspeiles i forskningsverdenen. Doktorgradsstipendiat og pedagog Erlend Vinje (2010) har etterlyst forskning som retter søkelyset mot hva skolens fysiske utforming har å si for læreres undervisning og elevenes læring. I Norge synes det med unntak av Erlend Vinje (2011b og 2013), ikke å være publisert studier av nyere tid om forholdet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. Vinje (2010, 2011a, 2011b og 2013) er spesielt opptatt av hvilken betydning baseskoler har for undervisning og læring. Sentralt for Vinje (2010) er at satsingen på baseskoler er satt i gang uten at det kan sies å ha støtte i nyere forskning om undervisning og av hva som fremmer elevlæring. Dette støttes av professor i pedagogikk Thomas Nordahl som etterlyser mer «edruelighet» i skolebygging. Han stiller spørsmål om hvorfor det skal bygges slik (baseskoler) når det ikke har noen særlig effekt på elevenes læringsutbytte (Mjelva og Hoaas 2010, 31.mars). Hva gjelder elevenes læringsutbytte, uttaler Nordahl at lærerens undervisning er langt viktigere enn skolens fysiske utforming (ibid.). Forskere og politikere synes i dag å være samstemte om det er kvaliteten på lærerens undervisning som er av mest betydning for elevenes læring i skolen (Skagen 2012). Mange

¹ Medietekstene kan gjenfinnes ved å søke etter den aktuelle tittelen i "Google" <http://www.google.no/>.

refererer til John Hatties metastudie (2009) om hva som kan forklare forskjeller mellom elevprestasjoner. Av et hundretalls faktorer fremstår skolebygget som en av de minst viktige. Forhold tilknyttet eleven selv, deretter læreren, er av størst betydning. Helt uviktig er skolebygget imidlertid ikke, for Hattie (2009) finner at åpne skolearealer kan ha negativ effekt på læringsutbyttet. Uten å gå nærmere inn på dette, bør det nevnes at funnene er basert på data innsamlet på 1980-tallet da andre pedagogiske ideer gjaldt. Østlandsforskning har funnet en del forskningsstudier som viser at skolebygget har betydning for læring. Det finnes imidlertid ikke tilstrekkelig kunnskap for å si at én type utforming er bedre enn andre for elevenes læring (Schanke og Skålholt 2008). Det finnes neppe noen allmenn enighet om hvilken utforming som er riktig, men det kan uansett stilles spørsmål om den tradisjonelle skolearkitekturen fra 1800-tallet kan gi alle elever gode læringsbetingelser (Lippman 2010, Nair, Fielding og Lackney 2009, Walden 2009 og Uptis 2004).

Dette er en ideell tid til å reflektere over skolearkitektur. Mange norske kommuner er i gang med eller har et behov for om-/utbygging av skoler i nær fremtid. I Stortingsmelding 22 (2010- 2011) trekkes det fram at større ombygginger og rehabilitering av skolebygg vanligvis skjer etter cirka 40 år. Utbyggingen av ungdomsskolene skjedde hovedsakelig i 1960 – 70-årene, noe som kan tyde på at mange ungdomsskolebygg for tiden trenger omfattende rehabilitering eller nybygging (ibid.). I Stortingsmeldingen vises det samtidig til rapporter som finner at flere kommunale grunnskoler har et vedlikeholdsetterslep, og det er behov for oppgraderinger. Et viktig poeng som fremkommer er at skolebygg er en kostbar investering og at det bør kunne tilpasses fremtidige endringer i læreplan og brukerbehov. Dagens skolebyggtenkning forøker å ivareta dette ved å bygge fleksibelt (Vinje 2010). Flexibilitet kan oppfattes som en motsetning til rigiditet, og gi positive assosiasjoner. På bakgrunn av dette hevdes det også at fleksibilitet har blitt et honnørord i skolebyggeri (Vinje 2010 og Kirkeby, Gitz-Johansen og Kampmann 2005).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Med denne studien ønsker jeg å fremme kunnskap om samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. Medienes kritiske søkelys mot baseskoler, til dels også i forskningsverdenen, har vært medvirkende til mitt valg om å gjennomføre mastergradsavhandlingen med baseskole som studieobjekt. Det er ikke studiens hensikt å finne «sannheten» om det optimale skolebygget. Dette er noe jeg for så vidt anser som en

umulig oppgave fordi aktører både innad og utad i skolen trolig vil være uenige om hva det er. Denne studien vil likevel kartlegge egenskaper ved det fleksible skolebygget som lærere opplever som gode og mindre gode forutsetninger for deres undervisning og elevenes læring. Denne studien kan derfor bidra med et refleksjons- og diskusjonsmateriale for planlegging av skolebygg. Flere skoler, og andre skoletyper, bør imidlertid studeres for å få et bredere erfaringsgrunnlag.

Som allerede antydnet, har jeg valgt å studere skolens fysiske utforming i lys av et lærerperspektiv. En grunn til valg av perspektiv er et inntrykk av at forskningsfokuset relatert til skolebygg, i større grad er på elevenes oppfatninger av skolebygget (Schanke og Skålholt 2008) og at det dermed mangler dokumentasjon på lærerperspektivet. En annen grunn til valg av perspektiv er basert på egne erfaringer fra obligatoriske praksisperioder i pedagogikkstudiet.

Som et ledd av masterstudiet i pedagogikk, har jeg vært i praksis ved skoleseksjonen i rådgivingselskapet Norconsult. Her fikk jeg anledning til å gå befaringer på nye skolebygg, der de fleste kan betegnes som baseskoler/ fleksible skolebygg. Jeg snakket hovedsakelig med skolelederne ved disse skolene om deres oppfatninger av gode og dårlige sider ved bygget, og stort sett virket skolelederne positive til skolebygget. Selv om dette ikke var et forskningsarbeid, kan likevel min oppfatning av skoleledernes positive innstilling sies å samsvare med annen forskning. En medieanalyse viser at skoleeiere- og ledere har svært positive holdninger til baseskole mens lærere fremstår som negative (Vinje 2011a). Jeg fikk ikke snakket med lærerne om deres erfaringer fra å undervise i skolebygget, og jeg vil derfor benytte anledningen som mastergradsavhandlingen gir, til å fremme kunnskap og forståelse om tematikken, basert på hva rektor og lærere forteller om deres erfaringer fra en baseskole.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i den empiriske studien ved Marienlund skole, er problemstillingen som følger:

Hvordan erfarer lærere at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning?

For å belyse problemstillingen stilles følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan beskriver lærerne sin undervisning i et fleksibelt skolebygg?

- 2) Hvilke muligheter og/ eller begrensninger erfarer lærerne at det er ved å undervise i det fleksible skolebygget?

Det er samlet inn kvalitative data fra intervju for å belyse forskningsspørsmålene, og analysen er basert på transkriberte intervjudata innsamlet ved Marienlund skole. Marienlund skole har relativt nylig blitt rehabilitert og ombygd til et fleksibelt skolebygg (baseskole). Rektor og fire lærere som arbeider på 1., 5. og 6.trinn er blitt intervjuet.

Studien har til hensikt å beskrive hvordan lærere erfarer at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning. I studien beskrives hvordan lærere tar i bruk skolebygget for undervisning, og samtidig undersøkes det hvilke muligheter og/ eller begrensninger de fysiske rammene gir for undervisning. Fordi undervisning har til hensikt å fremme læring hos elevene, vil et sentralt spørsmål være om skolens utforming legger til rette for at læreren kan gjennomføre den undervisningen som han eller hun mener er hensiktsmessig for målet om læring. Ingen av lærerne i studien har arbeidet i et fleksibelt skolebygg tidligere, og det vil stilles spørsmål om læreres forberedelse og kompetanse til å undervise i ny skolearkitektur.

1.3.1 Fokus og avgrensning

Uttrykket «skolens fysiske utforming» blir i denne mastergradsavhandlingen relatert til et fleksibelt skolebygg. Et fleksibelt skolebygg er i denne studien ensbetydende med baseskole (Vinje 2011b). Baseskole og/eller et fleksibelt skolebygg er kjennetegnet ved at det har rom av ulik funksjon, størrelse og utforming (Utdanningsdirektoratet (Udir) 2009). I resten av avhandlingen bruker jeg disse begrepene om hverandre, men begrepet baseskole vil av praktiske grunner bli mest brukt.

Skolens fysiske utforming avgrenses til å gjelde den innvendige utformingen av rom. Et skolebygg er innvendig delt i ulike typer arealer og funksjoner, og for undervisning kan et hovedskille gjøres mellom spesialiserte undervisningsarealer, generelle undervisningsarealer og fellesarealer (Udir 2012). I denne studien har jeg valgt å fokusere på de undervisningsarealene som er generelle i utformingen og som fungerer som et hjemmeområde. Med hjemmeområde menes et avgrenset areal i skolebygget som disponeres fast av en elevgruppe (ibid.). Det finnes ulike typer hjemmeområder (Udir 2012). I de fleste eldre skoler i Norge er det fremdeles klasserommet som er prinsipp for elevens hjemmeområde, mens mange nye skoler planlegges med mer fleksible hjemmeområder. Et

fleksibelt hjemmeområde omfatter et sett med rom av ulik størrelse og gjerne med vegger som i ulik grad er åpne eller transparente (Udir2012). Et fleksibelt hjemmeområde er sentralt i denne fremstillingen, og betegnes som base.

Undervisning definerer jeg som lærerens oppgave med å legge til rette for elevenes skolefaglige læring (Dale 2008). Et mer "nåtidig" skoleretorisk begrep kunne vært å bruke tilpasset opplæring istedenfor undervisning. Flere peker på at undervisningsbegrepet til dels har blitt byttet ut med begreper som tilrettelegging, veiledning og opplæring (f.eks. Lyngsnes 2005 og Øzerk 2010). Slik jeg tenker om de overordnede prinsippene i lovverket (tilpasset opplæring, inkludering osv.), er dette noe som hele utdanningssystemet er ansvarlige for. Undervisning er på sett og vis noe som tilhører lærerprofesjonen, og det er læreren som har ansvar for selve undervisningen.

1.4 Kunnskapsgrunnlag og disposisjon

I denne oppgaven blir samspillet mellom lærerens undervisning og skolens utforming sett i et pedagogisk og didaktisk perspektiv. Skolebygg er et flerfaglig arbeidsfelt hvor en rekke ulike aktører og perspektiver gjør seg gjeldende. Aktører og perspektiver finnes i fag som arkitektur, byggteknikk, psykologi og pedagogikk. Dette gjør at teori på området har ulike vinklinger avhengig av faglig perspektiv. På grunn av relativt lite, ny vitenskapelig publisering om skolebygg innen pedagogikkfeltet, er det i tillegg brukt artikler og rapporter publisert av rådgivende virksomheter, henholdsvis Rambøll og Norconsult. Disse rapportene er utarbeidet på oppdrag for lokale eller nasjonale utdanningsmyndigheter.

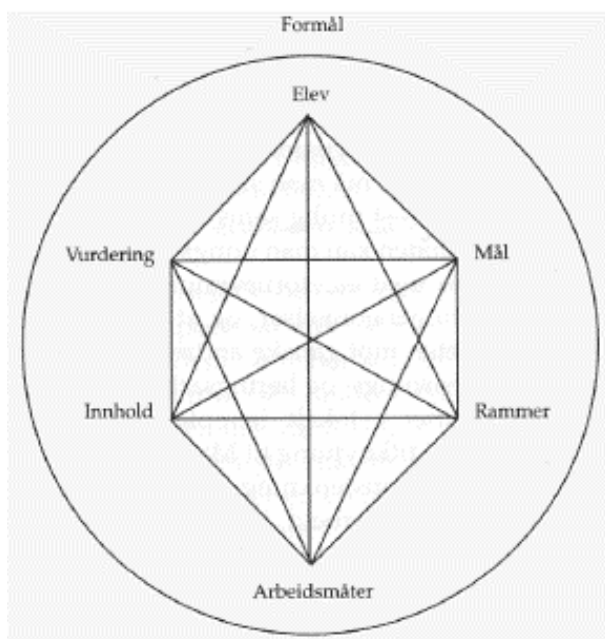
I innledningen (kapittel 1) foreligger bakgrunn og aktualiseringen til studien. Problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert, samt videre disposisjon. I teoridelen (kapittel 2) presenteres det teoretiske grunnlaget for forståelsen av oppgavens tema og det gjøres rede for sentrale begreper tilknyttet skolens fysiske utforming og læreres undervisning. I metoddelen (kapittel 3) vil jeg gjøre rede for valg og bruk av forskningsstrategi og metode for datainnsamling og analyse. Samtidig drøftes studiens reliabilitet, validitet og etiske aspekter. I den empiriske delen presenteres konteksten ved Marienlund skole (kapittel 4), deretter følger en presentasjon av funn (kapittel 5) og til slutt drøftes studiens funn i lys av den presenterte teorien og annen relevant forskning (kapittel 6).

2 Teori og begrepsavklaringer

Først i kapitlet vil jeg beskrive forholdet mellom skolebygg og læreres undervisning. Dette gjør jeg med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, og jeg vil også gjøre en avklaring av undervisningsbegrepet. Her kommer jeg til å fokusere på prinsippet om variasjon i undervisning fordi dette oppfattes som en sentral begrunnelse for å bygge baseskoler. I den andre delen av teorikapitlet vil jeg i større grad knytte undervisningsbegrepet opp mot skolebygg og arkitektoniske grep som transparens, åpenhet og fleksibilitet. Jeg vil gi en kort historisk skisse for utviklingen av tre ulike typer skolebygg i Norge. Her vil jeg gjøre rede for de pedagogiske intensjonene og de arkitektoniske kjennetegnene ved byggene. Avslutningsvis vil jeg gå nærmere inn på noen norske studier som har betydning for mastergradsavhandlingens problemstilling.

2.1 Skolebygget som ramme for læreres undervisning

Didaktisk relasjonstenkning gir i denne oppgaven et nyttig perspektiv for en tilnærming til forholdet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen har sin opprinnelse fra Bjørndal og Lieberg i 1978, og har senere blitt videreutviklet med basis i den opprinnelige tankegangen (Engelsen 2006). Tilnærmingen presenterer seks sentrale kategorier i undervisning: elev, vurdering, mål, innhold, rammer og arbeidsmåter. I planlegging og utforming av undervisning er målet å skape en innbyrdes sammenheng og konsistens mellom dem. Dette betyr at ingen av kategoriene skal vektlegges mer enn andre, og dersom en kategori forandres, betinger det at en også ser på dens relasjon til de øvrige. Alt arbeid tilknyttet undervisning skal gjøres innenfor rammen av skolens formål. Modellen er illustrert i Figur 1 nedenfor. Linjene mellom kategoriene illustrerer det innbyrdes og likeverdige samspillet mellom disse, og skolens formål er illustrert med en ring rundt modellen.



Figur 1: Utvidet versjon av didaktisk relasjonstenkning (i Engelsen 2006, s. 47)

Skolebygget inngår i den didaktiske kategorien «rammer». Med utgangspunkt i didaktisk relasjonstenkning, forstår jeg skolebygget som en fysisk ramme som skal støtte lærernes undervisning og elevenes læring. I didaktisk relasjonstenkning ligger det en tanke om en profesjonell og autonom lærer (Bjørndal og Lieberg 1978). Læreren skal være i stand til å se og ta hensyn til relasjonene mellom kategoriene basert på faglig innsikt og refleksjoner om hver kategori. Med fokus på skolebygget som en didaktisk kategori, anser jeg læreren som en nøkkelperson i forhold til det å skape et godt samspill mellom skolebygg og øvrige undervisningsforhold. Her vil både lærerens kompetanse og motivasjon spille inn, men bygget i seg selv vil også være en medvirkende faktor for hvilke muligheter som skapes (Ricken 2010). Eliassen (2008) hevder at de ulike rommene i skolebygget har både muligheter og begrensninger, men til sammen skaper de helhet i et godt læringsmiljø. Den profesjonelle læreren må derfor danne seg oversikt over de fysiske rommene som kan inngå i de pedagogisk-didaktiske overveielsene (ibid.). Skolebygg er bærere av et pedagogisk budskap (Ulleberg 1996), og skolebygget kan gi relativt klare indikasjoner for hvordan læreren skal oppfatte sin rolle og hvilke aktiviteter som bør foregå. Hvordan det pedagogiske budskapet forstås vil avhenge av lærerens egne tolkninger (ibid.). I følge Ricken (2010) ser det ut til å være en sammenheng mellom læreres bruk av rom og kompetanse til å ta i bruk. For å kunne utnytte mulighetene skolebygget byr på må lærerne ha kompetanse til hvordan dette skal gjøres.

Fysiske løsninger påvirker læreres muligheter for hvordan de kan undervise, men det vil ikke alene påvirke lærerens handlinger som "arkitektonisk deterministisk" (Lippman 2010,s.2). Prisivinnende skolearkitektur vil altså ikke alene skape gode lærings- og undervisningsforhold, dette må gjøres av elever og lærere (Buvik, Cold og Vaksvik 1995). Istedentfor å måtte overvinne begrensninger ved skolens fysiske utforming, gir gode forutsetninger en bedre støtte og gjør at lærerne kan bruke energien sin på det viktigste; elevene.

2.2 Hva er undervisning?

I denne oppgaven blir undervisning forstått som lærerens oppgave i å legge til rette for elevenes skolefaglige læring (Dale 2008). Når undervisning er å tilrettelegge for elevenes læring, innebærer dette tilpasning for den enkelte elev basert på individuelle evner og forutsetninger (jfr. § 1-3, Opplæringsloven 1998). Så langt det lar seg gjøre, skal det etterstrebtes en best mulig individualisering og oppfølging av den enkelte elev innenfor elevgruppa og fellesskapets ordinære rammer (Skagen 2012). Ved å se på undervisningsbegrepet over tid, ser man tydelig at det har endret mening og betydning. Dale (2008) viser hvordan undervisning tradisjonelt ikke har blitt knyttet til ideen om at alle elever skal lære på skolen. Det er nødvendig i vår tid å forstå undervisning som en intensjonell aktivitet som skal føre til skolefaglig læring for alle elever. Gjennom det lærerne gjør skal elevene lære noe bestemt, men læring vil likevel ikke kunne garanteres. God undervisning kan legge til rette for læring, men læringen må fullbyrdes av elevens egen innsats (Skagen 2012).

2.2.1 Læreren som leder av elevenes læringsarbeid

Læreren er ansvarlig for undervisningens innhold og metoder, og skal i stor grad ha innflytelse på hva elevene skal lære, hvordan de skal arbeide, og hvilken atferd de bør vise (Nordahl 2010). Dette betyr at det er et grunnleggende asymmetrisk forhold mellom elev og lærer (Nordahl 2010 og Dale 2008). Asymmetrien innebærer at det er læreren som er den voksne og autoritative fagpersonen. Læreren skal ha kontroll over undervisningen, være den som styrer og har en faglig kompetanse som elevene ikke har. Forskning viser at det er en positiv sammenheng mellom elevenes aktive læringsarbeid og kvaliteten på lærerens klasseledelse (Hattie 2009 og Nordenbo, Larsen, Tifkikci, Wendt og Østergaard 2008). I Differensieringsprosjektet i videregående skole peker Dale og Wærnes (2003) på en

undervisningsstrategi preget av ettergivenhet. Dette innebærer at lærerne primært ser seg selv som gjennomførere av undervisningen, uten å ta ansvar for at elevene også skal lære. Når lærerne er ettergivende, bidrar de til å senke kvaliteten på undervisningen (ibid).

2.2.2 Variasjon i undervisning

Elever har ulike forutsetninger og preferanser for læring, og i en heterogen elevgruppe vil variasjon i undervisning være et sentralt pedagogisk prinsipp (ibid.). Det finnes mange måter for læreren å variere undervisningen på. I læreplanverkets "Prinsipper for opplæringen", knyttes dette til variasjon i lærestoff, undervisningsform, læremidler, samt variasjon i undervisningens organisering og lengde (Kunnskapsdepartementet 2006).

Å variere i undervisningens organisering og undervisningsform krever tilgjengelig areal (Engelsen 2006). Når det er snakk om variasjon i organisering innebærer dette at elevgruppestørrelsen for undervisningen varierer. Størrelsen på elevgruppa får betydning for rombehov- og størrelse. Hva gjelder varierte undervisningsformer kan en stille spørsmål om skolebygget legger til rette for dette. Undervisningsform handler om den måten som læreren legger til rette lærestoffet på, og betegner hvordan elevene arbeider med lærestoffet på. For gruppearbeid kan lærere og elever for eksempel trenge grupperom og skolebibliotek (Engelsen 2006). For kunnskapsformidling og diskusjon for en større elevgruppe kan det være hensiktsmessig med et formidlingsrom som auditorium eller sitteamfi. I skolebygget kan det derfor være rom med ulike funksjoner som spesielt skal legge til rette for ulike organiserings- og undervisningsformer.

I læreplaner fra 1990-tallet fram til nå, har læreplanverkets generelle del vektlagt det pedagogiske prinsippet om variasjon. Med LK06 har også variasjon i undervisning blitt fremhevet i en egen del av læreplanverket ("Prinsipper for opplæringen", Kunnskapsdepartementet 2006). Utformingen av fleksible skolebygg -/baseskoler har tatt utgangspunkt i de siste læreplanene, og har blant annet til hensikt å skulle legge til rette for variasjon i undervisning, blant annet ved å ha rom av ulike funksjoner og størrelse. I kapittel 0 og 2.3.5 belyses dette nærmere.

LK06 har et prinsipp om metodefrihet. Læreren har med dette en profesjonell frihet (og ansvar) til å velge undervisningsformer som kan bidra til ønsket læring hos elevene (St.meld.nr. 30 (2003- 2003)). Verken læreplan, skoleledere, foreldre eller elever kan kreve at

det skal undervises etter bestemte undervisningsformer (Skagen 2012). Det finnes en rekke undervisningsformer som læreren kan velge mellom, eventuelt kombinere: gruppe- og prosjektarbeid, storyline, prosessorientert skrivepedagogikk, tradisjonell klasseundervisning etc. Ingen undervisningsformer kan sies å være klart overlegne andre, men generelt kan man si at "elever må få lære ved å høre og ved å gjøre" (Engelsen 2006, s. 229).

