

Sammendrag

Denne masterstudien har som overordnet mål å innhente kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever har det på skolen, og har gjennom problemstillingen undersøkt hvordan elever i ungdomsskolen opplever trivsel og sosialt liv på skolen i relasjon til hvordan de opplever skoleanlegget som sosial møteplass. Ved å bruke teori om barns og ungdoms forhold til steder, har jeg søkt å tilnærme meg elevenes livsverden. Jeg ønsket å komme nærmere inn på elevenes forhold til sitt skoleanlegg, da de oppholder seg i skolebygningen store deler av dagen. Skolen er en viktig arena for sosialt samvær og utvikling. Ved å løfte frem elevenes stemmer kan denne studien forhåpentligvis være et bidrag i debatten om hva skolen er og skal være for fremtidens viktigste aktører i samfunnet. Studiens teoretiske rammeverk fremhever kompleksiteten av samspillet mellom omgivelser og mennesket. Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt er kvalitativ metode, med bruk av gruppeintervju og digitale bilder som kommunikasjonsfrembringende intervju-teknikk.

Hovedtendensene i datamaterialet viser at forskningsdeltakerne liker skolen sin og trives der. Elevene melder i høy grad om positive relasjoner til selve skoleanlegget, og de muligheter til aktiviteter og sosialt samvær de har som følge av arkitektur, innredning og materiell. De føler sterk tilhørighet til skolen og ønsker å være der. Aktivitetstilbudene skolen har vitner om at skolen prioriterer elevenes trivsel og utviklingsmuligheter. Ut i fra det forskningsdeltakerne forteller, finnes det mange ulike sosiale fellesskap i tilknytning til klasser, trinn og interesser. Elevene melder at det finnes skjulte, sosiale strukturer mellom elevene som har betydning for hvordan de bruker ulike rom og arealer, og at dette dermed både skaper muligheter og begrensninger i deres sosiale liv. Det kan se ut til at den sosiale og fysiske inkluderingen av minoritets elevene ikke er optimal, og at det også henger sammen med de fysiske omgivelser på skolen. Nyveien skole ser ut til å ha fokus på å kunne være en sosial møteplass for elevene og nærmiljøet rundt, og bidrar til elevenes trivsel og sosiale liv på skolen.

Forord

Helt fra den vage begynnelse på mitt utdanningsløp har jeg visst at mastergrad var målet og nærmest en selvfølgelighet. Min nysgjerrighet kan likevel ikke begrenses til et femårsløp. Jeg ser på studie- og mastertiden som en bratt læringskurve som har gitt meg mulighet til å innta nye perspektiver på områder jeg omtrent ikke visste eksisterte. Jeg har kunnet fordype meg i emner og funnet min egen vei frem til det som skulle bli tema for masterstudien min. Gjennom denne prosessen det har vært å planlegge, gjennomføre og skrive masterstudien har jeg gått mange runder med meg selv, og tenkt ”hva er det jeg egentlig vil finne ut av”? Hva er det som interesserer meg mer enn andre aspekter ved pedagogikken og skoletenkning?

For min del håper jeg på en personlig faglig utvikling som går langt utover formelle år med studier. Masteroppgaven har ledet meg på en spennende kurs, som jeg håper å kunne forfølge. Gjennom arbeidet med studien har jeg lest om og møtt interessante mennesker som alle bidrar i utviklingen av et godt skoletilbud for barn og unge. Jeg håper jeg en dag kan bli en av dem.

Det jeg nå sitter igjen med er mange nye spørsmål for fremtidens skole-Norge. Hva er best for morgendagens barn og unge? For morgendagens samfunn? Hvordan kan vi som voksne, som fagfolk, som pedagoger og ikke minst medmennesker tilrettelegge og hjelpe til for å lage en skolehverdag som er fylt av trivsel, glede, interesse, mestring, kunnskapsbygging, nysgjerrighet, lærelyst og engasjement?

Jeg vil gjerne rette en stor takk til de som har bidratt og hjulpet meg gjennom produksjonen av masterstudien. Først og fremst vil jeg takke de flotte ungdommene som delte av sine erfaringer og opplevelser fra sitt hverdagsliv, og som med sine ord og bilder utgjør grunnmuren for min masterstudie. Uten dere hadde vi ikke fått høre stemmene til de som er eksperter på skolehverdagen, nemlig elevene selv. Dere åpnet en dør til en lite utforsket verden. Tusen takk!