Betydningen av variasjon i undervisningsformer for elevenes læring fremheves både i læreplanverket, stortingsmeldinger og i forskning- og faglitteraturen (St.meld.nr. 11 (2010-2011), St.meld.nr. 31 (2007- 2008), "Prinsipper for opplæringen" Kunnskapsdepartementet 2006, Dale 2008 og Haug 2008). Det er nødvendig å velge varierte undervisningsformer for å ta hensyn til at elevene har ulike evner og forutsetninger, samt for å utvikle elevers motivasjon og interesse for læring (ibid.). I en studie om ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon, fremkommer det at varierte undervisningsformer i timen bidrar til større skoleinnsats for alle elever (Dæhlen, Smette og Strandbu 2011). Varierte undervisningsformer blir ansett som viktigst av de skole svake elevene for egen skoleinnsats, og disse elevene mener også at de lærer mer i timer med variert undervisning.

L97- undersøkelsene avdekket at det var mye og variert bruk av undervisningsformer, både bruk av elevaktiverende undervisningsformer og tradisjonell lærerstyrt undervisning (Klette, Grøver, Aukrust 2003 og Imsen 2003, i Haug 2003). Uten å gå i detaljer på evalueringen av L97, er det et hovedfunn jeg vil trekke fram for å belyse prinsippet om variasjon i undervisningsformer. En forskergruppe stilte spørsmål til det hyppige skiftet mellom ulike undervisningsformer og aktiviteter som de registrerte i flere klasserom. Forskerne tolket dette som at lærerne var mer opptatt av at elevene skulle være aktive og gjøre noe, enn at de faktisk lærte noe (Klette mfl. 2003, i Haug 2003). Som nevnt, er idealet også i dag at læreren bør variere undervisningsformer. Som L97-undersøkelsen peker på, er det ikke undervisningsformen eller variasjon i seg selv som fremmer elevenes læring. Det sentrale er aktivitetens mål om elevenes læring. Det forutsettes derfor at de undervisningsformer som læreren benytter har sin hensikt tilknyttet læreplanens mål og elevenes læringsutbytte (jfr. didaktisk relasjonsmodell).

Undervisning blir i dag sett på som lagarbeid, og hvor læreren er deltaker i et profesjonelt lærerfellesskap (St.meld.nr. 11 (2010- 2011)). I den generelle delen av LK06 står det: *Opplæringens personale skal fungere i et fellesskap av kollegaer som deler ansvaret for elevenes utvikling* (Kunnskapsdepartementet 2006, s.36). I følge st.meld.nr 30 (2003- 2004)

har det vært behov for å bryte med den tradisjonelle praksisen hvor læreren som oftest var alene om sin undervisning og sine elever/ sin klasse i sitt klasserom. Å etablere en lærerrolle der flere lærere samarbeider om elevenes læring, kommer blant annet til uttrykk ved at de fleste lærere i dag arbeider i team (Nordahl, Lillejord og Manger 2010). Lærere i et team kan for eksempel sammen ha ansvar for et årstrinn. Å få lærere til å samarbeide om undervisning er nært knyttet til det å skulle gi elevene et variert og formålstjenlig undervisningstilbud.

I 2003 ble klassedelingsregelen på 28- 30 elever opphevet. Dette har gitt skoler frihet til å organisere elevene i grupper etter lokale behov. Én hensikt med lovendringen er at det skal gi skolen mulighet for å bedre kunne utnytte lærerressursene samtidig som at lærernes faglige arbeidsmiljø kan styrkes (Ot.prp.nr.67 (2002- 2003)). Å utnytte lærerressurser innebærer å utnytte den enkelte lærers særskilte kompetanse og personlige egenskaper for skolens samlede undervisningstilbud (St.meld.nr. 30 (2003- 2004)). Et lærerfellesskap bestående av ulik kompetanse og egenskaper har dermed en bedre forutsetning til å sikre variasjon i undervisningsformer enn ved et en-lærer-prinsipp. Dette trekkes også frem i Dale (2008) som påpeker at det er helt urealistisk at hver lærer skal beherske alle mulige undervisningsformer. Det viktige er derfor at skolen og det enkelte lærerteam sammen må kunne mestre å ta i bruk ulike undervisningsformer for at elevene skal få arbeide på forskjellige måter (ibid.).

2.3 Dagens skolebyggtenkning – idémessig og historisk bakgrunn

Dagens skolebyggtenkning knytter jeg til begrepet baseskole og/eller fleksibelt skolebygg. I dette kapitlet skal jeg først gjøre rede for sentrale arkitektoniske grep: åpenhet, transparens og fleksibilitet (Lefdal 2013 og Buvik 2005). Hvordan disse grepene påvirker lærerens undervisning står sentralt når funn i denne studien beskrives og drøftes. I kapitlene 2.3.3 til 2.3.5 beskrives tre typer skolebygg: tradisjonell klasseromsskole, åpen skole og baseskole. Her vil jeg belyse hva som kjennetegner skolebyggets utforming og pedagogiske idegrunnlag, samt at det enkelte skolebygg blir sett i en norsk, historisk kontekst.

2.3.1 Åpenhet og transparens

Transparens defineres som «romløsninger og materialbruk som bidrar til at brukere ser hverandre, hører hva som blir sagt og kan følge med på hva som foregår» (Kjølle mfl. 2011,

s.9). Åpne arealer og bruk av glassvegger-/dører er fysiske kjennetegn som bidrar til dette. Doktorgradsstipendiat og pedagog Lefdal (2013) har studert begrepet transparens og åpenhet i nye videregående skolebygg. Lefdal (2013) påpeker at åpenhet i skolebygg ikke kun betyr helt åpne arealer, samtidig som at transparens omfatter mer enn gjennomsiktige glassvegger. Det er forskjell på om det er et lite vindusfelt inn til klasserommet eller om hele veggen er av glass. Dette kan beskrives som at det er forskjellige grader av transparens og åpenhet i skolebygg. Med transparente og åpne arealer blir de ulike aktivitetene i skolen synliggjort, og lærere og elever blir mer synlige for hverandre i et transparent undervisnings- og læringsmiljø.

En grunnleggende idé med transparens og åpne arealer er at det skal legge til rette for kommunikasjon og oversikt for skolens brukere (Lefdal 2013 og Vinje 2010). Med oversiktlige arealer vil lærere lettere kunne få oversikt over hva elevene foretar seg, og kan med dette fange opp og forhindre uønsket elevatferd som mobbing og lignende. Transparens har også til hensikt å berike skolemiljøet ved å gjøre det mulig å se og oppleve noe av det som foregår i bygget (Buvik 2005). Det kan være inspirerende å se andre mennesker i aktivitet, og på den måten knyttes transparens og åpenhet opp til det å kunne lære av hverandre.

Transparens indikerer en åpen kultur (Lefdal 2013). Sett i en større sammenheng kan det synes som at prinsippet gjenspeiler den pedagogiske trenden om ansvarlig- og synliggjøring av lærere i skolesystemet. Langfeldt (2010) viser hvordan økt ansvar etterfulgt av økt åpenhet i læreres arbeid preger nåtidens utdanningssystem. Men transparens skal også signalisere likebehandling og inkludering, noe som kan ses i sammenheng med kommunikasjon og demokrati (Lefdal 2013). Transparens kan ses i to relativt motstridende perspektiver: kontroll og disiplin av hverandre overfor kommunikasjon og samarbeid.

Sett i et disiplineringsperspektiv vil åpne og transparente løsninger muliggjøre kontroll av skolens brukere (Ulleberg 1996 og Meland 2011). Med bakgrunn i Foucaults filosofiske arbeid, beskriver Meland (2011) og Ulleberg (1996) hvordan transparens muliggjør kontroll og disiplinering av lærere og elever. Arkitekturen blir her sett på som et uttrykk, samt en forutsetning, for makt og kontroll. Åpne arkitektoniske løsninger gjør det mulig for makthavere å observere og kontrollere aktører i bygget, samtidig som at kontrollen er usynlig. I skolebygget kan skoleledere og lærere betraktes som makthavere. Fordi aktørene ikke nødvendigvis vet når eller om de blir observert, vil de uansett handle som om de blir det, og det er her kontrollaspektet trer fram. I stedetfor å knytte makten til andre personer, blir

individet vokteren selv. Arkitekturen får dermed en disiplinerende funksjon. Med et disiplineringsperspektiv har Meland (2011) gjort en studie om lærere som jobber i en transparent og åpen videregående skole. Hennes tolkninger tyder på at lærere føler seg overvåket og kontrollert av skoleledere og kollegaer og at deres handlinger bærer preg av dette. Ifølge Meland (2011) er det flere forhold tilknyttet skoledriften som bidrar til følelsen av å bli kontrollert, men et aspekt er altså den transparente og åpne arkitekturen.

2.3.2 Fleksibilitet

Fleksibilitet i skolebygg betyr overordnet at det finnes ulike muligheter for å forandre bruk av rom. Dette betyr at et rom eller en innredning har flere funksjoner eller at flere rom og innredninger i sammenheng gir forskjellige muligheter for læreres undervisning og elevers arbeid (Ricken 2010). Fysisk struktur, plass og inventar bidrar til å definere fysisk fleksibilitet (ibid.). Konkrete eksempler på fleksible løsninger er folde-/skillevegger, mobile tavler og rom av ulik utforming og funksjon.

Forskning viser at undervisningsarealer som gir fleksibilitet har positiv betydning for elevenes skolefaglige læring (Barrett, Zhang, Moffat og Kobbacy 2013). Fleksibilitet anses også som en positiv estetisk egenskap ved et skolebygg (Cold 2002). Fleksible arealer kan gi en opplevelse av åpenhet, oversiktighet og leselighet, noe som er egenskaper som kjennetegner et stimulerende læringsmiljø (ibid.). Fleksible romløsninger skal samtidig gi lærerne en funksjonell og pedagogisk frihet til å bestemme aktiviteter, innredning og hvem skal som skal være til stede i rommet (ibid.). Å se skolebygget som et sted for læring og utfoldelse, innebærer at skolebygget skal gi støtte for elevenes ulike måter å lære på (Lippman 2010). Noen elever kan synes det er best å sitte alene og arbeide konsentrert om et tema, mens andre heller vil småsnakke om oppgavene i en gruppe på gulvet. Dette betyr at plass og muligheten for å kunne jobbe i en passende avstand fra andre kan være av avgjørende betydning (Ricken 2010). Undervisningsformer med fokus på elevenes individuelle læring fordrer en form for fleksibilitet i skolens fysiske utforming (ibid.).

Walden (2009) er professor i psykologi og har forsket innenfor feltet arkitekturpsykologi. Walden (2009) presenterer en rekke kriterier for gunstige og ugunstige aspekter ved utforming av undervisningsarealer. Ett av de gunstige aspektene er at utformingen legger til rette for varierte undervisningsformer, «not only lecture style» (Walden 2009, s. 192). Møbler, små nisjer, atskilte rom, siderom eller skyvevegger mellom rom, skal gi mulighet for

at elever kan arbeide individuelt eller i små grupper. Walden (2009) sier at dersom det ikke er mulighet for å skjerme for ulike aktiviteter, kan dette føre til konflikter mellom disse, for eksempel mellom sang og konsentrert arbeid.

Waldens kriterier, samt prinsipper om åpenhet, transparens og fleksibilitet er momenter som belyses i det følgende nå de ulike typer skolebygg beskrives.

2.3.3 Tradisjonell klasseromsskole

Den tradisjonelle skolen i Norge har lenge vært en klasseromsskole. I skolebygget finner man da flere rom med lik utforming og mange parallelle rom med samme funksjoner. Med fire tette vegger og dør, er det tradisjonelle klasserommet preget av lite åpenhet, transparens og fleksibilitet. Klasserommet er spesielt tilrettelagt for én form for aktivitet av gangen innen teoretiske fag. Med en møblering kjennetegnet av pulter vendt mot tavlen, er klasserommet funksjonelt for tavleundervisning (Udir 2012).

Fra 1850-tallet var bygging av offentlige skoler for alle et stortiltet samfunnsprosjekt, og bygging av relativt store skoleanlegg i byene signaliserte tydelig myndighetenes satsning på skole og utdanning. Med kirken som mønster, bestod klasseromsskolen av et korridorsystem med klasserom på hver side (Buvik mfl.1995). Én pedagogisk idé var å strukturere det fysiske miljøet slik at det begrenset uønsket elevatferd. I klasserommet innebar dette et opphøyd kateter sentralt plassert i rommet, hvor læreren kunne holde oppsyn av elevene og drive sin kateterundervisning. Lange, rette korridorer ga i tillegg liten mulighet for elever til å stikke seg vekk, og ga dermed læreren god oversikt og kontroll (Ulleberg 1996). Utformingen av det tradisjonelle klasserommet bygger opprinnelig på et undervisnings- og læringssyn om læreren som formidler og overfører av kunnskap og eleven som passiv og lyttende mottaker (Lippman 2010). På grunn av dette forenklete mekanistiske læringssynet betegnes den tradisjonelle klasseromsskolen som en "fabrikkmodell" (Lippman 2010 og Nair, Fielding og Lackney 2009). Den tradisjonelle klasseromsskolen har ikke gjennomgått store fysiske endringer fra sin opprinnelse. Dette kan en se ved at skolene som ble oppført på 1700-tallet fortsatt tas i bruk i dag, og fremdeles er det skoler som blir bygd nokså tradisjonelt (Buvik 2005). Nyere oppførte skolebygg kan imidlertid ikke sies å være skapt ut fra samme pedagogiske idébakgrunn som skoler fra forrige århundre (Ulleberg 1996).

I utenlandske forskningsmiljøer er det i større grad stilt kritiske spørsmål til den tradisjonelle klasseromsutformingen enn hva tilfellet synes å være i Norge. Kritikken går i hovedsak ut på at den tradisjonelle utformingen ikke legger til rette for nåtidens tenkning om undervisning og læring:

Under the new learning paradigm, we are looking at a model where different students (of varying ages) learn different things from different people in different places in different ways and at different times (Nair, Fielding og Lackney 2009, s. 26).

Å imøtekomme skolens elevmangfold og elevenes forskjellige måter å lære på, fremstår som et sentralt budskap i sitatet. Som en ser sammenfaller budskapet med læreplanverkets prinsipp om variasjon i undervisning for å treffe den enkelte elev (jfr. kap. 2.2.2). Kritikken mot klasseromsskolen går i hovedsak ut på at den gir liten grad av fleksibilitet for ulike måter å undervise på (Lippman 2010, Nair, Fielding og Lackney 2009, Upitis 2004 og Walden 2009). Som det belyses senere har baseskolen søkt å ivareta dette.

2.3.4 Åpen skole

På slutten av 1960- og 70-tallet skjedde det en brytning med det tradisjonelle klasseromsdesignet, og skolebygg med stor grad av åpne landskapsløsninger var med på å prege norsk skolebygging (Ulleberg 2002). Skolene fikk betegnelsen "åpne skoler", "fleksible skoler" og "skoler uten vegger" (Telhaug 1976). Åttekantens skole i Hvaler kommune var den første åpne skolen i Norge, oppført i 1968.

Åpen skole oppsto som et uttrykk for skiftninger i synet på undervisning og læring som fremkom på 1960- 70-tallet både nasjonalt og internasjonalt (Cuban 2004). Et større fokus på elevenes ulike læringsstiler og «åpen undervisningspraksis» (open education) satte i gang byggeprosessen av åpne skoler i både England og USA (Lippman 2010, s. 87). Elevene skulle ikke lenger underkaste seg lærernes autoritet. Lærerne skulle skape frirom for elevenes selvvirksomhet. Rom ble oppdelt i soner for fellesundervisning, konsentrasjon og avslapning, alt atskilt av skillevegger. Åpen planløsning skulle legge til rette for en åpen undervisning kjennetegnet av elevstyrte aktiviteter, fleksible grupperinger av elever og individuell tilpasset undervisning.

Selv om åpen skole var utformet for å gi elever en uformell og fleksibel undervisning, var det fortsatt tradisjonell klasseundervisning i de åpne skolene (Lippmann 2010). Det var få forsøk

på å implementere åpen undervisningspraksis i tradisjonelle skolebygg. Selv om åpen skole relateres til en åpen pedagogikk og undervisningspraksis, er begrepene altså ikke sammenfallende.

Som antydnet ovenfor hentet Norge inspirasjonen fra utlandet, og noen av de samme tankene gjenfinnes her. Mønsterplanene fra 1974 stilte økte fysiske og nye pedagogiske krav til selve skoleanlegget (Ulleberg 2002). Dette medførte en økt interesse for sammenhengen mellom utforming av byggene og undervisningsformene (ibid.). De åpne skolene var en relativt kortvarig trend i Norge, og blir ofte omtalt som en trendbølge med flere fiaskoer enn suksesser (Horn 2012, i Lefdal 2013). Fiaskoene forklares med at det ikke er tatt hensyn til forholdet mellom pedagogikk og lærernes holdninger til å skulle undervise i åpne arealer (ibid.). Skolene ble ombygd til tradisjonell klasseromsskole i løpet av 1980-tallet, hovedsakelig på grunn av støy, uro og konsentrasjonsproblemer (Jerkø og Homb 2009). Mange forbinder i dag åpen skole med baseskole som beskrives nærmere i neste avsnitt.

2.3.5 Baseskole og/ eller fleksibelt skolebygg

Begrepet baseskole dukker opp når man beveger seg bort fra den tradisjonelle klasseromsskolen, og baseskole-begrepet har eksistert i Norge siden slutten av 1990-tallet (Vinje 2010). I forbindelse med Reform 97 startet trenden med å bygge baseskoler, og baseskolene har hatt en rask fremvekst etter innføringen av Kunnskapsløftet (Jerkø og Homb 2009). I forbindelse med Reform 97 var det å skape tilpasset, variert og elevstyrt undervisning sentralt i tankegodset bak baseskolens fremvekst. Kunnskapsløftet stiller ikke krav til bestemte undervisningsformer slik som læreplanverket for Reform 97. Kunnskapsløftet har imidlertid stilt økte krav og forventninger til prinsippene om en tilpasset og variert undervisning for alle elever. De siste skolereformene har derfor medført et krav om at skolebyggets arealer skal ha stor grad av fleksibilitet (Kjølle mfl. 2011, Jerkø og Homb 2009, og Aspelund og Nore 2008).

Hovedargumentet for baseskole, er at den gir økt fleksibilitet for ulike organiserings- og undervisningsformer (Jerkø og Homb 2009). Dette fordi baseskolen har rom av ulik funksjon og størrelse. Vinje (2010) mener at begrepet baseskole har blitt erstattet med begrepet fleksibelt skolebygg. Det er da nærliggende å tro at når ulike aktører snakker om fleksibelt skolebygg, så snakker de om baseskole. Utdanningsdirektoratet er ansvarlige for den

Nasjonale rådgivningstjenesten for barnehage – og skoleanlegg. Et fleksibelt skoleanlegg blir av rådgivningstjenesten beskrevet som følger:

Et slikt anlegg (fleksibelt skolebygg) har arealer og rom av ulik størrelse og utforming, som uten store omlegginger kan benyttes til forskjellige aktiviteter. Et fleksibelt skoleanlegg skal gi mulighet for å organisere elevene i varierende gruppestørrelser og aktiviteter gjennom skoledagen og skoleåret, alt etter hva som gagnar det pedagogiske arbeidet og læringen for den enkelte elev best mulig (Udir, Skoleanlegg- nasjonal rådgivningstjeneste 2009, avsn. 1).

Baseskolen har i langt større grad åpne undervisningsarealer sammenlignet med den tradisjonelle klasseromsskolen (Vinje 2011b). Begrepet base rettes mot det arealet hvor elevene har sitt hjemmeområde. En base består av flere rom med ulik funksjon, størrelse og utforming (ibid.). Basen består av elevgruppens primære hovedrom, men også av rom som grupperom, sitteamfi (formidlingsrom) og aktivitetsareal. Disse ligger i nær tilknytning til hverandre og utgjør samlebegrepet base (Kjølle mfl. 2011). Dette er motsatt av elever som i en tradisjonell klasseromsskole vanligvis forholder seg til kun ett klasserom. I motsetning til et klasserom som gjerne er dimensjonert for 28- 30 elever, kan et hovedrom i basen ha plass til 40- 60 elever (Kjølle mfl. 2011) eller i noen tilfeller helt opptil 100 elever (Jerkø og Homb 2009). Det gis ingen entydig definisjon av hvor mange elever baser og hovedrom er dimensjonert for, verken i litteraturen eller på nettsidene til utdanningsmyndighetene. Kunnskapsdepartementet knytter baseskolebegrepet til et skolebygg som «er spesielt tilrettelagt for en annen organiseringsform enn tradisjonelle skoleklasser (St.meld.nr. 31 2007- 2008, s. 75). I dette kan det ligge at elevgruppestørrelser på baseskoler kan være mer dynamiske i forhold til den mer faste elevgruppestørrelsen man ofte ser ved den tradisjonelle klasseromsskolen.

Baseskolen er i motsetning til tradisjonell klasseromsskole og åpen skole, den skoletypen som er mest utydelig definert i litteraturen. Flere forskere skiller ikke mellom baseskole og åpen skole (f.eks. Vinje 2011b og Jerkø og Homb 2009). De mener at dagens baseskole bygger på mange av de samme pedagogiske og arkitektoniske prinsipper som også lå til grunn for åpen skole på 1970-tallet. Som belyst i kapittel 2.3.1 behøver ikke åpenhet i skoleanlegg nødvendigvis bety landskap eller helt åpne arealer. I tråd med dette mener også Aspelund og Nore (2008) at baseskolemodellen har mindre preg av åpne landskap, men en større vektlegging på varierte romtyper med ulik størrelse og funksjon. Baseskole trenger derfor ikke å bety kun åpen skole eller landskap. Lefdal (2013) snakker for eksempel om nye videregående skoler som blir oppført med klasserom og med en ustrakt bruk av transparente

glassvegger. Dette betegnes som «svært åpne klasseromsskoler», der transparente glassvegger fra gulv til tak skiller klasserommene fra ulike typer fellesarealer (Lefdal 2013, s.22). Fordi det ikke gis noen entydig definisjon på hvor mye åpenhet som må til for å skille skoletypene, velger jeg å forstå baseskolen som en mellomting mellom tradisjonell og åpen skoletype.

Baseskole er et omstridt begrep, og det har blitt mye debattert i skolemiljøer og media det siste tiåret. Dette viser en medieanalyse gjort av Vinje (2010). Mye negativ omtale har tilsynelatende ført til at flere skoler har erstattet baseskole- begrepet med fleksibelt skolebygg, og dette fordi det er vanskelig å argumentere mot fleksibilitet (ibid.). I medieanalysen finner Vinje en rekke argumenter for og i mot baseskolen. Motargumenter dreier seg om at baseskoler fører til støy, uro og konsentrasjonsproblemer, samt at det skaper utrygge omgivelser og lite struktur for elevene. Når man ser på argumentene for baseskole handler dette om at utformingen legger bedre til rette for tilpasset opplæring enn tradisjonelle skoler samtidig som at det er de tradisjonelle skolene som har ført til dårlige faglige elevprestasjoner (ibid.). Ifølge Vinje (2010) er skeptikernes argumenter i større grad basert på forskning enn argumentene til tilhengerne av baseskoler. Hva gjelder støyproblematikken knyttet til baseskoler, finner Lefdal (2013) at nye skoleanlegg i videregående opplæring har en økt bruk av glassvegger. En mulig forklaring på dette er at politikere og skoleeiere har tatt lærdom av diskusjonene om baseskolene hva gjelder støy, og hatt ønske om å unngå lignende problematikk.

2.3.6 Forskning om samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning

Med utgangspunkt i norsk forskning fra 2000-tallet presenteres fire norske studier som har særlig relevans for denne oppgavens problemstilling.

Basert på en spørreundersøkelse blant lærere i Oslo, konkluderer Vinje (2011b) med at lærere får utnyttet sin lærerkompetanse bedre ved tradisjonelle klasseromsskoler enn ved baseskoler. Lærerkompetanser presenteres som klasseledelse, relasjonsledelse og fagdidaktisk kompetanse. Vinje (2011b) hevder at baseskoler er svakt tilrettelagt for alle tre kompetansetyper. Relatert til fagdidaktisk kompetanse finner Vinje for eksempel at lærere ved baseskoler i mindre grad enn lærere ved klasseromsskolen, er enige i påstanden om at de fysiske rammene ved skoleanlegget gir gode forutsetninger for å benytte de undervisningsformer som læreren anser mest hensiktsmessig. Sammenlignet med lærere fra

klasseromsskoler er også baseskolelærerne klart mer skeptiske til blant annet mulighetene for å opprettholde ro og orden, være synlige, tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer, komme hurtig i gang med undervisningen, få elevene til å ta ansvar for felles regler, unngå at elever gjemmer seg bort fra undervisningssituasjoner og for å skaffe seg oversikt over arbeidet til elevene. Et klart flertall av lærerne i undersøkelsen ønsket at nye skoleanlegg ble bygget ut fra en tradisjonell modell med et fast klasserom til en fast elevgruppe. Dette inkluderte også lærere som arbeidet ved baseskoler.

En intervju- og observasjonsstudie av Vinje (2013) undersøker hvorvidt skolearkitekturen gir lærerne et godt utgangspunkt for å drive undervisning i samsvar med eget pedagogisk grunnsyn. Vinje har studert dette ved én baseskole og én tradisjonell klasseromsskole i Oslo. Lærerne pekte ut tre områder ved de fysiske rammene som Vinje studerer i lys av tilpasset opplæring. Det første området Vinje så på handlet om skolens organiseringsform og hvordan de fysiske rammene samsvarte med dette. Lærerne ved begge skoletyper var godt fornøyde. Det andre området som ble undersøkt var hvorvidt det var tilgjengelig undervisningsareal ved skolen, og innenfor dette området var lærerne ved den tradisjonelle klasseromsskolen godt fornøyde, mens lærerne ved baseskolen mente grupperommene var for små og at dette til dels opplevdes som en begrensning i forhold til deres ønske om variert undervisning. Det siste fokusområdet lærerne pekte på var hvordan de fysiske rammene tilrettela for en ønsket likevekt mellom samarbeid og autonomi i planleggings- og undervisningssituasjoner. Her var lærerne ved begge skoler stort sett godt fornøyd, men de hadde ulike preferanser for hvor tyngdepunktet i denne balansen skulle ligge. Vinje (2013) mener at tilnærmingen til opplæringsprinsippet har oppstått i tett relasjon med de fysiske rammene. Hans tolkninger tyder på at baseskolelærerne har en større vektlegging av individet framfor fellesskapet hva gjelder faglig inkludering i læreprosesser. Hva gjelder organisering er ikke kontaktgruppene den primære enheten i undervisningen ved baseskolen, og Vinje mener det er vanskelig å argumentere for at disse gruppene er tilstrekkelig samlet for å etablere sosial tilhørighet og fellesskap. Han mener også at en slik organisering ikke gir kontaktlæreren god nok oversikt over elevenes læring.

Rambøll har på oppdrag for KS gjennomført et FoU-prosjekt om baseskoler i videregående opplæring (Aspelund og Nore 2008). En del av prosjektet intervjuer lærere, elever og skoleledere fra fem relativt nye baseskoler. Intervjuene hadde til hensikt å undersøke hvordan informantene vurderte byggets pedagogiske muligheter. Aspelund og Nore (2008) fant at

baseskolen gir økt mulighet for variasjon i undervisning, både med tanke på gruppestørrelse og undervisningsformer. Hvorvidt slike muligheter benyttes er i følge Aspelund og Nore (2008) avhengig av god planlegging av den enkelte lærer, samt vilje til å ta mulighetene i bruk. Lærerne må i større grad planlegge hvilke rom de skal bruke i undervisningen, og det medfører mer samhandling og samarbeid med de andre lærerne. En utfordring med baser er at lærere kan få mindre oversikt over hva den enkelte elev foretar seg enn i et klasserom og mindre innflytelse på arbeidsro. Aspelund og Nore (2008) finner at baseskolen fungerer best for elever med evne til å strukturere og disiplinere seg selv, og som ikke lett mister konsentrasjonen. Aspelund og Nore (2008) konkluderer med at det tar tid å finne frem til de gode løsningene, og til å omstille lærere til de nye byggene.

I Lefdal (2013) stilles spørsmålet om hvorfor videregående skoler bygges med mye glass innvendig. Lefdal (2013) har gjennomgått en rekke nett- og avisartikler og blant annet studert hvilke synspunkt lærere i videregående opplæring har om en åpen og transparent skolearkitektur. Lefdal finner nyanserte forhold i lærernes holdninger, der noen ønsker vegger tilbake og andre ikke. Skoler med helt åpne arealer, og der læringsmiljøet som følge av dette preges av støy og uro, får spesielt negativ omtale fra lærerne. Lefdals (2013) konklusjon er at flertallet av lærerne synes å ønske seg en mellomting med fleksible løsninger. Dette innebærer skyvevegger som kan åpnes og lukkes etter behov. Lærerne synes også å ønske seg glassvegger som ivaretar dagslys og visuell kontakt mellom skolens brukere. Sammenlignet med mer åpne arealer, forhindrer glassvegger også støy.

3 Metode

Dette kapitlet har som mål å gi tilstrekkelige beskrivelser av hvordan den empiriske studien for denne mastergradsavhandlingen har blitt gjennomført. Først gjøres det rede for mitt valg av kvalitativt forskningsdesign, samt mitt valg av intervju som metode for datainnsamling. Deretter presenteres kriterier som er lagt til grunn for valget av skole og lærere. Den videre framstillingen omhandler hvordan datamaterialet fra Marienlund skole er samlet inn og analysert. Avslutningsvis drøftes studiens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Denne kvalitative studien har til hensikt å beskrive samspillet mellom læreres undervisning og skolens fysiske utforming, basert på deres egne opplevelser og erfaringer. Mitt valg av forskningsdesign og metode er derfor styrt av studiens hensikt og forskningsspørsmål, og av hva som har vært realistisk å gjennomføre innenfor rammen av masterstudiet. Å benytte et kvalitativt forskningsdesign og intervju som metode anses som formålstjenlig for å belyse studiens problemstilling. Dette går jeg nærmere inn på i det følgende.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Som nevnt i oppgavens innledningsdel, er det mangel på mer inngående kunnskap om relasjonen mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. For å få tak i intensive og idiografiske data har jeg derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign. I kvalitativ forskning er man ofte opptatt av å beskrive og forstå den menneskelige erfarings kvaliteter (Brinkmann og Tangaard 2012). I denne kvalitative studien er det derfor rektor og lærernes egne perspektiver og beretninger som anses verdifullt (ibid).

I kvalitativ forskning er triangulering en vanlig anvendt prosedyre for å understøtte studiens argumenter og tolkninger (Postholm 2010). Triangulering innebærer at forskeren tar i bruk ulike datakilder, metoder, teorier og/eller andre forskningsresultater for å belyse studiens problemstilling (ibid.). Dette kan gi et godt grunnlag for å presentere rike og detaljerte beskrivelser av det studerte fenomenet. Ved å benytte ulike datakilder kan en finne ut om de ulike kildene bidrar med konsistent eller inkonsistent informasjon (Postholm 2010, s. 138). Dette forskningsarbeidet har blitt styrket ved at jeg har intervjuet både rektor og lærere. Samtidig har også skoleomvisning og skolens dokumenter hjulpet meg til å forstå og beskrive det studerte fenomenet.

For å få et bredt og grundig datamateriale er det ideelle å bruke en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder (Jacobsen 2005). Denne studiens problemstilling kunne derfor også vært supplert eller belyst med andre metoder. Studien kunne vært styrket ytterligere om tidsrammen også hadde tillatt observasjon av læreres undervisning i basene. Jeg kunne i tillegg valgt å bruke en kvantitativ metode som for eksempel spørreskjema. Et spørreskjema med et større utvalg informanter kunne styrket studiens eksterne validitet. Imidlertid ville det ikke vært hensiktsmessig å fremstille et tallmateriale når studiens hensikt er å få tak i den enkeltes lærers erfaringer og refleksjoner. Innenfor de rammer som er gitt, har et lite utvalg av informanter gitt meg mulighet til å gå i dybden om relasjonen mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. Kunnskapen og forståelsen som er fremkommet kan gi et grunnlag for senere breddestudier med kvantitative data.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode som gjør det mulig å oppnå en forståelse av hvordan intervjupersonen opplever og erfarer *sin* verden eller virkelighet. Forskningsintervjuet har til hensikt å produsere kunnskap, og en sentral oppfatning er at kunnskapen skapes i en interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale og Brinkmann 2009). I motsetning til det kvantitative intervjuet med bruk av strukturerte spørreskjemaer, har det kvalitative forskningsintervju et mål om å vise åpenhet overfor nye og uventede fenomener. Likevel påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at forskningsintervjuet er en profesjonell samtale med en viss struktur og hensikt, hvor det er intervjueren som definerer og kontrollerer samtalen. Dette tilsier at det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og den intervjuede.

Intervjuformen jeg har benyttet meg av defineres som et halvstrukturert intervju (Kvale og Brinkmann 2009) eller som et halvplanlagt, formelt intervju (Postholm 2010). Dette innebærer at intervjuet var delvis strukturert eller planlagt ved at jeg i forkant hadde formulert formålet med intervjuet. Dette vil si at intervjuet hadde et fokus på bestemte temaer på bakgrunn av hva jeg hadde satt meg inn i av teori og skolekonteksten ved Marienlund. I tillegg hadde jeg også forslag til spørsmål i en intervjuguide, men jeg var ikke bundet til å holde meg til disse spørsmålene. Spørsmålene jeg stilte var åpent formulert og kunne dermed gi mange ulike svar og danne et utgangspunkt for samtale og utdyping. Dette betyr at det ikke var noen fast eller stram struktur i intervjuet. Det var heller viktig å gi informantene anledning

til å snakke om forhold som de synes var viktige vedrørende undervisning og skolebygget. Basert på det de sa fulgte jeg opp med spørsmål. På den måten fikk informantene være med å styre retningen på intervjuet og derfor forløp intervjuene som jevnbyrdige samtaler (Postholm 2010). Denne intervjuformen åpnet opp for at jeg kunne få informasjon som jeg ikke hadde forestilt meg på forhånd (Kvale og Brinkmann 2009 og Postholm 2010).

3.2 Utvalg

Til grunn for valg av skole og informanter til intervju, er prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål. I studieåret 2011-2012 hadde jeg både et praktikantopphold og et sommerengasjement i Norconsults seksjon for skoleplanlegging og skoleutvikling. En av arbeidsoppgavene var å gå befarings og skrive beskrivelser av flere skolebygg. I disse periodene knyttet jeg derfor bekjentskap til ulike skoler og skoleledere, og jeg tok kontakt med tre av skolene på bakgrunn av skolens fysiske utforming. Jeg tok kontakt med skolene både på telefon og mail og forespurte om de hadde anledning til å delta i denne studien for min mastergradsavhandling. Alle skolene ved rektor eller inspektør var i utgangspunktet positive til deltakelse på telefon, men da ingen hadde gitt et endelig svar etter et par uker, tok jeg igjen kontakt med skolene. Marienlund skole var de første til å si seg villige til å delta i dette forskningsprosjektet.

3.2.1 Kriterier for valg av skole

Kriteriet for valg av skole var at skolebygget er fleksibelt utformet og har undervisningsarealer av ulik størrelse og karakter. Det har i utgangspunktet ikke vært viktig om skolebygget er nybygd eller ei, men et kriterium er at skolen skal ha vært driftet i et fleksibelt skolebygg i minst to år. I dette lå en antakelse i forkant av studien om at det tar tid å ta i bruk et nytt skolebygg, og at det gir et bedre grunnlag for lærere å kunne fortelle om deres erfaringer fra å undervise i skolebygget dersom de har fått tid til å ta i bruk bygget. Et praktisk hensyn var at skolen var lokalisert i Østlandsområdet.

3.2.2 Kriterier for valg av intervjudeltakere

I et utvalg bør en velge de enhetene som en tror kan gi den mest interessante informasjonen for å belyse problemstillingen (Jacobsen 2005). Utvalgsriterier for denne intervjustudien er

at lærerne underviser i delvis åpne arealer og at de bruker ulike rom for undervisning. Før utvalget av informanter ble bestemt besøkte jeg skolen og observerte skolens arealer. Arealene på barnetrinnet skilte seg ikke vesentlig fra ungdomstrinnet, men jeg registrerte at enkelte trinn på barnetrinnet disponerte litt større og litt mer åpne arealer enn ungdomstrinnet, og dette er en av grunnene til at jeg valgte å intervjuere lærere som arbeider på barnetrinnet. Fordi det forelå et ønske om å få fram lærernes erfaringer fra å undervise i det fleksible skolebygget, var et annet kriterium at ingen av lærerne var nyansatte ved skolen. Disse inklusjonskriteriene ble formidlet til inspektøren som kjenner lærergruppa godt, og hun valgte ut fire lærere til intervju. Det ble også formidlet at jeg ønsket å snakke med lærere som var villige til å delta og som ønsket å snakke om sine erfaringer og opplevelser av skolevirkeligheten. Utvalget av lærere ble derfor overlatt til skolelederen. Et slikt grep kunne ha ført til et mindre variert utvalg enn hva tilfellet ble. Dette fordi inspektøren kunne ha valgt lærere som ville fremstille skolen i et positivt lys og for eksempel snakke positivt om skolearkitekturen. Selv om utvalget for studien kun bestod av fire lærere, har lærerne bidratt med ulike erfaringer og opplevelser av skolebygget.

3.3 Innsamling av data

Datainnsamlingen ble gjennomført i perioden fra februar til april, skoleåret 2012-2013. Det ble gjennomført individuelle intervjuer av fire lærere og rektor. Alle intervjuene ble tatt opp på digital lydopptaker og intervjuene ble transkribert i etterkant. Disse utskriftene har blitt benyttet i analysen. I tillegg til intervjuene, har samtaler med de to inspektørene, skoleomvisning og lesing av skolens dokumenter, styrket mitt forskningsarbeid.

3.3.1 Skoledokumenter og skoleomvisning

Mine observasjoner av skolebygget ble gjennomført i en åpen og lite strukturert form av cirka en times varighet. Dette ble gjort i forkant av intervju for at jeg skulle få kjennskap til ulike rom i skolen. Det har ikke vært systematiske observasjoner verken av skolebygget eller læreres undervisning.

Til grunn for presentasjonen av skolekonteksten (kap. 4) er følgende dokumenter: plantegning av utvalgte baser, programutredning og digitale bilder. I kap. 4 presenteres enkle illustrasjoner av basene. Hensikten med disse er å vise sammenhengen mellom rom i basen. Bilder som blir

presentert i kap. 4 er tatt av meg da jeg fikk omvisning i skolebygget av inspektør. Presentasjonen av skolekonteksten er også basert på transkriberte intervjudata samt uformelle samtaler med inspektørene.

3.3.2 Forberedelse til intervju

For å være best mulig forberedt og stille relevante spørsmål, valgte jeg å besøke skolen under arbeidet med intervjuguiden. Her snakket jeg med den ene inspektøren, og hun viste meg rundt i skolebygget. Jeg forberedte meg også til intervju ved å lese skolebyggets programutredning og ta en titt på skolens hjemmeside. I forkant av intervjuene ved Marienlund skole ble intervjuguiden og teknisk utstyr testet ut på en lærer som arbeider ved en annen skole. På grunn av lite erfaring med bruk av intervju som vitenskapelig metode, var det nyttig å gjennomføre et prøveintervju. Dette medførte noen endringer i intervjuguiden.

Målet med intervjuet var å få lærerne til å snakke om sine mest interessante opplevelser, erfaringer og refleksjoner omkring relasjonene skolebygg og undervisning. Fordi jeg ønsket at lærerne skulle få snakke om det de syntes er mest interessant ved skolebygget, lot jeg dem få en forenklet versjon av intervjuguiden noen timer i forkant av intervjuing. Dette for at de skulle få tid til å komme på historier og eksempler fra tidligere av, samt danne seg meninger og tanker om skolebyggetematikken. En risiko ved å gi ut intervjuguiden i forkant er at læreren kan forberede seg på tematikken og prøve å svare så ”riktig” som mulig, noe som da vil gi et feilaktig data- og resultatgrunnlag. Det vurderes imidlertid ikke som en risiko siden spørsmålene i den forenklete intervjuguiden var åpne og generelt formulert, og sa ikke mye mer enn hva som står i prosjektets formål og problemstilling.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Under intervjuene tok jeg utgangspunkt i en tematisk oppstilt intervjuguide, laget i forkant av intervju (se vedlegg 1). Intervjuguiden består av en blanding av åpne og generelle spørsmål, og mer konkrete oppfølgingsspørsmål. Rektor har vært gjennom de samme intervjutemaene som lærerne, men spørsmålene har vært noe tilpasset. På slutten av intervjuet fikk informantene anledning til å tilføye informasjon.

I det kvalitative forskningsintervjuet er kunnskapen som blir produsert, et resultat av samspillet mellom intervjueren og den intervjuede. En sentral oppgave for meg som intervjuer

var derfor å skape en atmosfære hvor intervjupersonen kunne tale fritt og trygt (Kvale 2009). Før og etter intervjuene forsikret jeg informantene om at opplysninger blir behandlet konfidensielt, at de er anonyme i den ferdige oppgaven og at det er mulig å trekke seg uavhengig av årsaken. For en av informantene virket det også betryggende at jeg forsikret vedkommende om at hensikten ikke var å vurdere kvaliteten på det undervisningstilbudet som gis. Mitt helhetlige inntrykk er at informantene virket trygge og engasjerte i intervjusituasjonene. De virket også interesserte i tematikken, og delte villig av både positive og negative erfaringer fra å undervise i skolebygget.

Det var satt av 60 minutter til hvert intervju og intervjuene holdt sted på et møterom på skolen. En forsinkelse medførte at intervjuet med mannlig femteklasselærer varte kun en halvtime. Det var heller ikke anledning til å strekke intervjuet lenger enn til avtalt avslutningstidspunkt. Selv om dette medførte dårligere tid ble alle temaene i intervjuguiden dekket på en tilstrekkelig måte.

3.3.4 Intervjutranskripsjon og redigering av sitater

Det var høy kvalitet på lydopptakene og alle intervjuene har blitt transkribert i sin helhet av meg. Sitater som blir presentert i denne oppgaven er hentet fra transkripsjonsutskriftene, men det gjøres oppmerksom på at sitatene er noe redigert. Dette innebærer at fyllord, ufullstendige setninger, gjentakelser osv. er utelatt fra de presenterte sitatene. En slik redigering er gjort for å gjøre teksten mer lettlest, men også for å ivareta intervjupersonenes integritet på en best mulig måte. Dette skyldes forskjellen mellom talespråk og skriftspråk, og en ordrett oversettelse fra muntlig tale til skriftlig form i sitater kan risikere å fremstille intervjupersonen som dårlig talemåter (Kvale og Brinkmann 2009).

3.4 Analyse

I kvalitativ forskning starter analysearbeidet allerede når forskeren har begynt datainnsamlingen (Postholm 2010). Fordi det er vanskelig å angi startpunkt og hvilke analyseprosesser som har foregått underveis i datainnsamlingen, vil det i det følgende presenteres hvordan jeg har analysert det innsamlede datamaterialet.

Analysen betegnes som deskriptiv ved at datamaterialet har blitt strukturert for å gjøre det oversiktlig og forståelig (Postholm 2010). Til grunn for analysen er intervjuutskriftene. Det er

de delene av datamaterialet som jeg betrakter som sentrale for å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål som blir presentert. Jeg har presentert funn innunder ulike temaer. Temaene er dannet med utgangspunkt i forskningsspørsmål, intervjuguide og intervjumateriale. Jeg har lest alle intervjuutskriftene flere ganger, og forsøkt å danne meg et helhetlig inntrykk av hvert enkelt intervju og alle intervjuene til sammen. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene har jeg i analysen lett etter typiske og utypiske svar hos informantene. Jeg har også forsøkt å søke etter ord og uttrykk som dukker opp av seg selv og/ eller som stadig vender tilbake i intervjumaterialet (Postholm 2010).