Siden vil jeg takke min veileder Hans Petter Ulleberg, for alle støttende ord og oppmuntring, noen å dele ideer med og få tilbakemelding fra. Din hjelp har vært uvurderlig; jeg har jo aldri gjort en masterstudie før. Din interesse for mitt tema og problemstillinger har gitt meg driv og tro på at det jeg gjør er viktig.

Jeg vil også rette en stor takk til mine nærmeste som har fulgt meg i det daglige. Tusen takk til venner som har vist interesse for mine perspektiver, som har diskutert og stilt spørsmål jeg enda ikke kunne svare på. Tusen takk til medstudenter på lesesalen som har inspirert og gitt rom for tenkepauser og skuldersonkning, som har diskutert faglig og som har vært kjente fjes gjennom dagen i en ellers rotløs mastertilværelse. Tusen takk til min familie som støtter uansett, som sier ”stå på!” og som påpeker at ”det går bra til slutt, det gjør jo vanligvis det”. Og de hadde rett.

Og tusen takk til min kjæreste Antoine, som har sett min prosess fra utsiden, hvordan den har virket på meg fra dag til dag, og som har sett meg i stagnasjon og i fremgang. Det har vært en ny opplevelse å være så fri, men samtidig så bundet av fjerne tidsfrister og teoretiske drøftninger, så tusen takk for å ha holdt meg i hånda og litt i ørene gjennom denne tiden som jeg har valgt å kalle ”freelance-livet”.

Uten dere hadde det ikke gått! Dere er uvurderlige. Tusen takk!

Trondheim, oktober 2015

Siri Persdatter Sortland

Innhold

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | I |
| Forord | III |
| Innhold | V |
| | |
| 1 KAPITTEL 1 – INNLEDNING | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 3 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling | 3 |
| 1.3 Tidligere forskning tilknyttet studiens tematikk..... | 4 |
| 1.4 Studiens oppbygging | 6 |
| | |
| 2 KAPITTEL 2 – SAMSPILLET MELLOM ELEVER OG OMGIVELSER PÅ SKOLEN – TEORI- OG FORSKNINGSGJENNOMGANG | 7 |
| 2.1 Ungdom og steder | 7 |
| 2.1.1 Steders betydning for barns identitetsarbeid – et dynamisk forhold | 7 |
| 2.1.2 Steder for barn og barns steder | 8 |
| 2.1.3 Steders grunnleggende innflytelse på sosialt liv..... | 8 |
| 2.1.4 Gjennom sansene konstrueres rommet | 9 |
| 2.1.5 Stedsidentitet og sosiomaterielle omgivelser | 9 |
| 2.1.6 Hjemløs geografi | 10 |
| 2.1.7 Arkitekturens oppfordringer..... | 11 |
| 2.2 Skolens fem rom - Kirkeby | 12 |
| 2.2.1 Det sosiale rom..... | 13 |
| 2.2.2 Det betydningsbærende rom..... | 14 |
| 2.2.3 Det stemte rom | 16 |
| 2.2.4 Handlingens rom | 17 |
| 2.2.5 Det atferdsregulerende rom | 19 |
| 2.3 Avsluttende kommentar | 22 |
| | |
| 3 KAPITTEL 3 – METODE..... | 23 |
| 3.1 Begrunnelse for metodisk tilnærming | 23 |
| 3.2 Kvalitativ metode | 24 |
| 3.3 Forskerens rolle i kvalitative studier | 25 |
| 3.4 Utvalg..... | 26 |
| 3.5 Intervju | 27 |
| 3.5.1 Intervju med barn og ungdom | 28 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 3.5.2 | Gruppeintervju..... | 29 |
| 3.5.3 | Digitale bilder..... | 31 |
| 3.6 | Intervjuguide | 32 |
| 3.6.1 | Prøveintervju | 33 |
| 3.7 | Transkribering | 33 |
| 3.8 | Deskriptiv analyse og tolkning..... | 34 |
| 3.9 | Kvalitet..... | 35 |
| 3.10 | Etiske betraktninger..... | 36 |
| 3.11 | Avsluttende kommentar | 38 |
| 4 | KAPITTEL 4 – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN..... | 39 |
| 4.1 | Nyveien skole..... | 39 |
| 4.2 | Skolens fem rom..... | 39 |
| 4.2.1 | Det sosiale rom..... | 39 |
| 4.2.2 | Det betydningsbærende rom..... | 45 |
| 4.2.3 | Det stemte rom | 47 |
| 4.2.4 | Handlingens rom | 49 |
| 4.2.5 | Det atferdsregulerende rom | 51 |
| 4.3 | Avsluttende kommentar | 53 |
| 5 | KAPITTEL 5 – AVSLUTNING..... | 55 |
| 5.1 | Tolkning av funn | 55 |
| 5.2 | Oppsummering | 58 |
| 5.3 | Forskerens refleksjoner over funn og veien videre | 60 |
| 6 | LITTERATURLISTE..... | 63 |
| 7 | VEDLEGG..... | 65 |
| 7.1 | Vedlegg 1 - Tilbakemelding og godkjenning fra NSD | 65 |
| 7.2 | Vedlegg 2 - Informasjonsbrev til foreldre og foresatte | 66 |
| 7.3 | Vedlegg 3 - Informasjonsbrev til elever..... | 67 |
| 7.4 | Vedlegg 4 - Samtykke fra foreldre og foresatte | 68 |
| 7.5 | Vedlegg 5 - Samtykke fra elever | 69 |
| 7.6 | Vedlegg 6 - Intervjuguide..... | 70 |
| 7.7 | Vedlegg 7 - Bildeoppgave..... | 71 |
| 7.8 | Vedlegg 8 - Spørsmål til bildeoppgave | 72 |
| 7.9 | Vedlegg 9 - Elevenes bilder | 73 |