3.5 Studiens validitet og reliabilitet

Validitet handler om i hvilken grad funn fra en studie er gyldig. I kvalitativ forskning handler validitet om hvorvidt forskeren har undersøkt det som han sier eller tror han har undersøkt (Kvale og Brinkmann 2009). Ekstern validitet handler om hvorvidt en kan overføre eller generalisere studiens funn til andre personer og situasjoner enn de som er utforsket (Dalen 2010). Denne studien åpner opp for situert generalisering (Ramian 2012). Dette ved at det er presentert rike beskrivelser av det studerte fenomenet slik at andre selv kan vurdere om resultatene passer for deres situasjon. Likeså er et kriterium for en god studie at forskningsarbeidet skal være til nytte i situasjoner som ligner den konteksten forskningen er utført i (Lincoln 1995, i Postholm 2010). Fordi studiens utvalg ikke er representativt, gis det ingen vurdering av hvorvidt resultatene kan overføres til å være gyldig for andre skoler og lærere, hvilket heller ikke har vært studiens hensikt. Forskningsopplegget som er valgt i denne studien gir gode muligheter for å få relevante og grundige data. Denne kvalitative studien kan peke ut retninger eller temaer for innsamling av kvantifiserbare data.

Kommunikativ validitet (Kvale og Brinkmann 2009) eller «member checking» (Lincoln og Guba 1985, i Postholm 2010) handler om å diskutere studiens beskrivelser og tolkninger med andre for å skape gyldig og troverdig kunnskap. I dette tilfellet har studiens funn og tolkninger blitt drøftet med mine veiledere, men på grunn av tidsbegrensning har ikke intervjupersonene vært delaktige i en kommunikativ prosess.

Reliabilitet handler om etterprøvbarehet og at andre skal kunne undersøke det samme som forskeren selv. I kvalitativ forskning regnes forskeren som å være det viktigste forskningsinstrumentet, og derfor må «instrumentet» beskrives (Postholm 2010 og Kvale og

Brinkmann 2009). Dette for at leseren kan se de ulike analysene og tolkningene i lys av forskerens perspektiv (ibid.). Fordi jeg gir en relativt grundig beskrivelse av hvordan studien har blitt gjennomført og hvilket teoretisk ståsted jeg har, kan andre ta på seg «mine» forskerbriller.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Studien er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD 2013, se vedlegg 2 og 3). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora anmoder at forskningsdeltakere gir sitt samtykke, og et gyldig samtykke skal være frivillig, forståelig og informert (Forskningsetiske komiteer 2006). I denne studien gav rektor sitt samtykke til å forske i skolen, og lærerne som ble forespurt samtykket også til deltakelse. Alle informanter har fått forespørsel om deltakelse og informasjon om studien i et eget informasjonsskriv med taushets- og samtykkeerklæring. Informantene har blitt forsikret både i informasjonsskrivet og i forkant og etterkant av intervjuet at det er frivillig å delta i studien, og at de når som helst kan trekke seg underveis i studien, uten å måtte avgi forklaring.

Navn på skole og informanter er fiktive, og offisielle skoledokumenter er utelatt fra litteraturlisten. I teksten henviser jeg for eksempel til programutredningen betegnet «Marienlund 2001». Verken enkeltpersoner eller skolen kan gjenkjennes på digitale bilder eller skisse av plantegning. Dette grepet er gjort for å bevare informantenes anonymitet (Forskningsetiske komiteer 2006). Selv om jeg gir relativt detaljerte beskrivelser av skolens pedagogiske profil og skolebyggets arkitektur, skiller ikke skolen seg spesielt ut fra andre nybygde skoler på Østlandet. Dette kan være med på å redusere muligheten for å kunne identifisere skolen.

4 Presentasjon av skolekonteksten

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av Marienlund skole om skolens organisering samt byggets utforming. Jeg vil også presentere utvalget av informanter og gi en beskrivelse av base-/hjemmeområdet til deres kontaktgruppe.

4.1 Marienlund skole

Marienlund barne- og ungdomsskole er lokalisert i en middelsstor by på Østlandet. Skolen har en svært heterogen elevgruppe, og det er i overkant av 550 elever og cirka 60 lærere fordelt på 1. til 10. trinn. Det har i lang tid tilbake vært skoledrift i bygget, og den tradisjonsrike og monumentale bygningsmassen fra 1800-tallet har gjennom tidene blitt rehabilitert og påbygd. Fra å være en tradisjonell klasseromsskole ble Marienlund i løpet av 2000-tallet ut- og ombygd til et fleksibelt skolebygg, og skolen har med dette valgt å kalle seg for en baseskole. Rektor mener skolebygget har bevart det beste fra den tradisjonelle klasseromsskolen, samtidig som nybygget er inspirert av den åpne skolen. Baseskolebegrepet blir derfor forstått av brukerne som en hybrid av klasseromsskole og åpen skole.

En sentral idé i planleggingsfasen av skolebygget var at det skulle utformes på en slik måte at datidens pedagogiske behov ble ivaretatt samtidig som at skolebygget skulle kunne tilpasses fremtidige behov. I tråd med L97's ideer om elevtilpasset undervisning og tilpasset opplæring, skulle skolebygget legge til rette for blant annet elevmedvirkning, prosjektarbeid, tverrfaglighet, aldersblanding og teamorganisering. Skolebygget er ment å gi fleksibilitet for variasjon i aktiviteter og i grupperinger av lærere og elever (Marienlund skole 2001). Flexibilitet knyttes opp til at det må være areal for at elevene skal kunne jobbe i ulike gruppestørrelser og med bruk av ulike læremidler og arbeidsformer (ibid.).

Elevene og det pedagogiske personalet er organisert i fem trinn: småskoletrinnet (1.-4. trinn), mellomtrinnet (5.-7. trinn) og 8.trinn, 9. trinn og 10. trinn. I tillegg har skolen et sjette trinn for elever med særskilte opplæringsbehov. Elever som går parallelt på Marienlund skole tilhører samme årstrinn. Elevene på et årstrinn er delt inn i mindre kontaktgrupper, og det er opp til lærerne på det enkelte trinnteam å gjøre denne inndelingen. Gruppeinndelingene behøver ikke å være permanente og gruppene kan variere med tanke på fag, elevantall, elevenes faglige nivå etc. En vurdering av elevgruppene skal gjøres kontinuerlig av det

enkelte trinnteam. Skolen har et mål om at antallet elever per kontaktlærer skal ligge mellom 15 og 20, men dette er ifølge skoleledelsen en utfordring på enkelte trinn. Et trinnteam ledes av en trinnleder, og trinnlederen fungerer som et bindeledd mellom skolens ledelse og lærergruppa. Et sentralt mål fra skolens ledelse er at trinnteamet skal være mest mulig autonome. Det vil si at de i størst mulig grad skal løse oppgaver tilknyttet elevenes opplæring innenfor de rammer som er gitt.

4.1.1 Generelt om skolens fysiske utforming

Skolens fysiske utforming fremstår som en helhetlig bygningsmasse bygget på prinsippet om fleksibilitet. Skolen valgte i ombyggingen å gå bort fra de tradisjonelle klasserommene og valgte heller rom av forskjellige størrelse og funksjon. Ved Marienlund skole disponeres som regel ett årstrinn en base. Basene er ulikt utformet, men de tilbyr stort sett de samme typer rom (hovedrom, sitteamfi og grupperom). Grupperom har transparente dører og varierer i størrelse. Åpne- og transparente løsninger gir mulighet for inn- og utsyn, men gjennomgående har arealene også kriker og kroker, "gjemmesteder", som bryter med oversiktligheten. Trinnet for elever med ekstra behov for hjelp og oppfølging har en base som er mer avskjermet enn øvrige baser. En base kan romme alt fra et sted mellom 70 og 90 elever. En base blir også av brukerne omtalt som sone.

Sentralt plassert i skolebygget ligger det store fellesområdet, «Hallen». Kantine, bibliotek og scene er fellesareal som omkranser hallen. Fellesområdet fungerer både som en sentral møte- og myldre plass og som et sted for undervisning. Det er mulighet til å samle inntil 450-500 elever i scene- og hallområdet. Biblioteket skal ha en viktig funksjon i undervisningssituasjonen, hvor elevene skal kunne arbeide og innhente informasjon til det daglige arbeidet (Marienlund 2001).

4.2 Oversikt over informantene i intervjustudien

Lærerne i denne studien er i aldersspennet 40- 50 år. Lærerne har arbeidet på skolen i 12- 15 år, bortsett fra mannlig kontaktlærer for 5. trinn som har arbeidet der i 1,5 år. Han jobbet derfor ikke på skolen før den ble ombygd. Det er kun kvinnelig kontaktlærer for 1. trinn og kontaktlærer for 6. trinn som har vært delaktige i planleggingskomiteer for det nye

skolebygget. Nedenfor følger en oversikt over lærernes arbeidssposisjon og bakgrunn, og deres forkortelse som brukes i den videre framstillingen.

- Kontaktlærer for 1. trinn og trinnleder for 1.-4. trinn har forkortelse **1KL**. Hun er utdannet allmennlærer og har 13 års arbeidserfaring som lærer, alle årene ved Marienlund skole.
- Kontaktlærer for 5. trinn har forkortelse **5KLLK**. Hun har treårig faglærerutdanning og har 15 års arbeidserfaring som lærer, 12 av årene ved Marienlund skole.
- Kontaktlærer for 5. trinn har forkortelse **5KLM**. Han har praktisk-pedagogisk utdanning og har 6,5 års arbeidserfaring som lærer, siste 1,5 året ved Marienlund skole.
- Kontaktlærer for 6. trinn har forkortelse **6KL**. Hun er utdannet allmennlærer og har 12 års arbeidserfaring som lærer, alle årene ved Marienlund skole.

Før ombyggingen arbeidet lærerne i studien enten ved Marienlund skole eller i andre tradisjonelle klasseromsskoler. Alle informanter har dermed erfaring fra undervisning i to ulike typer skolebygg. Rektor har også blitt intervjuet, og i presentasjonen av funn blir han sitert som **rektor**.

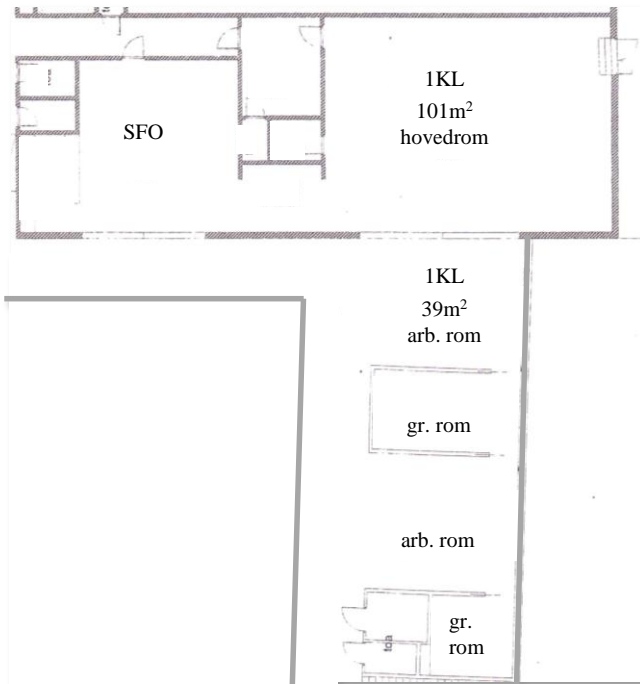
4.3 Base- og hjemmeområdene til 1.-, 5.- og 6. trinn

I det følgende gis en beskrivelse av basene til 1.-, 5.- og 6.trinn. Dette er hjemmeområdet til elevgruppene som lærerne i studien er kontaktlærere for. I beskrivelsen bruker jeg betegnelsen hovedrom om rom som til vanlig danner utgangspunktet for fellessamlinger og undervisning. Andre rom som kommer i tillegg til hovedrommet er arbeidsrom, sitteamfi, grupperom.

4.3.1 Om basen for 1. trinn

I skolebyggets andre etasje ligger basen til 1. trinn. Det største hovedrommet som skolen har (100 m²) disponeres av kontaktgruppa til 1KL. I denne kontaktgruppa er det 24 elever. På plantegningen nedenfor, er hovedrommet markert som 1KL. Denne kontaktgruppa disponerer

også et arbeidsrom som ligger rett ved hovedrommet (også markert 1KL). I direkte tilknytning til det største hovedrommet ligger SFO- arealet, og en glassdør skiller rommene. Den andre kontaktgruppa på 1. trinn har 20 elever, og gruppa har fast tilholdssted i et rom som på plantegningen betegnes arbeidsrom (40m²) og grupperom (12m²). Grupperommet som ligger i midten på plantegningen brukes fast av en lærer til andrespråkopplæring. Alle rommene i basen for 1.trinn ligger relativt åpne ut mot trafikkarealet.



Figur 2 Skisse over basen til 1.trinn

Bildet til venstre nedenfor er tatt fra trafikkarealet i basen for 1.trinn. Her ser man åpningen inn til hovedrommet for den ene kontaktgruppa på 1.trinn (1KL). Bildet til høyre viser trafikkareal i basen for 1. trinn. Til høyre i bildet ligger hovedrommet til den andre elevgruppa på 1. trinn (betegnet arbeidsrom på plantegning). Bildet viser også hvordan bokhyllen skjærer av trafikkareal.



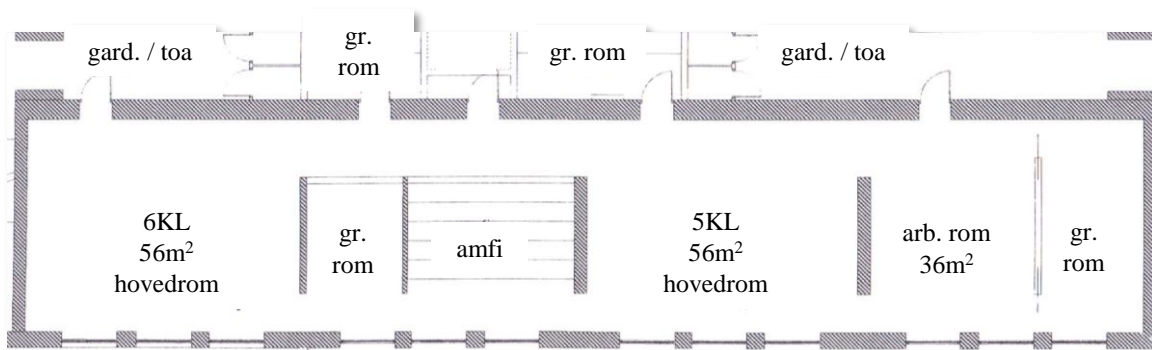
Figur 3: Hovedrom for 1. trinn



Figur 4: Trafikkareal i basen for 1.trinn

4.3.2 Om basen for 5. og 6.trinn

I skolebyggets tredje etasje ligger basen som deles av 5. og 6. trinn. I denne basen har hele 5. trinn og én kontaktgruppe fra 6. trinn sitt faste tilholdssted. Nedenfor vises plantegningen av basen.



Figur 5 Skisse over basen til 5. og 6. trinn

Som en ser av plantegningen disponerer kontaktgruppa på 6.trinn et hovedrom, markert 6KL på plantegningen. 5.trinn består av 35 elever og de har fast tilholdssted i det andre hovedrommet, markert 5KL. De bruker også arbeidsrommet som ligger til høyre på plantegningen med plass til ca. 15 elever. Midt i mellom hovedrommene til 5. – og 6. trinn er det et grupperom og et felles sitteamfi. Glassdører atskiller amfi og grupperommet fra hovedrommene.

Som en ser av bildet nedenfor (figur 8) er det en lang, åpen passasje (trafikkareal) mellom hovedrommene. Det er ikke dører å lukke igjen eller vegger å skyve for, og det er derfor ikke noe skille eller skjerming mellom hovedrom og trafikkareal.



Figur 6: Trafikkareal i basen for 5. og 6. trinn

Lærerne på 6. trinn har fordelt trinnets 44 elever i to kontaktgrupper, hvor den andre elevgruppa har fast tilholdssted i et mer avskjermet hovedrom i fjerde etasje. Opprinnelig var dette rommet tenkt som arbeidsplasser for lærerne, men dette ble omgjort for å imøtekomme behovene til en elev med hørselsskade. Dette rommet blir ikke beskrevet i denne teksten, og det blir ikke vist til plantegning. Dette er fordi lærerne ikke pratet spesielt mye om dette rommet under intervju.



Figur 7: Hovedrom for 5. trinn



Figur 8: Hovedrom for 6.trinn

5 Presentasjon av funn

I denne delen vil funn fra intervjustudien presenteres. Presentasjonen baserer seg på transkriberte intervjuer fra lærere og rektor. Jeg beskriver funnene gjennom sammenfatning av intervjusvar, og belyser dem med kursiverte sitater for å få fram informantenes stemme. Ved uttalelser eller opplysninger som jeg vurderer som sensitive, refereres det ikke til informantenes forkortelser. Dette er et grep for å ivareta personvern. Det henvises til kapittel 4.2 for oversikt over informantenes forkortelser.

Følgende forskningsspørsmål ligger til grunn: 1) *Hvordan beskriver lærere sin undervisning i et fleksibelt skolebygg?* og 2) *Hvilke muligheter og/ eller begrensninger erfarer lærere at det er ved å undervise i det fleksible skolebygget?* Forskningsspørsmål 1 og 2 er relativt sammenfallende. Jeg anser forskningsspørsmål 1 som et generelt og beskrivende bakteppe for forskningsspørsmål 2. Det er naturlig at det vil komme frem muligheter og begrensninger (#2) når man skal beskrive hvordan undervisning foregår (#1). Det samme vil gjelde motsatt vei.

Sentrale hovedtemaer fra intervjuutskriftene brukes som overskrifter i teksten: hvordan lærere bruker skolebygget for undervisning, hvordan legger skolens fysiske utforming til rette for ønskede undervisningsformer, og hva muliggjør eller begrenser dette? Jeg har også spurt om hvorvidt åpenhet har betydning for elever og læreres trivsel og samhandling. Hvordan er det å være synlig overfor kollegaer? Opplever lærere støy i åpne arealer? Til slutt undersøker jeg lærernes opplevelse av egen kompetanse til å skape et godt samspill mellom skolebygg og undervisning. Rektor har blitt stilt de samme spørsmålene, og prater ut fra skolens samlede lærerkollegium.

5.1 Hvordan beskriver lærerne sin undervisning i et fleksibelt skolebygg?

5.1.1 Organisering av undervisning

Organisering av undervisning er ikke et tema som informantene pratet mye om, men alle lærerne inntrykk av at kontaktgruppene er faste gjennom skoleåret. Faste grupper anses av lærerne som viktig for å ivareta elevenes sosiale tilhørighet og fellesskapsfølelse. Dette er spesielt viktig for de yngste elevene (1KL), og både rektor og lærerne gir uttrykk for at

ungdomstrinnet har en større variasjon i lærer- og elevgrupper. Lærerne forteller at har de delt årstrinnet i to kontaktgrupper på trinnene de jobber på (1. -, 5.- og 6. trinn). Den enkelte gruppen følger også i all hovedsak den samme undervisningen, men av og til blander lærerteamet elevene på årstrinnet, for eksempel på felles fagdager.

Hver kontaktgruppe har sitt faste hovedrom i basen. Dette vurderes av lærerne som nødvendig for å skape ro og forutsigbarhet for elevene. Tre av lærerne sier at for mange elever kan det være vanskelig å forholde seg til flere rom (1KL, 5KLM og 6KL). Dette ses i forbindelse med elever som er yngre og/eller engstelige og usikre, eller at elever av andre grunner har behov for faste rammer og forutsigbarhet. Generelt gir lærerne uttrykk for at et fast hovedrom er viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet og forutsigbarhet. I tillegg til hovedrommet disponerer hver kontaktgruppe mer eller mindre faste grupperom i basen. Disse kan brukes av andre grupper dersom de står ledige.

5.1.2 Bruk av basen for undervisning

Jeg stilte lærerne spørsmål om hvilke undervisningsformer og aktiviteter som foregår i basens ulike rom. Lærerne sier at det jevnt over foregår en kombinasjon av ulike undervisningsformer i basen. Hovedrommet i basen benyttes for eksempel når kontaktgruppa er samlet for felles undervisning og gjennomgang, og når elevene arbeider individuelt og konsentrert med oppgaver. I hovedrommet har elevene faste arbeidsplasser som av lærerne vurderes som nødvendig for å skape ro og orden, men også for å forhindre elevgrupperinger. Lærerne forteller at de starter og avslutter hver undervisningsøkt med en fellessamling i hovedrommet, hvor læringsmål gjennomgås i fellesskap. Dette er et oppdrag alle lærerne på skolen har fått av skoleledelsen.

Tavleundervisning er ifølge alle lærerne en undervisningsform som praktiseres forholdsvis mye. Den strukturerte og lærerstyrte tavleundervisningen vurderes av informantene som å møte elevenes læringsforutsetninger på en hensiktsmessig måte. Tavla blir også trukket frem som et viktig redskap for å hjelpe elevene med å holde fokus. 6KL sier: *De (elevene) trenger å kunne se på tavla, hvis ikke blir det borte for dem.* I utgangspunktet hadde ikke alle rom i basen tavle, men det har blitt satt inn for å imøtekomme lærernes ønske om tavleundervisning. Lærerne er opptatt av at det er de som bestemmer hvordan undervisningsøkta skal gjennomføres, og at det er de som skal ha overordnet kontroll og styring over elevgruppa. Uavhengig om de er i et lukket klasserom eller base, må undervisningen på en eller annen

måte være lærerstyrt. Dette er rektor enig i, men sier at det behøver ikke *bare* å være den *tradisjonelt lærerstyrte undervisningen*. Rektor knytter uttrykket opp til læreren som *foreleser* og *formidler*.

I følge 1KL må elever på 1.trinn først og fremst lære seg å gå på skolen og innarbeide gode arbeidsrutiner. De trenger derfor en lærer som har *styring*, og ikke *fri flyt* (1KL). 6KL er helt klar på at flere av hennes elever trenger den type struktur som tavle- og lærerstyrt undervisning gir, spesielt i grupper der mange av elevene sliter med å forstå fagbøkene og faglige begreper. Hun synes derfor det er hensiktsmessig å prate om begreper i fellesskap, og at samtalen ledes av henne. Hun ser behovet elevgruppa har i relasjon til bruk av rom:

Jeg har hatt andre kull som jeg ikke trenger å kjøre så mye lærerstyrt, hvor jeg kan utnytte lokalene på en annen måte. (...) Jeg har hatt grupper som er mye mer selvgående som jeg har kjørt mye mer arbeidsprogram, og da kan jeg benytte lokalene mye mer av økta (6KL).

6KL ønsker at elevene skal ha fokuset på henne i undervisningsøkta: *Jeg synes sånn generelt at når unger fronter hverandre istedenfor meg, at de blir mer opptatt av hverandre enn av meg*. Med dette forteller 6KL at det er viktig at hun er synlig og har oversikt over elevene når de arbeider på ulike steder, for som hun sier: *Enkelte elever jobber ikke når de forsvinner ut av mitt synsfelt*. 1KL mener det er utfordrende for elever på første trinn å jobbe selvgående uten lærer, noe hun erfarer er lettere for eldre elever på småskoletrinnet. Dersom 1KL lar elever få sitte litt spredt rundt i rommet, krever hun at det er *ro* og hun må vite at de kan *styre seg selv*. Dette gjelder alle elever hun har for undervisning, uavhengig av alder og trinn.

I alle lærerintervjuene fremkommer det at større deler av basen tas i bruk når elevene arbeider individuelt eller i grupper. Dette synes å ha sammenheng med at elevene da får lov til å arbeide hvor de vil i basen, for eksempel i grupperom og amfi. Lærerne forteller at de da går rundt mellom de arealene som er i bruk. Elever som lærerne ikke vurderer som å arbeide godt nok der de sitter, blir plassert på en mer egnet arbeidsplass. At elevene skal få bevege på seg i løpet av undervisningsøkta og arbeide i en behagelig kroppsstilling, blir av 5KLM og 5KLG vurdert som viktig for elevenes ro og konsentrasjon til læringsarbeidet. Eleven skal i størst mulig grad velge arbeidsplass selv *for da blir ikke eleven tvunget til å sitte i en posisjon hvor den ikke klarer å holde seg helt rolig* (5KLG). Elevenes valg om å kunne bestemme hvor de vil arbeide i basen, er også viktig fordi noen elever jobber bedre uten å ha noen rundt seg

(5KLK). Alle lærerne forteller at elevene trives når de får velge hvor i basen de skal arbeide. Elevene liker *friheten* og *ansvaret* det medfører (6KL og 1KL).

5.1.3 Bruk av spesialrom og fellesarealer for undervisning

Lærerne i studien sier at de sjeldent bruker andre rom eller områder i skolebygget enn basen for undervisning. Unntaket er når de har fag hvor det er lagt opp til å bruke spesialrom, som i fagene mat og helse og kunst og håndverk. Det kommer fram at lærerne på ungdomstrinnet er flinkere til å ta i bruk felles- og spesialarealer for undervisning enn det lærerne på barnetrinnet er (rektor, 6KL, 1KL og 5KLK). Dette ses i sammenheng med at fag på ungdomstrinnet har et innhold som i større grad utløser behov for spesialrom sammenlignet med barnetrinnet. Jeg spør 5KLK hva hun tror er grunnen til at man ikke tar fellesarealer mer i bruk. 5KLK svarer:

Kanskje det har noe med den forflytningen av elever å gjøre. At du er litt trygg på elevene og du vet hvordan de oppfører seg der du har dem. Skal du gå utenfor sonen din, så må du ha planlagt det en stund i forveien, så du er sikker på at det rommet du vil bruke er ledig. Man har nok lett for å tenke at det er best å være der vi er.

Lærerne sier at de i større grad kunne brukt fellesarealene for undervisning, men erfarer samtidig at de som oftest får gjennomført den undervisningen de ønsker i basen.

5.2 Hvilke muligheter og/ eller begrensninger erfarer lærerne at det er ved å undervise i det fleksible skolebygget?

5.2.1 Baser sett i relasjon til undervisningsformer

Lærerne svarer bekreftende på spørsmålet om skolebygget er godt tilrettelagt for å kunne gjennomføre den undervisningen som de ønsker. De sammenligner det nye skolebygget med erfaringer fra klasseromsskolen. Både rektor og lærerne opplever at baseskolen gir bedre forutsetninger for varierte undervisningsformer enn klasseromsskolen. Forskjellen mellom klasseromsskolen og baseskolen for varierte undervisningsformer beskrives slik:

Klasserom på klasserom på klasserom, og noen små grupperom hvis du er heldig. Det var det vi hadde før, og som jeg synes var veldig begrensende for hva jeg kunne gjøre. Da måtte jeg på en måte ha en type undervisning for alle (6KL).

Lærerne forteller at skolebygget byr på ulike rom og områder til bruk, slik som scenen, hallen og amfi. *Ubegrensede muligheter* gjør at lærerne har handlingsrom til å være mer *fleksible* med undervisningen deres (5KLM og 6KL). 1KL uttrykker dette slik:

Jeg har rom til å være kreativ, til å gå litt utenfor skjema, det typiske. Vi har mulighet til å låne amfier, kunne bruke de i større grad til en del av undervisningen, forflytte oss.

Lærerne sier at tilgang på ulike arealer i basen, gjør at man ikke er bundet til å ha alle elever i det samme rommet. Tre av lærerne sier at dette legger godt til rette for at elevene kan spre seg rundt når de skal arbeide med oppgaver individuelt eller gruppevis (6KL, 5KLK og 5KLM). Som rektor også uttrykker: *Man er ikke tvunget til å være i et rom på 60 kvadratmeter*. Elevene på 5. og 6. trinn kan for eksempel arbeide i hovedrommet, i sitteamfiet, i passasjen og/ eller på grupperommene. Slike muligheter har derimot ikke 1. trinn, men 1KL forteller at hun i stedet benytter seg av sofakroker i basens trafikkareal samtidig som hun lager *små rom i rommet*.

Grupperommene i basen blir trukket fram som attraktive rom. Skolen har et mangfoldig elevgrunnlag, og to av lærerne sier i den forbindelse at mange grupperom er godt tilrettelagt for å ha mindre grupper med morsmålsundervisning, spesialundervisning, samt det å gi ekstra støtte for noen elever ved behov (5KLK og 6KL). Ifølge 5KLM er grupperom attraktive fordi det gir mulighet for å *ta elever til side, hvor elevene kan sitte å jobbe på egenhånd eller du kan ta dem med inn og prate hvis det skulle være behov*. Lærerne sier at alle elever skal få jobbe i grupperom eller andre rom, de er ikke bare forbeholdt de svake elevene. I den forbindelse sier lærerne at det typiske ved den tradisjonelle klasseromsskolen, var at man hadde ett grupperom tilknyttet klasserommet, og at dette som oftest ble brukt for spesialundervisning. Hvis man er styrket med flere lærere, sier 6KL at det ikke blir så synlig hvem av elevene som gjør hva i de forskjellige rommene. Det skal være helt vanlig for alle elever å gå på et grupperom for å jobbe. Dette er noe lærerne mener kan redusere stigmatisering av elever som får særtilbud i egne rom. 6KL sier: *For sånn var det litt før med et klasserom, så kommer en lærer og skal ta en ut. Det er flaut det, det er ikke gøy når du vil være en vanlig skolegutt*.

For liten plass i baser på enkelte trinn regnes ifølge rektor som skolens største utfordring. 6KL snakker om for store og skjevfordelte elevgrupper i forhold til basearealet som den ene kontaktgruppa fra 6.trinn deler med 5.trinn. Som hun sier, så er det for så vidt plass til alle

elevene, men hun kan ikke plassere elever fra sin gruppe bort til andre enden av basen, for der sitter 5. trinn. Dette gjør at arealet som 6.trinn disponerer i basen, er for lite sett i forhold til elevgruppestørrelsen. Det skal her nevnes at 5KLLK og 5KLLM ikke tar opp at de har for lite plass for 5.trinn i denne basen. 1Kl synes derimot nesten å ha det motsatte problemet, at hovedrommet på 100m² blir for stort. Ifølge 6KL kan det fort oppstå gnisninger mellom elevene når de er tett på hverandre. Mye av undervisningstiden kan derfor gå bort på å løse sosiale konflikter i elevgruppa. Når 6KL har tavleundervisning i hovedrommet så opplever hun at det fort kan bli for trangt og for mange elever. Istedenfor at det blir muligheter for *variasjon* og *fleksibilitet* for undervisningen, blir det *fullstappet* og *elever overalt* (6KL). Rektor sier likeså at *blir elevtallet for stort i en sone, så skaper det friksjon og man sliter med å få gjennomført den pedagogikken man ønsker å gjennomføre*. Dette samsvarer også med 5KLLM: *Er det for mange elever i forhold til det sona er bygd for og hvordan man kan undervise, så er du på feil kurs med en gang. Da er du dømt til å mislykkes rett og slett*. Selv om lærerne opplever at det kan være trangt, synes ikke elevene å bry seg om dette (6KL).

I basen som deles av 5. og 6.trinn, forteller lærerne om viktigheten av å ta hensyn til hverandre i valg av aktiviteter i undervisningen (5KLLM, 5KLLK og 6KL). Basen blir i den forbindelse trukket fram som et begrensende element for lærerens undervisning:

Jeg må velge aktiviteter som jeg vet at vi kan la være å forstyrre dem som er på andre siden, eller velge aktiviteter sånn at det blir spredt på grupperommene og har lydnivået der (5KLLM).

Det kan være ganske disiplinerende fordi når vi underviser nå, så må vi ha lydnivået nede. Før så kunne du lukke døra og så kunne det eskalere, det kan du ikke nå. Så sånn sett tror jeg det er mer orden nå (6KL).

At en elevgruppe har prøve mens andre elever noen meter unna øver til sangfremvisning er en dårlig løsning. Valg av aktivitet må derfor gjøres ut ifra hvilket rom læreren er i. To av lærerne forteller at det var et ønske fra lærerne om å sette opp en dør i basen for å skille av elevgruppene på 5. og 6. trinn. En lærer uttrykker dette slik:

Vi ønsket oss en dør egentlig som skulle skille av de to sonene, men som rektor sa, det er ikke sikkert at den sonen vi bruker nå blir brukt på samme måte senere og da er det ikke sikkert at den døra vi hadde lyst til å ha der hadde vært noe hensiktsmessig.

For skoleledelsen har det vært viktig at det ikke skulle gjøres store fysiske endringer i bygget før etter tre år i bruk og ikke før flere lærere og trinn hadde tatt rommene i bruk. I følge rektor har det vært en evaluering av bygget i forhold til pedagogisk egnethet, noe som resulterte i at

glassdører ble satt inn i en base på et av ungdomstrinnene. Ifølge rektor skjedde dette på bakgrunn av at flere lærere mente det var nødvendig. 5KLM som også underviser på ungdomstrinnet, nevnte også denne glassdøren under intervju. Han mener glassdørene har fungert bra i basen det gjelder, og skulle gjerne sett at det ble oppført mer glass også i andre baser. Dette fordi glass, enten i form av vegg eller dør, reduserer og demper støy(5KLM). Når jeg spør lærerne om hva annet som kan gjøres for å redusere forstyrrelser i basen for 5. og 6.trinn, svarer lærerne at de kunne planlagt og kommunisert bedre seg imellom (5KLM,6KL og 5KLG). To av lærerne sier også at de kunne brukt amfiet som er mer lukket, men at dette ikke er helt optimalt. Det er ubehagelig for elevene å sitte på trebenkene i amfiet og det er ikke bord for elevene til å ha skrivesaker på.

5.2.2 Baser sett i relasjon til støy og vandring

Når lærerne prater om begrensninger ved basene for undervisning, relateres dette til forstyrrelser, støy og vandring. Det er relativt stor variasjon i datamaterialet hva gjelder lærernes erfaringer med dette. Noen av lærerne trakk disse momentene opp som en begrensning selv, mens andre har jeg stilt spørsmål om støy. Det fremkommer at dette er en tematikk som i stor grad varierer med hvilke elever man har og gruppesammensetningen, hvilken base man er i og hva man som lærer selv tolererer av forstyrrelser og støy.

Jeg stilte informantene spørsmål om skolebygget oppleves å gi gode læringsbetingelser for alle elever. Lærerne svarer at for noen elever kan det bli for mye og for mange valg å ta, på grunn av mange lyd-/synsinntrykk i åpne arealer. Lærerne mener derfor at basene ikke nødvendigvis er godt tilrettelagt for alle elevers læringsbetingelser. Unntaket gjelder hovedsakelig ”vandrerne”. Vandrere er elever som av ulike grunner er urolige og rastløse, og som stadig vandrer rundt i rommene (5KLM, 6KL og 1KL). Lærerne mener at åpne arealer innbyr til vandring, og som lærer kan det være vanskelig å holde på disse elevene i undervisningssituasjonen. Om vandrere sier 5KLM:

Vandrere er de atferdselevne som er urolige, rastløse og som ikke finner sin plass. De vandrer stadig rundt, på søken og på let. Som lærer da har du ikke sjans til å stoppe dem, ta dem inn og prate med dem. Det tar for lang tid, for da er det 35 andre som sitter der og venter.

5KLM mener vandring kan skape støy, og at det også kan ødelegge for de andre elevenes arbeidsro og læring. Som følge av en *løs fysisk struktur* (1KL og 5KLM) trekker lærerne fram

at det er nødvendig å innarbeide gode arbeidsvaner og rutiner hos elevene for å forhindre støy og uro. Gode arbeidsvaner gjelder for alle elever, flinke skolelever kan også la seg rive med dersom han eller hun har klassekamerater som støyer (5KLM). Selv om det er relativt åpent, skal for eksempel ikke elevene gå ut av basen uten lærertillatelse (1KL). Gjennomgangstrafikk i baser kan medføre forstyrrelser og støy. 1KL mener at det derfor er nødvendig at elevene lærer seg å kunne bevege seg rundt i baser uten å lage for mye bråk. Når jeg spør 1KL hvordan man kan gjøre dette, svarer 1KL at man for eksempel kan snakke med elevene etter at en bråkete elevgruppe har gått forbi: *bruke dem selv og deres opplevelser, og få dem da til å prøve å tenke*. 1KL og 5KLM sier at det er viktig at dette arbeidet starter på tidlige årstrinn, fordi det er lettere å *strukturere* dem da. 5KLM mener det er veldig vanskelig å begynne å innarbeide gode rutiner og struktur hos elever i 10. klasse. 1KL tror det er lettere for elever som ikke har vært i klasseromsskolen før, fordi de ikke er vant til annet. Som alle lærerne sier, så er dette noe de fleste elever relativt fort blir vant til. Mye handler om å være en tydelig voksen og at lærergruppa har felles regler om orden og oppførsel. Lærerne sier at dette ikke er unikt for baseskolen, men det kan være vanskeligere å holde oversikt og kontroll over elever i baser, fordi det er så lett for eleven å gli ubemerket ut (6KL, 1KL og 5KLM).

Lærerne gir også som svar at lærerstyrt undervisning er nødvendig for å forhindre støy og vandring. Læreren står og underviser og én og én prater om gangen (6KL og 5KLM). Informantene sier at elever og elevgrupper er forskjellige, noen blir lettere forstyrret enn andre. Støy kan ifølge 5KLM føre til at elevenes faglige konsentrasjon svekkes. Noen elever kan bli slitne og irritable av for mye støy. Elever kan også bli lei av å møte lærerens pekefinger gang på gang, derfor er det fint å ha rom hvor man kan tillate et høyere lydnivå i undervisningen (5KLM). 5KLM trekker her fram naturfagrommet som det rommet han liker mest. Dette fordi rommet skjermer av for ekstern lyd ved bruk av glassvegger, samtidig som den visuelle åpenheten ivaretas mellom naturfagrommet og fellesareal.

Jeg stilte også spørsmål om hva forstyrrelser og støy gjør med lærerne og deres undervisning. To intervjuisiter er illustrerende for hovedinntrykket:

Innimellom kan det være såpass mye støy at man som lærer sliter med å høre hva elevene sier. Det får meg ikke ut av undervisningsmodusen, men det kan gjøre at det blir vanskelig å oppfatte hva som blir sagt (5KLM).

Gjennomgangstrafikk med store elevgrupper kan være forstyrrende, men det hører til sjeldenheter. Man blir vant til gjennomgang, men hvis det er prøve og lignende, så er det noen ganger det har vært veldig forstyrrende (6KL).

To av lærerne tror at noen lærere ikke får ro og konsentrasjon hvis det blir litt mye rundt (5KLLK og 1KL). Sett i elevperspektivet, tror ikke 5KLLK og 1KL at elevene tenker på samme måte som lærerne. Rektor opplever likedan når han går rundt i basene. Det virker heller som det er lærerne som blir forstyrret enn elevene. Alle lærerne sier at de noen ganger skulle ønske at de kunne gå inn i et rom og *lukke igjen døra*. Uttrykket blir knyttet opp til det å skulle forhindre gjennomgang, forstyrrelser, støy og vandring. I tråd med dette knyttes også uttrykket opp til det å kunne ha *den fulle kontrollen*. Som 5KLLK uttrykker: *Elevene var kun fokusert på deg for det var bare deg de så og hørte*.

5.2.3 Baser sett i relasjon til samhandling og trivsel

Jeg stilte spørsmål om hvordan informantene opplever at åpne romløsninger påvirker samhandling og trivsel blant lærerne. Rektor mener de halvåpne arealene tvinger fram et mye tettere samarbeid mellom lærerne. Dette ved at de halvåpne arealene i en base fordrer samarbeid om *hvordan vi skal gjøre dette på en best mulig måte*, samtidig som at en lærer aldri er helt alene med elever i samme base. Det vil alltid være en annen lærer i nabo-området som gjør at en kan tre støttende til.

At bygget fordrer samarbeid er flere av lærerne samstemte om. Dette handler om å planlegge og samkjøre hølytte-/stilleaktiviteter for å unngå forstyrrelser trinn i mellom (5KLLK, 5KLM og 6KL). Det er ukentlige trinnmøter, men lærerne opplever at det er lite tid for dem til å kunne prate sammen om dette. 6KL sier:

Mye sånne her- og nå situasjoner som vi må løse, tar fra den tiden som vi skulle samarbeidet og planlagt sammen. Den her- og nå problematikken som tar deg hver dag ser ikke ut til å slutte, så jeg tror ikke det er noen gode utsikter til at vi skal samarbeide tettere.

Også mange faglærere, mye fravær og vikarer gjør det vanskelig å få til et tett og kontinuerlig samarbeid. For å kunne samkjøre aktiviteter bedre i basen for 5. og 6.trinn, kunne samarbeidet vært tettere (5KLM, 5KLLK og 6KL).

Basene og skolebygget generelt blir av rektor og lærerne trukket fram som et positiv element for både læreres og elevers sosiale trivsel. Tre av informantene mener at det estetiske ved bygget er et viktig virkemiddel til å skape trivsel og en god atmosfære som igjen er med på å fremme et godt undervisnings- og læringsmiljø. Fine farger, lyse og åpne arealer er stikkord fra intervjumaterialet. Både rektor og lærerne erfarer at skolebygget gir gode muligheter for

relasjonsbygging. Dette gjelder relasjoner både mellom og på tvers av elever, lærere og skoleledere. Dette ses i forbindelse med de åpne arealene og at man med dette er synlige for hverandre. De åpne arealene gjør at en kan *oppleve at noen går igjennom klasserommet ditt, bare på vei til et annet sted* (5KLLK). 5KLM uttrykker:

Du får et større forhold til andre elever og andre lærere. Du ser mer aktivitet som foregår istedenfor når du har den ”lukke – igjen- døra”. Da ser du ikke at det er noe som flytter på seg noe sted. For det sosiale og trivselen er det et bra bygg.

1KL og 5KLLK opplever også at elevene lærer å bli tryggere på andre lærere og medelever av å være i baser. 5KLLK gir følgende eksempel:

Elevene er vant til at andre lærere er innom, så om elevene har vikar en dag, så er man kanskje ikke så utrygg som man ville vært hvis man stort sett bare er vant til å ha sin egen lærer og det er den man ser i løpet av dagen.

Lærerne synes at de åpne arealene medfører et større fellesansvar for elevene. Både lærerne og rektor forteller om hvordan «vi- begrepet» har blitt større, ved at alle elever på skolen er «mine» elever. Vi-begrepet ses i relasjon til at basene har gjennomgang til øvrige deler av bygget, og for at andre elever skal slippe å gå utendørs, går de igjennom trafikkarealene i basene. 5KLLK illustrerer hvordan åpenheten medbringer delt ansvar for alle av skolens elever:

Som lærer ser du alle elevene i friminuttet, men her så vil du se dem i løpet av en økt, så vil man kanskje spørre «Ja, hvilken klasse går du i? Hva heter du?». Samtidig som de du deler sone med, sånn som med 6. trinn som vi deler sone med, så blir det til at man nesten er like mye lærer for dem som det du er for din egen klasse. Du kjenner dem like godt.

5KLM jobber mye med det sosialpedagogiske miljøarbeidet på skolen, og han erfarer at åpenhet gjør det lettere for han å være synlig og kunne gå bort til elever og omvendt. Det er viktig at elevene har gode relasjoner til de voksne for å kunne lære (5KLM). Alle lærerne gir uttrykk for at det er hyggelig at andre elever bruker basen som gjennomgang, men at det innimellom kan være slitsomt og forstyrrende ved «ekstremtilfeller» som at store og støyende elevgrupper passerer forbi.