1 KAPITTEL 1 – INNLEDNING

Hovedtemaet for denne masterstudien er hvordan skoleanlegget fremtrer som en sosial møteplass for en gruppe ungdomsskoleelever. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for studiens bakgrunn, blant annet ved å henvise til Opplæringsloven og dens fokus på fysisk og psykososialt skolemiljø, samt anvisning om Grunnskolebyggenes funksjoner og arealer. Jeg vil presentere studiens problemstilling og vise til tidligere forskning tilknyttet studiens tema. Til slutt vil jeg presentere studiens oppbygging.

Skolen som pedagogisk institusjon har en betydelig posisjon i barns hverdagsliv. Gjennom skolens mange formål skal barnet innvies i det eksisterende samfunn, og samtidig utforske og utvikle seg personlig. Skoleanlegget i seg selv spiller her en sentral rolle. I dag bygges skoleanlegg i Norge i stor grad med åpne og fleksible løsninger (Ulleberg, 2006). Ved at skoleanlegget er fleksibelt åpnes det opp for mange muligheter og typer aktiviteter i løpet av skoledagen, og det er raskt og enkelt å gjøre om på omgivelsene slik at de passer til aktivitetene. Denne fleksibiliteten åpner også opp for at alle arealer kan bli til pedagogiske arealer, og dermed bli fylt av forventning om arbeid eller sunn aktivitet (Ulleberg, 2006). Et interessant spørsmål som reiser seg er hvordan dette påvirker mulighetene til fri aktivitet, sosial kontakt mellom elevene, bygging av relasjoner og vennskap, lek, utfoldelse og kreativitet før og etter skoletid, og i friminuttene? Hvordan forholder barn og unge seg til sine fysiske omgivelser i skoleanlegget? Skoleanlegget fungerer som en ramme for både det faglige og det sosiale livet på skolen. Hans Petter Ulleberg sier om skolemiljøet at:

Et skolemiljø vil bestå av mennesker, aktiviteter, skolebygninger og uteareal. Det fysiske skolemiljøet generelt, danner rammen rundt den pedagogiske virksomheten, og dette vil innvirke på elevenes opplevelse av skolen, men også på hvordan skoledagen kan organiseres og struktureres fra skolens og pedagogenes side (2006, s. 45).

Dette viser at begrepet ”skolemiljø” favner bredt, og inkluderer blant annet mennesker. Utformingen av skoleanlegg og utearealer får konsekvenser på flere områder, og virker inn på den helhetlige opplevelsen av skolehverdagen. I Opplæringsloven (1998) er ulike sider ved skoleanlegget lovfestet, blant annet ved paragrafer om det fysiske og det psykososiale skolemiljø. Det sentrale i loven er at elevene skal ha det bra på skolen og skal få være med på å bestemme i saker som angår dem som elever. Under paragraf 9 a-1 *Generelle krav* står det at ”*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt*

miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” Videre presiseres hva et godt fysisk skolemiljø er. Paragraf 9 a-2 omhandler *det fysiske miljøet* og slår fast at ”*skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane*”. Om *det psykososiale miljøet* sier loven under paragraf 9 a-3 at ”*skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør*” (Opplæringslova, 1998, § 9 a).