På spørsmål om hvordan lærerne opplever det å være synlig og kunne bli observert av andre kollegaer, synes ikke som å være problematisk for lærerne i studien. Lærerne er samstemte om at dette er noe man blir vant til, og det oppleves ikke å berøre deres måte å undervise på. Man lærer å tolerere det på en helt annen måte enn det man ville gjort hvis noen plutselig hadde kommet inn i et lukket klasserom (5KLLK). Lærerne sier at de er så opptatt av

elevgruppa de har framfor seg at andre nesten ikke registreres. Læreren blir av 6KL sammenlignet som en skuespiller og at det har ikke noe å si om det er 20 eller 500 tilskuere, uavhengig om det er elever eller voksne. Likevel sier både rektor og lærerne at de tror at for noen kollegaer kan synligheten overfor kollegaer oppleves utfordrende og ubehagelig. En av lærerinformantene sier også klart at hun ikke er så bekvem med at voksne kan observere henne.

Rektor er bevisst på hvordan det nye skolebygget gjør lærerrollen mer åpen:

Før så gikk jeg i en korridor og måtte banke på en dør, og så brøt jeg opp den pedagogiske situasjonen som var der. Nå kan jeg bare rusle igjennom og folk bryr seg stort sett ikke om at jeg beveger meg igjennom, og det er en helt annen måte å jobbe på. Man er mye mer åpen i sin pedagogiske tilnærming.

Rektor mener synligheten kan være med å heve den pedagogiske refleksjonen i lærerkollegiet. Flere av lærerne i studien har erfaringer med at de har fått inspirasjon fra andre lærere i hvordan de har innredet undervisningsarealet. 5KLM forteller eksempelvis om hvordan man kan gå gjennom baser og *fange opp lure måter å gjøre ting på*. 5KLM gir et konkret eksempel og forteller om hvordan han ble inspirert av en plakat med *enkle klasseromsregler* som hang på veggen i basen til et ungdomsskoletrinn. Det fremkommer fra alle informantene at terskelen var høy for å åpne en dør og titte inn i et klasserom tidligere. To av lærerne forteller også i den forbindelse om hvordan åpenheten fremmer kollegastøtte (1KL og 5KLM). 5KLM mener dette spesielt gjelder ved utfordrende undervisningssituasjoner med en elev eller elevgruppe. Som hun sier så er det lettere å få tømt frustrasjoner fordi andre kollegaer selv kan ha fått inntrykk av problemstillingen hun stod overfor.

5.2.4 Lærernes kompetanse til å skape et godt samspill mellom fysiske rammer og undervisning

Jeg stilte lærerne spørsmål om hva de tenker er byggets pedagogiske begrunnelser. 6KL ser skolebygget i relasjon til at skolens elevgrunnlag har blitt mer mangfoldig med tiden, noe som medfører et større behov for individuelle tilpasninger. Som hun selv uttrykker: *Det skulle liksom være en opplæringsarena for fremtiden, hvor vi så at det ble mer og mer integrering av alt. Alt skal rommes og løses her*. Et gjennomgående trekk i lærernes uttalelser, er at mer elevaktive undervisningsformer, som gruppearbeid og prosjektarbeid, oppfattes som sentrale intensjoner for skolens fysiske utforming. I den forbindelse forteller lærerne at de ikke bruker basene slik de opprinnelig var tenkt. 5KLM tror at det var et ønske om å arbeide på tvers av

trinn, men som hun sier, så jobber ikke 5. og 6. trinn, som deler én base, mye sammen. 5KLLK sier også i forbindelse med dette, at hun ikke tror at lærernes undervisning ved Marienlund er så veldig ulik undervisning gjøres i vanlig klasseromsskole. 6KL tror basen som er felles for 5. - og 6. trinn opprinnelig var tiltenkt ungdomsskoleelever på samme årstrinn. Læreren skulle undervise i amfiet før elevene skulle jobbe i hovedrommene hvor de kunne sitte litt mer blandet (6KL).

Ingen av informantene har arbeidet i en baseskole tidligere. Jeg spurte lærerne hvorvidt de hadde blitt forberedt på å undervise i skolens nye utforming. Lærerne som jobbet på skolen før nye-Marienlund, forteller at de besøkte en relativ nybygd og moderne skole. Både 6KL og 5KLLK sier at de snakket litt med lærerne om hvordan de arbeidet, men 5KLLK synes besøket handlet mer om å få ideer til selve utformingen av skolebygget. 6KL sier at de ikke begynte å arbeide slik som lærerne på skolen de var og besøkte: *alle elevene kom inn til undervisning, satt i en ring og hadde intro og så gikk de ut til arbeidsarealene og jobbet hver for seg (6KL)*. 6KL er kritisk til læringsutbyttet av en slik type undervisning, og i følge 6KL var ikke dette noe som lærerne ved Marienlund begynte med. Lærerne forteller i likhet med rektor, at i tiden før innflytting ble det pratet og reflektert i lærerkollegiet om hvordan det kunne bli å arbeide i en baseskole. 6KL sier at de på den tiden etterspurte mer veiledning:

Jeg husker vi snakket litt om at vi ville ha litt mer veiledning av folk som hadde jobbet i en sånn skole før. Men jeg tror vi fikk tilbake at det er ingen skoler som er helt sånn. For det er så mange skoler som er helt åpne eller helt lukket, men en sånn hybrid som vi fikk, var det ingen som hadde.

Ifølge 1KL ble lærerne fortalt at de måtte beregne cirka tre år før de kunne regne med å klare å ta skolebygget i bruk på en god måte. Ingen av lærerne opplevde at de ble spesielt forberedt på å undervise i en ny skolearkitektur, og de konkluderte med at man må prøve seg frem til hva som fungerer for dem.

Alle lærerne svarer bekreftende på spørsmålet om de får brukt og utnyttet sin kompetanse og profesjonalitet i forhold til skolebygget. Til dette sier også to av lærerne at skoleledelsen gir dem stor frihet til å undervise hvordan de selv ønsker. Jeg stilte også lærerne spørsmål om de opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å utnytte skolebyggets potensial for undervisning, blant annet for å kunne variere i undervisning. Alle lærerne sier at skolebygget muliggjør for varierte undervisningsformer, men lærerne mener de ikke utnytter dette optimalt. 5KLLM mener han har hatt fordel av sin tidligere arbeidserfaring ved en alternativ

skolearena (uteskole), og at han har tillært seg å bruke andre metoder for å komme inn til elevene. Men som han sier, oppleves ikke egen kompetanse å være god nok i forhold til å kunne se og bruke *alle* muligheter for å differensiere og tilrettelegge for elevene. 6KL gir som svar at det er urealistisk å skulle lage til forskjellige opplegg for elevene selv om bygget legger til rette for dette. Dette på grunn av rammene som er satt, og av hva som kommer av hennes oppdrag som lærer. Dokumentasjon, foreldresamtaler, møter osv. tar mye av skolehverdagen, og det er lite tid til å kunne planlegge for en tilrettelagt undervisning (6KL).

Tre av lærerne etterspør konkrete tips, innspill og ideer til det pedagogiske arbeidet, hovedsakelig for å kunne utnytte rommene og mulighetene i større grad. Det er fortsatt et ønske hos noen av lærerne om å dra på skoler som har lignende bygg, for å se og høre hvordan lærerne der bruker skolebyggets ulike rom. Som 1KL uttrykker: *Vi har rommene, men hvordan bruke de på en god måte?* En annen lærer etterspør også mer veiledning om hvordan en kan utnytte muligheter, samt en tydeligere pedagogisk plattform:

Det er liksom sånn at, stikke finger' n opp i lufta, og så finne ut selv liksom, og det er synd. For det er ikke det eneste stedet som mangler den plattformen som da blir fortalt videre. At du må tenke grupper, at du må tenke sånn og sånn. Klart for å så utnytte områdene. Det er lett for administrasjonen å si, men ikke lett å gjennomføre i praksis.

En annen lærer sier også at hun ønsker tips til hvordan hun kan få elevene til å jobbe i grupper, uten at det blir kaos. Hun opplever at skolen ønsker mer rullering i elevgruppene og at man skal variere undervisningsformen i større grad, ikke bare den typiske hvor *læreren forklarer først og så sender elevene for å jobbe*. Hun sier også at hun gjerne er kreativ og kan være med på nye ting, og at hun er villig til å omstille seg i forhold til den tradisjonelle klasseromsundervisningen.

Når jeg spør rektor om hva han tenker om lærernes kompetanse til å undervise i skolebygget, mener han at de har vært, og til dels er, i en omstillingsprosess. I tilknytning til dette, sier rektor også at lærerne fortsatt er i prosessen med å ta bygget i bruk. Overgangen for lærerne fra tradisjonell klasseromsskole til baseskole beskriver han slik:

Særlig 2. året var det mye frustrasjoner. Fordi at folk slet med å få det til, var vant med klasseromsskolen og de hadde veldig lett for å overføre det man hadde lykkes med i et klasserom til disse basene, og det fikk man ikke til. (...). I dag er nok situasjonen en helt annen blant lærerne.

Alle lærerne gir uttrykk for at det til tider har vært utfordrende å gå fra klasseromsskolen til baseskolen. 6KL tror at lærere som i utgangspunktet var negative fikk dette forsterket om de opplevde støy og forstyrrelser i basene eller at det var trangt om plassen i basen. Som rektor også sier hadde lærerne god kompetanse på klasseromsskole, men liten kompetanse på baseskole. Når jeg spør rektor hva han legger i uttrykket pedagogisk kompetanse på baseskole og klasseromsskole, svarer han følgende:

For meg, så er pedagogisk kompetanse på klasseromsskole en statisk organiseringsform av elever, hvor man går inn i et rom, lukker døra og er på en måte enerådende, og til en viss grad privatpraktiserende lærer. I en baseskole så må man åpne opp pedagogikken sin, man har helt andre muligheter for fleksibilitet og tilpasning, for å utvikle pedagogikken, for å ansvarliggjøre elever enn det man på en måte har i et klasserom. Og så er man i seg selv mer åpen.

Som rektor også påpeker, er det gjort lite med å utvikle en pedagogikk i forhold til den type skolebygg som Marienlund er (fleksibelt skolebygg/baseskole). Rektor sier at skolebygget *utfordrer* lærerne i forhold til det pedagogiske arbeidet, noe som også var en grunnleggende idé med skolebygget. Ifølge rektor har lærerne på skolen ulike synspunkt hva gjelder de arkitektoniske løsningene, noe rektor synes er positivt: *I et dynamisk miljø med ulike ståsteder, fremmes debatt og refleksjon.*

5.3 Studiens hovedfunn

Lærerne har pekt på både muligheter og begrensinger ved skolens fysiske utforming som har betydning for deres undervisning. Alle sammenligner det fleksible skolebygget med den tradisjonelle klasseromsskolen. De mener baseskolen gir gode muligheter for å kunne variere i undervisningsformer. Tilgang på ulike arealer i og utenfor baseområdet er grunnen til dette. Lærerne gir uttrykk for at de i hovedsak får gjennomført den undervisningen som de ønsker, og de opplever at de får brukt sin kompetanse og profesjonalitet i baseskolen. Selv om de innimellom savner "et rom med dør" er de helt tydelige på at de ikke savner den lukkede klasseromsskolen.

Lærerne forteller at på lærerteamet har de delt årstrinnet i to kontaktgrupper som er relativt faste gjennom skoleåret. Alle lærerne synes å være enige om at faste grupper er viktig for å ivareta elevenes sosiale tilhørighet, samt for å skape forutsigbarhet i elevenes skolehverdag. Forutsigbarhet og trygghet gis også som begrunnelse for at kontaktgruppene har faste hovedrom. Faste grupper og hovedrom vurderes som nødvendig for yngre elever, men også

for de som av ulike grunner har behov for faste rammer å forholde seg til. Elevgruppene på ungdomstrinnet ser ut til å være mer dynamiske, og det fremkommer at lærerne på ungdomstrinnet samarbeider mer om undervisningen enn lærerne på barnetrinnet.

Lærerne sier at de bruker kombinerte undervisningsformer, men tavleundervisning blir i følge lærerne praktisert forholdsvis mye. Til dette brukes som oftest hovedrommet i basen. Når elevene arbeider individuelt eller i grupper synes større deler av baseområdet å bli tatt i bruk (grupperom, amfi osv.). Dette synes å være relatert til at elevene får lov til å sette seg hvor de vil i basen, og de velger da å spre seg rundt. At elevene kan få bevege på seg og kunne få arbeide i en posisjon de finner behagelig anses av noen lærere å være viktig for elevenes konsentrasjon. Lærerne sier at de sjelden bruker fellesarealer (scene og hall) for undervisning, og bruk av spesialarealer synes å være knyttet opp til fag som utløser et behov for det (eks. mat og helse). Lærernes valg av undervisningsform og bruk av skolebygget avhenger av elevenes forutsetninger som eksempelvis alder og selvstendighet. Lærerne sier at elever setter pris på frihet og elevaktive undervisningsformer, men lærerne er samtidig bevisste på at det er deres oppgave å strukturere undervisningen og hvordan elevene skal arbeide.

Ulike rom i basen eller "rom i rommet" gir gode muligheter for å spre elevene når de skal arbeide individuelt eller gruppevis. Flere av lærerne er opptatt av at det skal være normalt for elever å jobbe på ulike steder. Dette anses som et mottiltak for eventuell stigmatisering av elever som får ekstra oppfølging i for eksempel grupperom.

I basen som er felles for 5. og 6. trinn forteller lærerne at de må velge undervisningsformer som gjør at de ikke forstyrrer nabogruppa. Dette vurderes av lærerne som å være en begrensning for deres undervisning. En annen begrensning for undervisning er også om det er for liten plass i baser. Dette regnes som en av skolens største utfordringer, men det er kun 6KL som oppgir at det er en ubalanse mellom romstørrelse og gruppestørrelse for kontaktgruppa på 6.trinn. 5KLLK og 5KLLM opplever at de har god plass i basen for 5.trinn, og det samme gjør 1KL i basen for 1.trinn.

Åpne arealer kan føre til at elevenes faglige konsentrasjon svekkes som følge av støy, forstyrrelser og vandring. Å være tydelig, samt skape god struktur i undervisningen vurderes derfor som helt nødvendig av alle lærerne. At lærerne har felles regler om orden og oppførsel er viktig for å ivareta arbeidsro. Elevene må innarbeide gode arbeidsvaner samt lære seg å gå gjennom baser uten å bråke. Lærerne sier at tydelighet og struktur er viktig for alle elever,

uavhengig om det er i en åpen baseskole eller klasseromsskole. Det fremkommer imidlertid at det generelt krever mer styring og struktur i baseskolen. Lærernes erfaringer med henhold til støy i baseskolen varierer, men generelt oppleves ikke støy som å være et stort problem for lærerinformantene. Muligens kan dette ha sammenheng med lærernes fokus på struktur og regler for elevatferd. Det fremkommer også at lærerne kan la seg påvirke av støy, men to av lærerne sier at det ikke fører dem ut av "undervisningsmoduset". Det trekkes også fram at det er forskjell mellom elevs og lærers oppfatninger av støy.

De åpne arealene oppleves av alle informantene å oppmuntre til kommunikasjon og sosial samhandling. Forholdet til andre lærere og elever blir større som følge av åpne basearealer. Det er ikke "mine" og "dine" elever, men "våre". Dette ved at andre lærere eller elever er innom eller går igjennom basen for eksempel på vei til et annet sted. Hovedforskjellen ved å undervise i baseskolen og klasseromsskolen synes å være at man som lærer er mer synlig for kollegaer i åpne basearealer. Dette ser ut til å være noe man relativt fort blir vant til, og lærerne opplever ikke det å være synlig overfor kollegaer som et problem. En av informantene er likevel ikke helt bekvem med det, og både rektor og lærerne tror at noen lærere kan oppleve dette som en utfordring. Rektor erfarer at det er gode muligheter for han til å skaffe seg oversikt over den pedagogiske virksomheten i skolebygget. De åpne arealene gjør at han ikke behøver å lukke opp klasseromsdøra, og lærere og elever behøver ikke nødvendigvis å bli forstyrret. Rektor mener også at åpne arealer hever den pedagogiske refleksjonen, og lærerne forteller på sin side at de har fått inspirasjon fra andres arbeid. Det fremkommer også at åpne arealer til dels gjør at man opplever hvilke utfordringer andre lærere har med elever, og på den måten kan dette bidra til større forståelse og støtte blant lærerne.

Rektor mener at lærerne ved Marienlund har vært, og til dels er, i en omstillingsprosess fra klasseromsskolen til baseskolen. Ingen av lærerne i studien opplever å ha blitt spesielt forberedt på å skulle undervise i en baseskole. Lærerne gir uttrykk for at man selv måtte finne ut av hva som fungerer og ikke. Tre av lærerne etterspør konkrete tips og ideer til det pedagogiske arbeidet, hovedsakelig for å kunne utnytte rommene og mulighetene i større grad. Alle lærerne gir uttrykk for at mulighetene har blitt flere ved baseskolen, og de ønsker seg ikke tilbake til klasseromsskolen.

Presentasjonen av funn peker ut noen motstridende forhold knyttet til åpne basearealer. På den ene siden kan åpne arealer bidra til inspirasjon og oversikt for både elever og lærere,

mens det på den andre siden kan føre til at elever mister konsentrasjon som følge av mye lyd- og synsinntrykk. Ulike arealer synes å bidra til å øke læreres muligheter for varierte undervisningsformer, men samtidig gis det uttrykk for at det er utfordrende å variere undervisningsform samt utnytte skolebyggets potensial. I kapittel 6 vil slike forhold drøftes i lys av teori og forskning.

6 Drøfting: samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på funn og fokusere på utvalgte temaer i studien: fleksibilitet, åpenhet og transparens. Temaene belyser forhold som på ulike måter gir et nyansert bilde av hvordan skolens fysiske utforming berører lærernes undervisning ved Marienlund skole. Undervisning ses i lys av å skulle legge til rette for elevenes læring, og skolebyggets funksjon er å støtte lærerens undervisning og elevenes læring. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling: *Hvordan erfarer lærere at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning?*

6.1 Baseskolens fleksibilitet for læreres ønskede undervisning

Fleksibilitet har til hensikt å gi lærerne pedagogisk frihet til å bestemme hvilke undervisningsformer og aktiviteter som skal foregå (Ricken 2010). Lærerne i denne studien synes generelt å mene at basene er godt lagt til rette for at de kan ha den undervisningen de ønsker. Tilgangen på arealer med ulik størrelse og utforming i og utenfor basen gir gode muligheter for å kunne variere undervisningsform og spre elevene på ulike steder i løpet av undervisningsøkta. Informantene kobler dette til fleksibilitet, noe Vinje (2011b) påpeker er det mest benyttete argumentet for baseskoler. Grupperommene i basen trekkes fram som attraktive. Lærerne gir uttrykk for at det er viktig at alle elever skal jobbe i grupperom. Lærerne har, i likhet med andre lærerinformanter (Wågø mfl.2005), en oppfatning om at når flere rom tas i bruk i undervisningen, kan dette være et mottiltak for stigmatisering av elever som mottar særtilbud i egne rom. Dette synes å være et sterkt argument for baseskolen.

Baser synes likevel ikke alltid å være en god støtte for den undervisningen som læreren ønsker. Lærernes valg av undervisningsform i base- og hjemmeområdene for 5. og 6. trinn bør for eksempel gjøres med hensyn til nabogruppa med tanke på lyd- og aktivitetsnivå. I den forbindelse kan det stilles spørsmål om hvor mye støtte og fleksibilitet basen egentlig gir for læreres profesjonelle metodefrihet og ønskede undervisning. Det er ikke mulig for lærerne å skjerme av mellom de to hovedrommene/hjemmeområdene i basen for 5. og 6.trinn. Fordi det

da ikke er mulig å skjerme av for ulike aktiviteter, vil dette ifølge Walden (2009) kunne føre til konflikter mellom aktiviteter og dermed kan åpne basearealer være lite egnet for undervisning til to ulike elevgrupper. Som informantene belyser, er sang i et hjemmeområde og prøve i det andre, en uheldig kombinasjon av aktiviteter i basens åpne areal. At lærere må moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper i samme eller nærliggende, åpne undervisningsareal finner en også i studier av åpne skoler på 1970-tallet (Aarnes 1991) og i en spørreundersøkelse gjort blant lærere i baseskoler (Vinje 2011b).

Utfordringer knyttet til støy har vært aktuelt i mediedebatten om baseskoler, og Jerkø og Homb (2009) har formulert suksesskriterier for baseskoler med henhold til støy. Ett av disse er at undervisningen i så stor grad som mulig bør legges opp slik at det foregår lik type aktivitet på samme tid i åpne arealer som er i tett tilknytning til hverandre. Et annet suksesskriterium er at baseskoler bør utformes slik at det er tilstrekkelig med rom hvor formidling av tale er prioritert for den gruppestørrelsen man må ivareta (ibid.). På bakgrunn av dette kan man som Vinje (2011b) stille spørsmålet om hvorfor man trenger baseskoler:

Hvis det å bedrive samme type aktivitet i et rom samtidig, samt det å prioritere tilstrekkelige rom for formidling av tale til den gruppestørrelsen man må ivareta, er suksesskriterier for baseskolene – da vil de tradisjonelle klasseromsskolene på en bedre måte tilby passende fysiske rammer for dette enn hva baseskolen kan (s.86).

Dersom lærere skal legge opp til samme type aktivitet i basen for å få den til å fungere, fordrer dette at lærerne har tid til å planlegge undervisning sammen (Dale 2008). Informantene i denne studien mener også at konflikter mellom ulike aktiviteter kunne vært unngått om de i større grad hadde planlagt og samkjørt aktiviteter seg i mellom. Et spørsmål man kan stille til dette er om det eksempelvis er lagt til rette for ukentlige planleggingsmøter for lærere på tvers av årstrinn. I dette tilfellet mellom lærerne på 5. og 6. trinn. Generelt kan man si at tid til planlegging av undervisning er en viktig betingelse for lærerprofesjonalitet (Dale 2008). Samtidig kan en også stille spørsmål om det er hensiktsmessig at elevgrupper fra to forskjellige årstrinn med hvert sitt ulike undervisningsopplegg deler samme base. På Marienlund er lærerne organisert i team, og et team er knyttet til et bestemt årstrinn. Kanskje er det mer hensiktsmessig om elevgrupper fra samme årstrinn deler base fordi lærere da arbeider i samme team, og har et felles ansvar for elevenes læring.

Sett i relasjon til de to suksesskriteriene nevnt ovenfor, er det slik at basen for 1. trinn synes å samsvare bedre med suksesskriteriene enn basen for 5. og 6. trinn. 1KL synes å oppleve basen

som svært godt tilrettelagt for ønsket undervisning. Dette kan ha sammenheng med romstørrelse og tilstrekkelig fysisk avstand til andre elevgrupper. I motsetning til basen for 1. trinn, kan det virke som at den fysiske avstanden mellom gruppene er for kort i basen for 5. og 6. trinn. Som en ser av skissene presentert i kapittel 4.3, er det lengre avstand mellom hovedrom i basen for 1. trinn enn det er mellom hovedrom i basen for 5. og 6. trinn. Elevgruppa på 6.trinn synes også å være større enn det hovedrommet som de bruker er dimensjonert for.

Lærerne trekker frem amfiet som et alternativ til hovedrommet i basen. Fordi amfiet er i et lukket rom vil det skjerme av for ekstern lyd. Amfiet legger til rette for undervisningsformer som formidling og presentasjoner. Å ha et amfi tilgjengelig kan derfor bidra til å oppfylle suksesskriteriet fra Jerkø og Homb (ha rom tilgjengelig for taleformidling). Lærerne sier imidlertid at de sjeldent benytter amfiet. To informanter mener at amfiet ikke er et godt rom å ha undervisning i siden interiøret består av harde trebenker og mangler skrivebord.

Vinje (2011b) konkluderer i sin studie at lærere finner det tradisjonelle klasserommet mest hensiktsmessig når målet er å anvende de undervisningsformene som til enhver tid blir ansett som mest hensiktsmessig. I denne studien derimot, foretrekker lærerne å undervise i baser fremfor klasserom. Selv om tre av lærerne tilsynelatende velger undervisningsform med hensyn til nabogruppa, mener lærerne likevel at de til vanlig får gjennomført den undervisningen de ønsker. Lærerne har imidlertid ytret et ønske om mer fleksible skjermingsmuligheter. Det har vært ønske om en dør mellom arealene til 5. og 6. trinn som kan skjerme av for auditiv støy som følge av to ulike undervisningsopplegg. Et ønske om dør knyttet derfor ikke opp til at den skal skjerme av hjemmeområdene for visuell oversikt – eventuell visuell støy. Dette er overens med Lefdal (2013) som finner at lærere i videregående skole ikke foretrekker helt lukkede skoler. Ifølge Lefdal (2013) ytrer flere lærere et ønske om skyvedører som kan åpnes og lukkes etter behov og bruk av glass i vegger -/ dører som bevarer innsyn, men som stenger av for ekstern lyd.

6.2 Støy og vandring

Et hovedargument mot baseskole er at det enklere fører til støy, uro og konsentrasjonsproblemer enn ved klasseromsskolen (Vinje 2011b). Uten at jeg definerer hva som er konsentrasjonsproblemer og ikke, understreker lærerne i denne og andre studier

(Wågø mfl. 2005, Andersson 2008 og Jerkø og Homb 2009) at åpne basearealer kan føre til et høyt lyd- og aktivitetsnivå. Et høyt lyd- og aktivitetsnivå kan distrahere elevenes konsentrasjon og arbeidsro og dermed hindre læring. Lærernes erfaringer i denne studien er at ikke alle elever nødvendigvis får ro og konsentrasjon til å arbeide uforstyrret. Spesielt utsatt er elever som lett mister konsentrasjonen. Forstyrrelser kan for eksempel oppstå når andre elever går inn og ut av grupperom eller når det er trangt om plassen. Dette synes imidlertid ikke kun å være et baseskoleproblem. I en studie som inkluderer baseskolen, klasseromsskolen og åpen skole, rapporterer personalet ved alle skoletypene om utilstrekkelige arealer for uforstyrret elevarbeid (Kjølle mfl. 2011). En annen tendens i den refererte studien, er at støy og forstyrrelser i større grad påvirker lærerne enn hva gjelder elevenes oppfatninger om eget arbeid og læring. Dette er også noe som informantene i studien ved Marienlund gir uttrykk for. Elever og lærere har forskjellige behov og erfaringer, og ikke minst har de et ulikt ansvar overfor lærings- og undervisningssituasjoner (Nordahl 2010). Med utgangspunkt i det asymmetriske lærer- elev forholdet, skal læreren for eksempel ha kontroll og styre en hel elevgruppe. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev kan være et av flere forhold som gjør at lærere og elever har en ulik opplevelse av støy.

Lærerne i studien har til tider erfart uro ved at elever vandrer rundt i de åpne arealene, dette spesielt hos elever med atferdsproblematikk. Dette samsvarer med hva andre lærere i fleksible og åpne skoler rapporterer om, og det er mer vandring i slike skoletyper enn i klasseromsskolen (Kjølle mfl. 2011 og Wågø mfl. 2005). I likhet med Wågø mfl. (2005) viser denne studien at elevenes individuelle behov for bevegelse blir problematisk i åpne arealer fordi vandring kan medføre støy og forstyrrelser for andre elever. Elevenes behov for å bevege på seg, og å kunne ta seg en gårunde, vurderes likevel av lærerne som positivt og nødvendig for enkeltelevens arbeidsro og læring. Vandring og vandrerer er ikke et nytt fenomen, og det hevdes at elever i åpne arealer blir mer synlige sammenlignet med vandrerer i klasseromsskoler, noe som ses i sammenheng med skolens svake fysiske innramming (Bernstein 1977, i Meland 2011). Wågø mfl. (2005) hevder at det er lite forskning på hvilke fysiske løsninger som er gode for elever som har behov for arealer skjermet for mange impulser og bakgrunnsstøy. Deres anbefaling er at det behøves rom av ulik karakter, deriblant mindre grupperom skjermet for støy.

6.3 Åpne arealer krever tydelig klasseledelse

En ”lærerstyrt undervisning” fremkommer av lærerne som nødvendig for å redusere støy og vandring og for å fange elevenes oppmerksomhet og fokus for læring. Dette knyttes opp til at det er viktig med en fast struktur og styring av elevgruppa. Jerkø og Homb (2009) hevder at åpne arealer gjør det vanskeligere for læreren å lede og disiplinere elevgruppa sammenlignet med lukkede rom. Jerkø og Homb (2009) finner at lærere som har god disiplin i elevgruppa, opplever baser som lite utsatt for støy. Lite støy i baser synes samtidig å føre til mer positive holdninger til baseskolen (ibid). Informantene ved Marienlund er generelt meget positive til å arbeide i en baseskole, og som lærerne sier har de også fokus på disiplin og arbeidsro i elevgruppa. Støy regnes heller ikke som et stort problem.

Jeg forbinder både disiplin (Jerkø og Homb 2009) og lærerstyring med Vinjes (2011b) bruk av begrepet klasseledelse. Vinje (2011b) konkluderer med at baseskoler gir lærerne et dårlig utgangspunkt for å utøve klasseledelse: å holde oppsyn, ro og orden i elevgruppa. Der Vinje hevder at baseskoler *begrenser* klasseledelse, vil jeg med en omformulering antyde at baseskolen *fordrer* og *utfordrer* denne lærerkompetansen. Denne påstanden vil jeg nyansere i det følgende.

I denne studien ser det ut til at lærerne har et stort fokus på klasseledelse. To norske studier fremhever at god klasseledelse er en viktig suksessfaktor for ro og orden i baseskolen (Wågø mfl. 2005 og Jerkø og Homb 2009). Kan det tenkes at læreres misnøye med baser (Vinje 2011a og 2011b) er fordi det stilles andre forventninger til læreren som klasseleder enn i et lukket klasserom? 5KLM forteller for eksempel at han måtte stå i en åpning á 2 meter for å sperre av for lyder, utsyn og vandring for en elevgruppe med mye atferdsproblematikk. Eksempelet kan være en forenklet illustrasjon på hvordan åpne arealer kan føre til nye utfordringer for klasseledelse. Ingen av de andre lærerne fortalte om lignende erfaringer som 5KLM, men det kom klart fram i intervjuene at det i åpne baser generelt kreves mer styring og struktur enn i et lukket klasserom. Sett i relasjon til de fysiske rammene, trekker lærerne fram betydningen av å være tydelige voksne overfor elevgruppa. Alle lærerne påpeker behovet for å innarbeide gode vaner og rutiner hos elevene for arbeidsro. Elevene må lære seg å holde ro i basene og når de forflytter seg mellom baser mens annen undervisning pågår. Ingen elever skal gå ut av basen uten lærertillatelse. Det kan tenkes at lærernes krav og forventninger om orden og oppførsel virker «mentalt» avgrensende for elevene, kompensert for manglende fysiske grenser (Ricken 2010). Det synes derfor ikke å være veggene som lager de viktigste strukturene for elevenes konsentrasjon og læringsfokus i skolen, men

lærerens evne til å lede elevene. Sammen med lærerens fagdidaktiske kompetanse, regnes lærerens klasseledelse å utgjøre de største forskjellene for elevenes læring i skolen (Hattie 2009).

6.4 Et tradisjonelt klasse- og undervisningsmønster i et utradisjonelt bygg

Denne studien reflekterer et forholdsvis tradisjonelt klasse- og undervisningsmønster: fast klasse med faste rom, mye tavle-/fellesundervisning, elevene har lærerstyrte arbeidsplasser. I presentasjonen og bildene av basene i kapittel 4.3, gjenkjenner man også den tradisjonelle klasseromsorganiseringen av pulter på rad og rekke vendt mot tavla. Pultenes plassering signaliserer at elevenes fokus skal være vendt mot tavla og læreren.

En av intensjonene med baseskoler er å legge til rette for en mer fleksibel organiseringsform, noe som også gjelder ved Marienlund skole. Kontaktgruppene på et trinn skal kunne varieres og endres over tid av det enkelte lærerteam. Av intervjuene framstår derimot kontaktgruppene på 1.-, 5.- og 6.trinn som relativt faste og klart definerte enheter i undervisning. For noen elever, og spesielt for elever på lavere trinn, anses dette som nødvendig for å ivareta elevenes trygghet og tilhørighet. Dette er en ulik organisering enn baseskolen Vinje (2013) analyserte. I Vinjes studie var kontaktgruppene ved baseskolen mer dynamiske og ikke den primære enheten for undervisning. Vinje (2013) mener en slik organisering kan svekke fellesskapsfølelsen i elevgruppa og gi læreren dårlig oversikt over elevenes læring. Vinje (2013) refererer til forskning som viser at elever i skoler preget av stabil organisering i faste elevgrupper, har bedre resultater enn skoler der organiseringen er preget av større variasjon gjennom blant annet faglig nivå-differensiering og storgrupper. Vinje (2013) mener at differensierings- og organiseringsformen i den baseskolen han har studert, har oppstått i tett relasjon med de fysiske rammene. Som det er vist til i kapittel 2.3.5, knytter Kunnskapsdepartementet baseskolebegrepet til et skolebygg med en utradisjonell organiseringsform. Ved Marienlund synes derimot det tradisjonelle klassemønsteret å være fremtredende for 1.-, 5.- og 6.trinn.

Lærerne er samstemte om at faste grupper er viktig for yngre elever. Lærerne mener også at yngre elever i større grad har behov for forutsigbarhet, og dette gjør at et fast hovedrom i basen er nødvendig. Vinjes spørreundersøkelse (2011b) blant lærere konkluderte med at

flertallet mener at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe. Lærerutvalget ved Marienlund synes å støtte dette ved at det er viktig med faste rom og faste elevgrupper, men det behøver ikke å være et klasserom med fire tette vegger og dør.

Lærerne i studien forteller at undervisningen deres kjennetegnes av å være lærerstyrt. I forskningsrapporten "De gamle er eldst" (Opheim, Grøgaard og Næss 2010), viser resultater fra Elevundersøkelsen at undervisning som kjennetegnes av å være lærerstyrt, bidrar positivt til elevenes prestasjoner framfor undervisning som er preget av elevaktivitet. Med lærerstyrt undervisning menes bruk av tavle, individuelt arbeid, øvelse, diskusjon i klassen under oppsyn av lærer og diskusjon mellom lærere og elever i klassen. Undervisningen innebærer altså i liten grad samarbeid mellom elevene eller annen form for elevaktivitet. Elevaktiv undervisning kjennetegnes ved at elever jobber to og to, og ved å samarbeide i grupper og å gjøre prosjektarbeid. Informantene ved Marienlund forteller at når elevene skal jobbe med oppgaver kan elevene velge hvor de vil sitte og arbeide i basen – alene eller sammen med andre medelever. Lærerne mener at noe grad av frihet for elevene til å velge arbeidsplass- og form er viktig for elevenes motivasjon og konsentrasjon for læringsarbeidet. Selv om dette kjennetegner elevaktiv undervisning, synes det likevel å være tydelig at det er læreren som dominerer og kontrollerer undervisningen. Elever som ikke jobber godt nok der de sitter, blir plassert et annet sted av læreren. Man kan hevde at læreren fortsatt har sin tradisjonelle "definisjonsmakt", men at læreren innenfor dette tillater mer elevaktivitet (Cuban 1996, i Engelsen 2006). Egentlig er det ingen endring av det gamle, tradisjonelle undervisningsmønsteret (ibid.). Selv om elevene setter pris på frihet og elevaktive undervisningsformer, er det viktig for lærerne i studien at det er deres oppgave å styre elevgruppa og strukturere læringsarbeidet deres.

6.5 Å se og bli sett i åpne arealer

Informantene i studien opplever ingen utfordringer knyttet til det å være synliggjort som lærer i åpne arealer. En av lærerinformantene gir likevel uttrykk for at det er litt ubehagelig å kunne bli observert av andre voksne. Alle informantene tror også at synligheten kan oppleves utfordrende for enkelte kollegaer. I Melands studie av lærere i en videregående skole med utstrakt bruk av glassvegger, opplevde flere av lærerne at det var slitsomt å være synlig, spesielt overfor kollegaer og skoleledelsen (2011). Glassvegger gir innsyn, og i den refererte

studien fremkommer det at noen av lærerne opplevde at de ble holdt øye med og overvåket av kollegaer og skoleledelsen. Ledelsen vandret for eksempel rundt i bygget og kontrollerte om lærerne forholdt seg til de pedagogiske idealene: at de ikke brukte forelesninger, men isteden elevaktive undervisningsformer og IKT. En del lærere unngikk å undervise på en måte som kunne vekke oppmerksomhet. Siden lærerne bekymret seg for hvordan andre så på en, kan det i følge Meland (2011) være en tendens til selvsensur. I motsetning til Melands studie, gis det ingen overordnede føringer fra ledelsens hold for hvordan lærerne ved Marienlund skal undervise. Unntaket er imidlertid at læringsmål skal gjennomgås i felleskap ved start og slutt på en undervisningsøkt. Rektor ved Marienlund forteller også at han ofte går rundt i basene og observerer undervisning. Selv om rektors intensjoner for dette ikke fremkommer, gir det uansett rektor en mulighet for innsyn og kontroll av lærernes arbeid. I motsetning til Meland (2011) synes ikke informantene ved Marienlund å forbinde skoleleders eller kollegaers innblikk med kontroll og overvåkning.

Lærerne i studien forteller at da de arbeidet i klasseromsskolen, var terskelen høy for å åpne opp en dør og titte inn i et klasserom. Informantene er klare på at man som lærer blir mer synliggjort i sin undervisning ved baseskolen enn ved klasseromsskolen, og dette regnes som hovedforskjellen mellom de to skolebyggene.

Intensjonen med åpenhet og transparens i skolebygg er å berike skolemiljøet ved at andre kan se og oppleve noe av det som foregår i andre rom (Buvik 2005). Dette sammenfaller med hva informantene forteller om Marienlund som en «vi-skole». Åpne arealer erfares av informantene å gi innsikt i andre læreres arbeid uten å måtte forstyrre undervisning og læring. Ved å se hva andre lærere gjør kan man få inspirasjon til å gjøre det samme. For læreren kan dette handle om hvordan andre møblerer klasserommet eller hvilke undervisningsformer andre lærere bruker. Dette gir lærerne mulighet for å lære av hverandre og kan dermed bidra til kollektiv læring.

I studien fremkommer det at åpne arealer bidrar til å styrke sosiale relasjoner og sosial trivsel. Basert på hva informantene har fortalt, virker det som at det er en overvekt av både lærere og elever ved Marienlund som verdsetter åpenheten sett i forhold til det sosiale aspektet. God atmosfære og trivsel blir vurdert som viktig for undervisning- og læringsmiljøet. I likhet med Andersson (2008) viser funn fra denne studien at den åpne baseutformingen medfører et ansvar for flere elever utover de elevene som læreren rent administrativt har ansvar for. Åpne arealer bidrar til mer kontakt med flere elever, fordi basen kan benyttes for gjennomgang av

andre elever i ei undervisningsøkt. Åpenhet og tilgjengelighet overfor andre elever beskrives av lærerne som hyggelig og positivt, men at det kan være forstyrrende og slitsomt ved "bråkete" tilfeller.

6.6 Lærernes kompetanse til å ta i bruk skolebygget

Lærerne synes å være bevisste skolebyggets potensial og muligheter, men peker selv på at de kunne brukt flere av mulighetene det gir. Basert på det lærerne i studien har fortalt, synes det som at lærerne bruker basen variert for undervisning, og at baseområdets fleksibilitet blir utnyttet. Lærerne har felles- og tavleundervisning i hovedrommet, men når undervisningen bærer preg av mer elevaktivitet synes større deler av basen å bli tatt i bruk (amfi, grupperom og trafikkareal). Alle lærerne i studien sier at de kunne ha brukt skolebyggets fellesarealer mer for undervisning. Her nevnes hallen, biblioteket og scenen som arealer for fleksibel bruk og som tilleggsareal til hjemmeområdet. Som presentasjonen av funn viser, svarer gjerne lærerne ut ifra baseområdet som de jobber i dette skoleåret. Dette kan signalisere at lærerne forbinder skolens utforming først og fremst med base-/hjemmeområdet og at dette erfares og vurderes som det viktigste arealet for undervisning. Hallen og scenen blir omtalt som spennende områder og i forbindelse med at man kan være kreativ, men grupperommene anses som mest bruksnyttige og som dekker det behovet skolen har for å gi enkelte elever ekstra oppfølging. Både lærerne og rektor er samtidig av en oppfatning om at det ikke brukes så varierte undervisningsformer som bygget legger til rette for. Lærerne påpeker i den sammenheng at de ofte benytter tavleundervisning. Beskrivelsen av hvilke undervisningsformer lærerne benytter stemmer overens med Kjølle mfl. (2011) som konkluderer med at mye tavleundervisning fører til manglende bruk av fellesarealer. Dette er en overordnet tendens i flere skoletyper: klasseromsskolen, åpen skole og baseskolen (ibid).

Den lite varierte undervisningen som lærerne til dels gir uttrykk for, kan være knyttet til at lærerne i stor grad velger med basis i egne erfaringer. De bruker sin erfaringsbaserte kunnskap til å vektlegge arbeidsformer og organiseringsformer i undervisningen som de føler seg sikre på (Nordahl 2010). De velger rom, og bruker rom på en måte som er velkjent og trygg. At skolebygningen gir flere muligheter for undervisning enn det som blir benyttet i dag, kan også ha sammenheng med at skolen er relativt nybygd og ikke ferdig tatt i bruk (Ricken 2010). Rektor mener også i den forbindelse at noen lærere fortsatt er i en omstillingsprosess fra

klasseromsskolen til baseskolen. I følge Aspelund og Nore tar det tid å konvertere «gamle hoder» til nye bygg (2008, s. 40). Selv om bygget i seg selv legger til rette for varierte undervisningsformer, forutsetter det også at lærerne har mulighet og vilje til å prøve ut, og ta disse i bruk. Mitt inntrykk er at både rektor og lærere i større grad ser muligheter enn begrensninger for undervisning i skolebygget. Likevel er det en forskjell på å se muligheter og å benytte seg av mulighetene. Her vil både lærernes kompetanse og motivasjon spille inn (jfr. kapittel 2.1).

Læreres kompetanse til å ta i bruk skolebygget for undervisning handler ikke kun om deres evne til å se og utnytte mulighetene det gir. I kompetansen inngår også det å håndtere og motvirke de utfordringer som kan være knyttet til skolens fysiske utforming (Eliassen 2008). Et klart eksempel fra denne studien er hvordan lærere har fokusert på klasseledelse for å håndtere utfordringer knyttet til støy og vandring i åpne arealer. Et annet aspekt ved kompetanse handler også om å kunne avveie bruk av rom i et skolebygg hvor handlingsrommet nærmest oppleves å være ubegrenset. Man kan således stille spørsmål om det er nødvendig å etterstrebe en bruk av alle mulige rom og muligheter. Det viktigste må være at rommet støtter lærerens ønskede undervisning og elevenes arbeid og læring – uavhengig om dette foregår i et klasserom, grupperom eller i en åpen hall.

I denne studien kommer det frem at lærerne ønsker konkrete tips og ideer til det pedagogiske arbeidet i skolebygget. Dette kan tyde på at lærerne opplever egen kompetanse som en begrensning i forhold til det å skape et godt samspill mellom fysiske rammer og undervisning. Lærerne sier de ønsker å lære mer om hvordan man kan bruke fellesarealer og baser på ulike måter for undervisning. Dette kan tolkes som et ønske om kompetansepåfyll om *hvordan* rom i bygget kan brukes og utnyttes for undervisning. Lærerne sier også at de ønsker å besøke skolebygg som er lik Marienlund for å prate med lærerne der om konkrete tips og ideer. Det kan tyde på at lærerne ønsker veiledning og tilgang på praktiske verktøy for hvordan ulike rom kan brukes på en hensiktsmessig måte. Man kan si at det er et ønske om "anvendelsesorientert kunnskap for reflektert bruk av rom" (Krogstad, Hansen, Høyland og Moser 2012, s.10).