I tillegg til det fysiske og det psykososiale miljø, inngår *elevdeltakelse og medvirkning i skolemiljøarbeidet* i Opplæringsloven. Paragraf 9 a-5 slår fast at ”*elevane skal engasjerast i planlegginga og gjennomføringa av det systematiske arbeidet for helse, miljø og tryggleik ved skolen. Skolen skal leggje oppgåver til rette for elevane etter kva som er naturleg for dei enkelte årstrinna*” (Opplæringslova, 1998, § 9 a).

Oppsummert er det lovfestet at elevene har rett på et godt fysisk skolemiljø med særlig hensyn til trygghet, helse, trivsel og læring. Det psykososiale skolemiljø handler også om trygghet, men her på et sosialt plan, i tillegg til sosial tilhørighet. Elevdeltakelse skal sørge for at elevene får være med og drive arbeidet med helse, miljø og trygghet videre. Det faktum at dette er lovfestet viser viktigheten av elevenes skolemiljø generelt, og at dette skal arbeides med kontinuerlig for elevers og ansattes beste.

Læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2006) er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), og inneholder skolens grunnleggende plikter. Blant annet sier den at skolen og lærebedriften skal ”*stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*” og at den skal ”*sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring*” (s. 2).

I en anvisning om planlegging og utforming av grunnskolebyggenes fysiske utforming (SINTEFByggforsk, 2009) sies det at ”*det fysiske miljøet skal være en hensiktsmessig og inspirerende ramme for læring, skapende aktiviteter og sosialt samspill*” (s. 1). Anvisningen inneholder også råd om estetisk kvalitet i skoleanlegget, og legger vekt på estetikkens betydning for livskvalitet og velvære. Både visuell estetikk og andre sanselige, estetiske komponenter, som støyskjerming, god akustikk, luftkvalitet, renhold og vedlikehold nevnes som viktige for den opplevelsesmessige kvaliteten i skoleanlegget.

Anvisningen inneholder også en egen del angående møtesteder i skoleanlegget. Det legges vekt på å støtte opp under det sosiale livet på skolen, og at det finnes steder for møter og samvær av både formell og uformell karakter. Møtestedene som nevnes er kommunikasjonsareal og atkomster, vestibyle/vrimleareal, større samlingsareal, kantine og spiserom, samt stort møterom/ personalrom (s. 5). Skolens utearealer er også inkludert i møtestedene, og det rådes til å gjøre disse så attraktive som mulig, slik at barn, voksne og beboere i nærmiljøet ønsker å bruke dem også utenfor skoletid (s. 15). Dette viser til at skolen arbeider for å fylle sitt mandat som sosialiseringsinstitusjon, samtidig som den fyller flere andre formål.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema for studien er mangefasettert. Min interesse for generell trivsel har gjennom de senere år vært et gjennomtrengende tema i min hverdag. Dette har åpnet opp for mange og nye perspektiver rundt hva trivsel er og hvordan det har en effekt på våre liv. Jeg er også sterkt interessert i estetikk og interiør, og for betydningen av det fysiske vi omgir oss med på vår psykososiale helse. Elever i ungdomsskolen har gjerne lite eller ingen innflytelse på sine fysiske omgivelser i skolen, og har derfor færre muligheter for å arbeide for egen trivsel via omgivelsene.

Gjennom studietiden har jeg fått øynene opp for ulike typer skoleanlegg. Ved å reise på skolebesøk har jeg fått innblikk i hva fleksible skoler kan være og hvordan de kan fungere. Jeg har besøkt både eldre og nyere skoler, og ser at det finnes mange muligheter for forbedringer. Samtidig ser jeg mange positive trekk ved denne typen skoleanlegg, særlig de som er bygd se siste 10-15 årene. Pedagogikkstudiene og egne interesser har sammen ført til økt interesse for nyere skoleanlegg, særlig fleksible skoler.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Gjennom bearbeidelse av mulig problemstilling fant jeg en måte å kombinere flere interessefelt. Jeg ville gjerne opparbeide meg kunnskap og erfaringer innenfor et område av pedagogikken som jeg mener har fått lite fokus gjennom utdanningen i pedagogikk, nemlig skoleanleggets arkitektoniske og estetiske utforming. Jeg ønsket å finne ut hvilke opplevelser norske elever har av sitt fleksible, moderne skoleanlegg som ramme for sosialt liv og trivsel. For å belyse dette, ønsket jeg å få frem synspunktene og opplevelsene til ungdomsskoleelever.

Det var i min interesse å forske på elever fra nyere skoleanlegg, da disse er bygget med en moderne forståelse av ungdom som mennesker i utvikling og ungdom som livsperiode. Selv om de fysiske omgivelsene spiller en stor rolle i elevenes hverdag, har de nok ikke så mange muligheter til å påvirke dem. Derfor er det desto viktigere at de som utformer, renoverer og bygger nye skoleanlegg tar hensyn til elevenes ønsker og behov. Med bakgrunn i det ovennevnte, handler denne studien om hvordan skoleanleggets arkitektur påvirker elevenes opplevelse av trivsel og sosialt liv, og hvordan de ser på skoleanlegget som en sosial møteplass både i og utenfor skoletiden. Formålet med studien er å løfte frem og belyse elevenes meninger og perspektiver rundt dette, og problemstillingen min er som følger:

”Hvilke opplevelser har ungdomsskoleelever av trivsel og sosialt liv på skolen i relasjon til skoleanlegget som sosial møteplass?”

For å forsøke å besvare problemstillingen, har jeg intervjuet seks ungdomsskoleelever i et gruppeintervju, med bruk av digitale bilder som kommunikasjonsfrembringende intervju-teknikk. Den metodiske fremgangsmåten blir nærmere beskrevet i kapittel 3.

1.3 Tidligere forskning tilknyttet studiens tematikk

I følge Katarina Gustafson (Gustafson, 2006) har interessen for romlighet og steders betydning hatt særdeles liten plass i samfunnsvitenskapen inntil nylig. Men i de senere tiår har derimot fokuset tatt seg opp, og forskningsfeltet har utviklet seg i ulike retninger. Betydningen av sted har fått stort gjennomslag i barne- og ungdomsforskningen og utgjør i dag en egen gren innenfor feltet. Weinstein & David (Weinstein & David (1987) i: Ulleberg, 2006) mener at de fysiske omgivelsene i skolesammenheng i flere tiår har fått lite oppmerksomhet i den psykologiske og pedagogiske forskningen i forbindelse med elevens utvikling og opplevelser av skolen, mens det derimot har vært fokus på sosiale miljøfaktorer i skolen. Stefanovic (Stefanovic (2004) i: Ulleberg, 2006) bemerker at det er merkelig tomt for barns perspektiver og forestillinger i stedsforskningen, og at det som typisk kanskje ses på som barns naivitet, kan være av høy viktighet for forskningsfeltet.

Også Jan Kampmann (Kampmann, 2006) mener at rommets betydning i relasjon til barn, barndom og barns hverdagsliv de senere år har fått økt oppmerksomhet. Samtidig peker han på at det de siste 10-15 år i langt høyere grad har vært pedagoger og lærere selv som er opptatt av denne tematikken, ikke bare forskere. Et annet aspekt han tar opp er det økte antallet

etniske minoritets elever i skolen, og hvilken betydning rommet har for inkludering, ekskludering og tilhørighet. I den forbindelse presiserer han at i den pedagogiske og offentlige debatt er engasjementet for å forstå hvordan tilhørighet til en lokalitet har betydning for barns hverdagsliv, identitetsdannelsesprosesser og deres livs-sjanser, tilsynelatende forbeholdt etniske minoritets elever.

Som en følge av nye etnisiteter og kulturer i skolen og samfunnet, peker Ingelise Flensborg (Flensborg, 2003) på at det også byr på andre syn på ulike aspekter i samfunnet enn hva som inntil de siste tiårene har vært omtrent enerådende. Flensborg mener at det også kan være interessant å rette oppmerksomheten mot krysningspunkter mellom vante og nye forestillinger om skolens funksjoner som kommer til syne som følge av immigrasjon, der de vante synene utfordres eller der det viser et brudd på vanetenkningen.

Gulløv & Højlund (2003) peker på mangelen av forskning på steder som også kan være av særdeles betydning for barn, i tillegg til de som vanligvis undersøkes. *Mellomrommene* (se kapittel 2.1.3), de steder og aktiviteter som befinner seg mellom de kulturelt markerte steder, får deres oppmerksomhet, men blir ofte oversett i barneforskningen:

Der findes langt flere undersøgelser af klasserummet end af frikvarteret, langt flere af skoledagen end af skolevejen. Der er udtalt flere undersøgelser i pædagogiske institutioner og i hjem, end der er til musikundervisning, idrætsaktiviteter eller i spejderklubber. Og helt uformelle miljøer, som børn, der leger på gaden eller i gården, venskapsgrupper eller krtlægninger af børns bevægelser mellem steder hører til i børneforskningens raritetskabinet (s.144).