Som informantene ved Marienlund gir uttrykk for, er det forskjell på å undervise i klasseromsskole og baseskole, og det krever til dels omstilling. I åpne arealer må lærere for eksempel håndtere innsyn i eget arbeid. Det fremkommer at for noen lærere har det tidvis vært krevende, og av til frustrerende. Støy, forstyrrelser og manglende faste holdepunkter

(pedagogisk plattform) blir nevnt i den forbindelse. Situasjonen beskrives imidlertid som å være annerledes nå enn ved innflytting. Dette kan tyde på at det å arbeide i en ny, fysisk utforming gir en ny lærings- og utviklingsprosess for læreren, og at tilstrekkelig med tid er viktig for denne prosessen. Kjølle (2011) fremhever at det å arbeide i en ny utforming er en kollektiv læringsprosess. Kjølle (2011) mener man kan dele kunnskap og lære av andre, men det er ikke like lett å kopiere hverandre. Dette på grunn av samspillet mellom mennesker og fysiske omgivelser, og at hver lærer har sin subjektive opplevelse og erfaring tilknyttet rom. For at lærere skal utvikle seg i forhold til bruk av skolebygget fordrer dette at man våger å ta det i bruk. Dette kan også innebære at man må ta i bruk andre undervisningsformer enn den tavleundervisning. En studie peker på at læreres bevissthet overfor egen didaktisk og faglig kompetanse er avgjørende for om læreren prøver å ta i bruk varierte undervisningsformer (Rørnes, Overland og Tveitereid 2006). Dette gjelder også for å ta i bruk ulike rom (Eliassen 2008). Men dette betyr også at baseskolen med sine varierte rom, fordrer at lærere er trygge på hvilken type undervisning de selv mestrer og som øker sannsynligheten for et godt læringsutbytte hos elevene (Nordahl 2010).

I de seneste stortingsmeldingene er det mye fokus på læreres kompetanse og at det stadfestes som skolens viktigste ressurs (f.eks. stortingsmelding 11 (2010- 2011)). Det kan imidlertid se ut som om kompetansen når det gjelder å ta i bruk skolebygg med ulik utforming ikke er vektlagt i offisielle dokumenter, selv om det har pågått en storstilt nybygging og endring av skolens fysiske rammer de siste femten årene. Lærerne i denne studien har tatt sin pedagogiske utdanning i en tid da den tradisjonelle klasseromsskolen var mest typisk, og de har også mesteparten av karrieren utøvd læreryrket i denne skoletypen. Det er liten grunn til å tro at lærerutdanningen på tidlig 90-tallet forberedte studentene på en fremtidig yrkesutøvelse i en skole som da ikke eksisterte, herunder baseskolen. Også i dagens lærerutdanning, kan det stilles spørsmål om hvorvidt lærerstudentene blir forberedt på å undervise i ulike typer skolebygg. For som nåtidens byggetrend viser, oppføres både klasseromsskolen og baseskolen, om enn med noe overvekt av sistnevnte (Buvik 2005).

7 Avslutning

Med denne mastergradsavhandlingen har jeg ønsket å belyse samspillet mellom skolens fysiske utforming og læreres undervisning. Det er lite norsk forskning som konkret omhandler denne relasjonen selv om dette er aktuelt i mediedebatter. Mediedebatten om skolebygg dreier seg ofte om baseskole som motsats til klasseromsskole, og tar i hovedsak opp forskjellige måter å organisere undervisningen på (Schanke og Skålholt 2008). Som det er pekt på i teoridelen, gis det ingen entydige definisjoner av ulike typer skolebygg. Åpen skole, baseskole og fleksibel skole brukes til dels sammenfallende eller motstridende i forskningslitteraturen, noe som vanskeliggjør sammenligning. Det synes derfor å være behov for et tydeligere begrepsapparat på feltet. Innunder dette kan det være nødvendig å konkretisere begreper som åpenhet og fleksibilitet i skolebygg.

En medieanalyse viser at det er skoleeiere og skoleledere som fremmer argumenter for baseskoler, mens lærere og forskere står fram med støtte til den tradisjonelle skolen (Vinje 2011a). Det er også en sentral tendens i forskning at det er elevers oppfatninger av skolebygget som blir belyst (Schanke og Skålholt 2008). Lærere jobber i skolebygget til daglig og har trolig andre behov og erfaringer enn både elever og skoleledere. Med denne kvalitative intervjustudien har jeg valgt å ivareta lærerperspektivet, og studien bygger på fire læreres erfaringer fra å undervise i én baseskole. Rektor ved skolen har også blitt intervjuet. Det har vært et omfattende arbeid å gå igjennom intervjumaterialet, og alle svar og innspill informantene har kommet med, kan ha flere vinklinger enn de jeg har presentert i denne mastergradsavhandlingen. Resultatene fra studien kan kun gi noen pekepinner for hvordan skolevirkeligheten er. Svarene på mastergradsavhandlingens overordnede problemstilling, *hvordan erfarer lærer at skolens fysiske utforming påvirker deres undervisning*, kan ikke generaliseres til å gjelde andre informanter enn de som er utforsket. Men for de fire deltakende lærerne fra én baseskole kan det konkluderes med at skolens fysiske utforming er av stor betydning for deres undervisning.

Betydningen av fleksible arealer

Ulike arealer i og utenfor baseområdet erfares av lærerne å gi fleksibilitet for varierte undervisningsformer og gruppestørrelser. Lærerne opplever stort sett at de får gjennomført den undervisningen som de ønsker sett i forhold til skolens fysiske utforming, men tre av

lærerne forteller likevel at de noen ganger må velge annen undervisningsform enn ønskelig for å ta hensyn til nabogruppa med tanke på støy. Dette betyr at den fysiske utformingen kan begrense læreres metodefrihet og undervisning. Lærerne har i den forbindelse uttrykt et ønske om en dør for å skjerme av for auditiv støy mellom to elevgrupper-/hjemmeområder. En tendens i dagens skolebygging er å oppføre glassdører-/vegger for å redusere støy knyttet til åpne arealer (Lefdal 2013). Bruk av glass vil bevare den samme visuelle åpenheten og oversikten mellom skolens brukere som åpne arealer gjør, men stenge av for ekstern lyd og bråk. Som det fremkommer av blant annet Lefdals (2013) arbeid og denne studien, foretrekker ikke lærerne lukkede og uoversiktlige arealer.

Betydningen av åpne arealer

Åpne arealer gir visuell oversikt og stimulerer til sosial kontakt. Informantene mener at «vifølelsen» mellom skolens brukere styrkes i åpne arealer, dette sett opp mot deres erfaringer fra mer lukkede rom i klasseromsskolen. I åpne arealer blir lærerrollen synliggjort, og dette har ifølge informantene positiv innvirkning på det profesjonelle lærerfellesskapet. Eksempler som trekkes fram er at læreren kan få tips og inspirasjon av andre læreres bruk av undervisningsformer og innredning av undervisningsareal. Samtidig kan andre lærere få et innblikk i vanskelige problemstillinger som læreren står overfor i undervisningen, og dermed dannes et felles referansegrunnlag for senere kollegastøtte- og veiledning. I Meland (2011) forbindes innblikk fra kollegaer og skoleledelse på lærerens undervisning til det å bli kontrollert og overvåket. Dette samsvarer ikke med lærerne jeg intervjuet, men lærerne er bevisste på at voksnes innblikk på undervisning trolig kan være ubehagelig for enkelte lærere. Selv har de ikke utfordringer knyttet til dette. Med mindre det er en reell grunn til å føle seg overvåket og kontrollert, som i Meland (2011), kan kanskje dette henge sammen med lærerens personlige og profesjonelle trygghet og integritet.

Betydningen av kompetanse i klasseledelse

Et sentralt funn i studien er at lærernes kompetanse i klasseledelse synes å være en forutsetning for å nyttiggjøre seg de fleksible og åpne arealene i baseskolen. Lefdal (2013) hevder at mange lærere ikke ønsker å undervise i åpne arealer på grunn av påviste støyproblemer, enkelte elever blir mer forstyrret etc. For at åpne arealer skal fungere, fremhever lærerne i min studie og Jerkø og Homb (2009) betydningen av god klasseledelse.

Med dette menes at det må være et fokus på arbeidsro og at læreren har klare regler for elevatferd i undervisningen. Lærerne mener de har fått et større fokus på dette etter at de begynte å arbeide i baseskolen. Behovet for tydelig klasseledelse ses i sammenheng med at åpne arealer innbyr til en løsere struktur for elevene enn et lukket rom. De fysiske grensene som veggene lager for elevene, må læreren i åpne arealer skape gjennom "mentale" regler for elevene.

Lærernes ønske om mer kompetanse

Lærerne i studien uttrykker et ønske om mer kompetanse om hvordan de kan bruke flere av baseskolens muligheter for sin undervisning, både når det gjelder bruken av ulike rom og når det gjelder undervisningsformer. En anbefaling vil ut fra lærernes fortellinger være å opprette et slags nettverkssamarbeid om skolebygg, hvor lærere kan få et grunnlag for erfaringsdeling og gjensidig læring. Samtidig kan også læreres kompetanseutvikling i forhold til å nyttiggjøre seg nye fysiske rammer foregå som kollektive læringsprosesser internt i skolens lærerkollegium (Kjølle 2011). Å skape en kultur for samarbeid og kunnskapsdeling internt i lærerkollegiet er kostnadseffektivt og kan være nært knyttet til praktiske utfordringer i den enkelte skole. En delingskultur oppstår imidlertid ikke av seg selv, og det må gjøres aktive organisatoriske og ledelsesmessige grep for å stimulere til faglig samarbeid og læring mellom lærerne.

Behov for mer kunnskap

Det er viktig å gjøre skolebygg til et pedagogisk tema, hvis ikke underkommuniseres det hvor viktig dette er for læreres undervisning (Bjørklid 1996). Et spørsmål for videre forskning kan være hvorvidt lærerutdanningen ivaretar studentenes fremtidige utøvelse av læreryrket i ulike typer skolebygg. Det kan også være et behov for å utvikle et felles kunnskap- og begrepsapparat mellom de ulike fagdisiplinene pedagogikk og arkitektur (Nair, Fielding og Lackney 2009). Ikke i form av å utvikle én pedagogikk eller én arkitektur, men gjennom å frambringe tverrfaglig kunnskap og dyktighet som handler om å planlegge, bruke og vurdere rom fra ulike faglige ståsteder. Utveksling og videreutvikling av tverrfaglig kunnskap og verktøy kan gi både skolen, arkitekter og andre beslutningstakere mulighet for å heve en kvalifisert dialog og en felles forståelse av mål og krav til undervisnings- og læringsmiljøer. Dette kan bidra til å styrke arkitektens utforming av arealer for undervisning og læring. Mer

kunnskap og praktiske verktøy til bruk av rom, kan også være med å styrke skoleledere og lærere til en mer kvalifisert utnyttelse av dem. Til dette behøves også mer forskning.

Fordi både rektor og lærere foretrekker baseskolen framfor tradisjonell klasseromsskole, kan dette regnes som et positivt bidrag for baseskolen i diskusjonen «baser mot klasserom». Men som denne studien peker på er det i tillegg til muligheter, også begrensninger ved å undervise i baseskolen. Slik vil det mest sannsynlig også være i en tradisjonell klasseromsskole. Å hevde at baseskole framfor tradisjonell klasseromsskole er den riktige og universelle løsningen for å nå skolens mål, anser jeg lite hensiktsmessig. Dette fordi lærere og elever rundt om i norske skoler har forskjellige behov, og det vil alltid handle om samspillet mellom brukerne og skolebygget. En stor utfordring for skolebyggeri er nettopp det å skulle møte ulike brukerbehov, men også strukturelle og innholdsmessige endringer i utdanningssystemet. Filosofien bak fleksibilitetsbegrepet for skolebygg søker å ivareta dette.

Litteraturliste

Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I Jordheim, K. (red.) *Skolen 1991: Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS- Forlaget.

Andersson, W. L. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Aspelund, G. og Nore, L. J. (2008). *Arealeffektiv bruk av skolebygg i videregående opplæring*. Oslo: Rambøll Management for Kommunenes interesse- og medlemsorganisasjon (KS).

Barrett, P.S., Zhang, Y., Moffat, J. og Kobbacy, K. (2013). An holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59 (1), 678- 689.

Bjørklid, P. (1996). Lärande och fysisk miljö. En kunnskapsoversikt om samspelet mellom lärande och fysisk miljö i förskola og skola. *Forskning i fokus*, 25. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S. og Tangaard, L (red.). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Akademisk

Buvik, K. (2005). *Trender innenfor fysisk utforming av grunnskoler*. Hentet 06.05.13 fra http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1507/1/1507_1.pdf

Buvik, K., Cold, B., & Vaksvik, T. (1995). *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse*. Oslo: Kommuneforlaget.

Cold, B. (2002). *Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære*. Synteserapport. Trondheim: NTNU og Norges Forskningsråd.

Cuban, L. (2004). Whatever happened to The Open Classroom. *Education Next*, 4(2). Hentet 30.04.13 fra http://educationnext.org/files/ednext20042_68.pdf

Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen- skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Dæhlen, Smette & Strandbu (2011). Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon. En fokusgruppestudie. *NOVA Rapport 4/11*.

Eliassen, O. (2008). *Fremtidens børnebyggeri – rum til leg og læring*. Hentet 06.06.13 fra <http://www.aarhus.dk/~media/Dokumenter/MBU/RULL/Fremtidens-boernebyggeri.ashx>

Engelsen, B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teknologi*. Hentet 15. 04.13 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haug, P. (2008). *Klasseromforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærarutdanning*. Høgskolen i Volda: Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskingsråd.

Howlid, A. (u.å). Skolebyggprisen – en fortelling om forvandling. *Norsk Form. Design og arkitektur for et bedre samfunn*. Hentet 03.08.13 fra <http://www.norskform.no/no/Temaer/Undervisning/Tidligere-prosjekter/Skolebygg/Skolebygg/Skolebyggprisen---en-fortelling-om-forvandling/>

Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Prosjektrapport 43. Oslo: SINTEF Byggforsk.

Kirkeby, I.M., Gitz-Johansen, T. og Kampmann, J. (2005). *Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kjølle, K.H. (2011). Sammenheng mellom skolebyggets utforming og undervisnings- og arbeidsformer. I *Fremtidens skole i Kongsberg*. Seminarrapport. Bærum: Norconsult AS for Kongsberg kommune

Kjølle K.H, Hansen G.K., og Ulleberg H.P. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune. Hovedfunn og trender fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler*. Trondheim: NTNU og SINTEF.

Krogstad, A., Hansen, G. K., Høyland, K., og Moser, T.(2012). Rom for barnehagevelkommen inn. I Moser, T. (red.). (2012). *Rom for barnehage. Flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langfeldt, G. (2010): Didaktikk og ansvarsstyring. I Midtsund, J. og Wilberg, H. M. (red.). *Didaktikk Nye teoretiske perspektiver på undervisning* (s.147 - 178). Oslo: Cappelen.

Lefdal, E.M. (2013). Innsikt, utsikt og oversikt. Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg. *FORMakademisk*, 6 (1), 1-22.

Lippman, P.C. (2010). *Evidence-based design of Elementary and Secondary Schools*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Lyngsnes, K.M. (2005). Pedagogiske slagord i skolens hverdag. I Stene, M. (Red.). *Kunnskapsbasert praksis- et knippe nordtrøndersk forskning*. Hentet 19.06.13 fra <http://brage.bibsys.no/hint/retrieve/110/7456-432-4-rapp-brage.pdf>

Meland, A. T. (2011). *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. (Phd. avhandling) Gøteborg: Institutt for pedagogikk og spesialpedagogikk, Gøteborgs universitet.

Mjelva, H. K og Hoaas, K. C (2010, 31.mars). Baseskoler gjør ingen forskjell. *Bergens Tidende*. Hentet 13.06.13 fra <http://www.bt.no/nyheter/lokalt/Baseskoler-gjor-ingen-forskjell-1773774.html#.UbmvoNQ4WP8>

Nair, P., Fielding, R. og Lackney, J. (2009). *The Language of School Design. Design Patterns for 21st Century Schools*. (2. utg.). Minneapolis: DesignShare.com.

Nordahl, T. (2010). Lærerens ledelse. I Lillejord, S., Manger, T., og Nordahl, T. (Red.). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s.199-223). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T., Lillejord, S., og Manger, T. (2010). Den profesjonelle læreren i møte med andre. I Lillejord, S., Manger, T., og Nordahl, T. (Red.). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (s.227-257). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifkikci, N., Wendt, R.E og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2. utg.). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ramian, K. (2012). *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reizels Forlag.

Ricken, W. (2010). *Arkitektur, Pædagogik og Sundhed (APoS)*. (Phd. avhandling). København: Center for Idret og Arkitektur, Kunstakademiets Arkitektskole.

Schanke, T., og Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus om skolebygg- en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. Lillehammer: Østlandsforskning for Utdanningsdirektoratet.

Skagen, K. (2012). *Neste time. Innføring i grunnskolepedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.meld.nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Ungdomstrinnet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Telhaug, A.O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta norsk utdanningsforlag

Utdanningsdirektoratet (2012). Skoleanlegg- nasjonal rådgivningstjeneste. *Hjemmeområder*. Hentet 07.05.13 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/id/2313.0>

Utdanningsdirektoratet (2009). Skoleanlegg- nasjonal rådgivningstjeneste. *Fleksible skolebygg og flerbruksanlegg, med Hundsvund grendesenter som eksempel*. Hentet 03.08.13 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/id/2138.0>

Ulleberg, H. P.(1996). Arkitektur som makt – skolebygget som disiplinerende materiell. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1 (96), 33-41.

Ulleberg, H. P. (2002). *Skolebyggets arkitektur som ramme for sosialisering*. Hentet 13.06.13 fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Skoleanlegget.htm>

Upitis, R. (2004). School Architecture and Complexity. *Complicity. An International Journal of Complexity and Education*, 1 (1), 19-38.

Vinje, E. (2013). Tilpasset opplæring i ulike skolearkitektur. *FORMakademisk*, 6 (1), 1-20.

Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4 (1), 24-47.

Vinje, E. (2011b). *Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne?* *FORMakademisk*, 4 (2), 69-94.

Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten basert fra rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*, 3 (2), 3-25

Walden, R. (2009). Conclusion. What Makes a «School of the Future»? I Walden, R. (red.). *Schools for the future: design proposals from architectural psychology*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers

Wågø, S., Høyland, K. og Dale, S. (2005). *Universell utforming av skolebygg*. Trondheim: SINTEF for Deltasenteret

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan- Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema: Om læreren

Alder? Kort om utdanning og arbeidserfaring. Hvor lenge har du arbeidet her? Hvilke klasser/fag underviser du i?

Deltok du i planleggingen av skolebygget?

Tema: Kjennetegn på et fleksibelt skolebygg/ baseskole

Hva mener du kjennetegner/skiller dette skolebygget fra andre mer tradisjonelle skolebygg?

Hvilke pedagogiske begrunnelser tenker du ligger til grunn for utformingen av dette skolebygget?

Tema: Bruk av skolebygget for undervisning

Fortell om rom som du foretrekker og/ eller misliker å undervise i. Begrunn og gi eksempler.

Hvordan ser rommet ut?

Hvordan brukes rommet for undervisning?

-hvilke aktiviteter foregår? hva gjør du - hva gjør elevene? underviser du sammen med andre lærere?

Hvilke muligheter gir rommet for din undervisning? Begrunn.

Hvilke begrensninger setter rommet for din undervisning? Begrunn.

- Forslag til forbedring?

Tema: Skolebygget som en rammefaktor

Hvordan opplever du at skolebygget/basen legger til rette for elevenes læring?

Hvordan opplever du at skolebygget/basen legger til rette for deg og din undervisning?

-ønskede organiserings- og undervisningsformer

Tema: Åpne-/transparente løsninger

Hva synes du om å undervise i åpne arealer ?

Hvordan opplever du at åpne arealer påvirker samhandlingen mellom deg og dine kollegaer? Deg og elevene?

Hvordan er det å være synlig overfor andre kollegaer?

Hva tenker du om støy og forstyrrelser i åpne arealer ? (hva gjør det med undervisning og læring?)

Tema: Kompetanse til å undervise i skolebygget

Har du blitt forberedt på å undervise i dette skolebygget? Hvordan?

"Ifølge skolens hjemmeside skal skolebygget innby til variasjon og tilrettelegging i undervisningsmetoder".

- opplever du at du har den kompetansen som trengs for å utnytte skolebyggets potensial for undervisning?

- føler du at du får brukt din kompetanse og din profesjonalitet i dette skolebygget?

Avslutning:

Noe du ønsker å tilføye? Kan jeg ta kontakt for ev oppfølging?

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlåges gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

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

Vår dato: 11.02.2013

Vår ref:33053 / 3 / HT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33053	<i>Den fysiske undervisningsarenaen. Om læreres erfaring fra å undervise i et fleksibelt skolebygg bestående av både lukkede og åpne undervisningsarealer</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sigmund Lieberg
Student	Julie Norsted

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, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Julie Norsted, Fagerborggata 50 A, 0360 OSLO

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33053

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 01.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres, og lyd- og video-opptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD.

I april 2013 søkte jeg om tillatelse til å bruke digitale bilder og plantegning av skolen i mastergradsavhandlingen. NSD godkjente søknaden med epost som vist nedenfor.

Prosjektnr: 33053. Den fysiske undervisningsarenaen. Om læreres erfaring fra å undervise i et fleksibelt skolebygg bestående av både lukkede og åpne ur

Innboks x



Hildur Thorarensen <hildur.thorarensen@nsd.uib.no>

til meg, Sigmund.Lieberg ▾

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi har registrert at det skal benyttes digitale bilder av skolen samt plantegninger, men dette skal gjøres på en slik måte at hverken enkeltpersoner eller skoler skal kunne gjenkjennes på bildene/tegninger.

Personvernombudet har ingen merknader til endringen.

--

Vennlig hilsen/best regards

Hildur Thorarensen
Rådgiver/Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: [☎ \(+47\) 55 58 26 54](tel:+4755582654)

Tlf. sentral: [☎ \(+47\) 55 58 81 80](tel:+4755588180)

Faks: [\(+47\) 55 58 96 50](tel:+4755589650)

Email: hildur.thorarensen@nsd.uib.no

Internettadresse: www.nsd.uib.no/personvern