I en rapport fra SINTEF Byggforsk (Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011) for Trondheim kommune vises det til at det er et ønske om økt kunnskap om det fysiske miljøets betydning i skolen, et behov for økt forståelse for den fysiske utformingen av skoleanlegget og dets muligheter og begrensninger, samt for å etablere et bedre grunnlag for nye målsettinger og føringer for videre utvikling av skoleanlegg i Trondheim. Videre vises det til at den eksisterende forskning på skoleanlegg ikke er entydig hva angår hvilken type skolebygg som fremmer elevers læring, sosialisering og dannelse. Men et aspekt som påpekes i så måte er at det er viktig å utvikle barnas følelsesliv, deres personlighet og estetiske sans. Rapporten viser til at undersøkelser av hvordan brukerne av eksisterende skoleanlegg opplever skoleanlegget vil kunne være av vesentlig betydning for planlegging av nye skoleanlegg, samt hvordan ulike

fysiske faktorer har betydning for trivsel, læring og undervisning, for elevers og læreres arbeidshverdag.

Resultatene for elevenes vedkommende viste at den generelle trenden er at elever ved fleksible skoler er mer positive til skoleanleggets fysiske utforming. Et annet funn, uavhengig av hvilken skoleanleggstype de hørte til, var at elevene ikke brukte skolegården etter skoletid, og at de ikke brukte biblioteket til skolearbeid. Fleksible skoler skårer høyt på trivsel i skoleanlegget, stoltheten av skolen og skolegårdens kvalitet, samt på hvor fornøyde de er med skolens fellesarealer som pausearealer, arbeidskroker og sofakroker. Det er interessant å se at elever og ansatte vurderer kvaliteten ved skolebygget nokså ulikt; elevene er generelt mer fornøyde med skoleanleggene. Som rapporten sier, så kan det være mange grunner til det, men det viser at det også er viktig å få med elevenes stemmer i forskningssammenheng. Det vises til læreplanen som retningsgivende for utforming av skolebygg, men det står svært lite konkret der som kan oversettes direkte til fysisk form. Det blir derfor opp til skoleeier hvordan skolen skal planlegges for å finne gode løsninger for å oppnå skolens formål (Kjølle et al., 2011).

1.4 Studiens oppbygging

Studien er oppbygd av fem kapitler.

- *Kapittel 1* innledet til studiens tema, med problemstilling og henvisning til tidligere forskning.
- *Kapittel 2* presenterer studiens teoretiske grunnlag, og ser på sentrale tema innenfor stedsteori om barn i sammenheng med skolen. Som teoretisk bakteppe for analyse presenteres Kirkebys ”skolens fem rom” som ser på relasjonen mellom skolens fysiske rammer og dens innhold.
- *Kapittel 3* tar for seg den metodiske tilnærmingen, overveininger og erfaringer gjort i løpet av arbeidet med studien.
- *Kapittel 4* presenterer funn og diskusjon av disse i lys av Kirkebys ”fem rom”
- *Kapittel 5* oppsummerer funn med henvisning til annen presentert teori, refleksjoner i etterkant av studien og forslag til videre forskning

2 KAPITTEL 2 – SAMSPILLET MELLOM ELEVER OG OMGIVELSER PÅ SKOLEN – TEORI- OG FORSKNINGSGJENNOMGANG

I det følgende vil jeg gå gjennom et utdrag av forskningen som tar for seg temaer som omhandler forholdet mellom mennesker og de fysiske omgivelser i form av skoleanlegg. Først presenteres noen perspektiver på forholdet mellom ungdom og steder, før jeg grundig greier ut for det teoretiske rammeverket for studien. Samlet sett representerer forskningen et syn på at barn og unges opplevelser av deres fysiske omgivelser er en viktig faktor for deres helhetlige utvikling og læring, og at forskning på området er på økende front. En utfordring med den utvalgte teorien, er at det ofte snakkes om ”barn”, ikke spesielt om ”ungdom”. Likevel ser jeg forskningen som høyst relevant også for ungdommer. Jeg ser også en klar sammenheng mellom det som oftest omtales som lek (for barn) og den måten ungdommene ”leker” sammen, det vil si den måten de omgås hverandre i og utenfor skoletiden. Den stedsforskningen som er gjort i skolesammenheng, ser gjerne på hvordan barn forholder seg til steder i skolegården og lekeplassen, der de oppholder seg i friminuttene. Da ungdommene i min studie i høy grad holder seg inne i skolebygget i friminuttene, kan man se på skolebygget som deres skolegård eller lekeplass. I den grad det lar seg gjøre å trekke disse forbindelsene, vil jeg videre presentere nevnte forskning.

2.1 Ungdom og steder

2.1.1 Steders betydning for barns identitetsarbeid – et dynamisk forhold

I følge Katarina Gustafson (Gustafson, 2006) har betydningen av plass fått stort gjennomslag i barne- og ungdomsforskningen og utgjør i dag en egen gren i forskningsfeltet. Hun mener at interessen for romlighet og steders betydning har hatt særdeles liten plass i samfunnsvitenskapen inntil nylig. I de senere tiår har derimot fokuset tatt seg opp, og forskningsfeltet har utviklet seg i ulike retninger. Gustafson fokuserer på steders betydning for barns identitetsarbeid i hennes arbeid med sosial geografi og barndomsforskning. Hun forholder seg til stedene som noe fysisk, sosialt og mentalt. Hun mener at det finnes et dynamisk forhold mellom aktørene og stedene, som begge påvirker hverandre; stedene har betydning for hvordan barn bruker dem og barna endrer stedene etter hvordan de tar dem i bruk. Hun ser på hvordan det romlige begrenser og påvirker barn, og spørsmålet om på hvilken måte aktørene tar i bruk steder får mer oppmerksomhet.

2.1.2 Steder for barn og barns steder

Lignende ser vi også hos Kim Rasmussen (Rasmussen, 2006b) i hans barndomsforskning. Han skriver om steder for barn og barns steder – og skiller dermed mellom de stedene voksne har tilrettelagt for barn og de stedene barn selv gjør til steder. Rasmussen peker på at barndommen, og altså de steder som er laget for barn, i stadig høyere grad rasjonaliseres og "pedagogiseres". Han viser til at atskillelsen mellom voksenverden og barneverden stadig blir sterkere, særlig med tanke på omfanget av steder som er spesielt tilegnet barn. Særlig skole og fritidsinstitusjoner, hvor barn og unge bruker mye av tiden sin, er innrettet for dem. Rasmussen hevder at stedene er "institusjonaliserte" og peker på tre faktorer for å begrunne dette; at stedene er særlig utarbeidet for barn, at barn tilbringer mer og mer tid på disse stedene og at barn i stigende grad omgås "profesjonelle" voksne som pedagoger, sosialarbeidere, lærere, psykologer med mer (Rasmussen, 2006b).

Men selv om voksne – foreldre, ansatte i skolen – tror og ønsker at de forstår hva barna trenger, er det fort gjort å ødelegge et barns sted uten å vite at de gjør nettopp det. Barn ser andre verdier i et sted enn voksne, de bruker tid på å bygge dem opp, og gjennom skapelsen dannes også selvet. Rasmussen kaller dette *stedsdannelse*, og peker på at det skjer overalt hvor barn leker og oppholder seg, og er en del av barnets selvdannelse (Rasmussen, 2006a).

2.1.3 Steders grunnleggende innflytelse på sosialt liv

Eva Gulløv og Susanne Højlund har gjennom sin etnografiske barneforskning knyttet rom og steder til sosiale praksiser, relasjoner og interaksjonsmuligheter (Gulløv & Højlund, 2003). De peker på at steder ikke kun er fysiske rammer, men også inneholder symbolikk, og at de har grunnleggende innflytelse på sosialt liv. Med tanke på eksisterende forskning, mener de at betydningen rommet har for sosialt samspill ofte har blitt oversett, og blitt tenkt på som en upersonlig faktor som ikke har større betydning. Dette paradokset gjør det i seg selv interessant å studere ungdommers opplevelse av sosialt liv på skolen, slik studien tar sikte på.

Gulløv og Højlund peker også på, i likhet med Rasmussen (2006b), at selv om et sted er utviklet for barn, kan man ikke forstå hvordan det utfylles av et barn, hvilken mening som ligger i det, hvilke handlinger et sted motiverer til, ei heller de begrensninger for aktiviteter og initiativer som oppfattes av barnet. Gjennom forskning kan man komme nærmere en forståelse av hva steder betyr for barn og unge, hvordan de definerer og utfyller rommet, hva

de gjør og hva de vil. På denne måten kan man danne et bilde av hvilke ulike oppfatninger av muligheter og relasjoner et sted kan frembringe (Gulløv & Højlund, 2003, s. 133).

Rommets geografi eller arkitektur kan avleses som uttrykk for sosial organisering (s. 137). Med dette menes at verdier og forestillinger som tilhører den institusjon bygget huser, manifesterer seg som sosiale symboler og ”sitter i veggene”. Man kan se hvilke oppfatninger av barn som råder; gjennom arkitektur og innredning, romfordeling og tidsrytmer. Dette påvirker de valg brukerne av bygget tar og de verdier de har på nesten umerkelige måter.

Et siste aspekt jeg vil trekke frem fra Gulløv og Højlunds forskning, er det de definerer som *mellomrommene*. Dette er steder som ofte ikke belyses gjennom forskning, men som kan være særs betydningsfulle for barn og unges sosiale samspill, for eksempel friminuttene, ganger og korridorer på skolen, veien hjem fra skolen eller der fritidsaktivitetene finner sted. Steder hvor barn og unge befinner seg i kortere perioder, i bevegelse fra et sted til et annet, steder som kanskje ikke er like gjennomsyret med symbolske forventninger fra autoriteter. Gjennom å undersøke mellomrommene, kan vi komme nærmere barn og unges egne erfaringer og meninger med aktiviteter og rom (Gulløv & Højlund, 2003).

2.1.4 Gjennom sansene konstrueres rommet

Ann Skantze (1986) legger betydelig vekt på barns mentale følelsesliv og sanser når hun ser på deres forhold til rommet og det fysiske skolemiljø. Hun mener at man ”konstruerer rommet” ved hjelp av egne tanker, fantasi, kunnskap og interesser, og at man handler ut fra disse forstillingene om rommet. Sansene er også en viktig komponent under konstruksjonen av rommet; ved hjelp av syn, lukt, hørsel og bevegelse dannes rommet og gis mening. Barna forholder seg til rommet på en målrettet måte i forbindelse med det sosiale samspill og kognitive utviklingsoppgaver på skolen.

2.1.5 Stedsidentitet og sosiomaterielle omgivelser

I sin forskning om den norske skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet viser Hans Petter Ulleberg (2006) til to begreper som jeg vil presentere, nemlig *stedsidentitet* og *sosiomaterielle omgivelser*. Stedsidentitet, eller *place identity*, stammer fra Proshansky og Fabians forskning (Proshansky og Fabian (1987) i: Ulleberg, 2006) og viser til hvordan det fysiske miljø virker inn på barnet, og hvordan barnet videre utvikler en identitet som står i forhold til ulike steder. Dette ses i sammenheng med barns sosialisering og hvordan de plasserer seg i det sosiale landskapet. Proshansky og Fabian plasserer stedsidentitet som en

underkategori av en persons identitet. Stedsidentiteten er med på å definere hvem personen er, gjennom en erkjennelse av det fysiske miljø. Ulleberg peker på at utformingen av det fysiske miljø, i hans tilfelle med fokus på utearealer og skolegården, kan bidra til å fortelle noe om hvem man er og hvilken gruppe man tilhører (Ulleberg, 2006, s. 46). Utformingen har betydning for hvilke muligheter som av barnet kan oppdages i det fysiske miljøet og hvilke mulige handlinger som viser seg.

Det andre begrepet, *sosiomaterielle omgivelser*, kommer fra Dag Østerberg (Østerberg (2003) i: Ulleberg, 2006). Han beskriver skoleanlegget som en fysisk ramme som påvirker barnas sosialisering og opplevelse av skolen. Det materielle, som skoleanlegget eller skolegården, virker inn på sosialiseringen og barnets handlingsmuligheter og –begrensninger. Videre hevder Østerberg at skoleanlegget er som en ”*sosiomateriell sosialiseringsinstitusjon*”. Skoleanlegget representerer en fysisk og sosial kontekst der skolebarna får sine erfaringer fra. I forbindelse med skolegårds-forskningen, peker Ulleberg på at elevene vil oppleve skolegården som en sosiomateriell omgivelse ulikt, avhengig av hvordan eleven blir ”møtt” av skolegården og om eleven får realisert sine behov der (Ulleberg, 2006, s. 75).

2.1.6 Hjemløs geografi

I likhet med flere av de nevnte perspektivene, mener Ingelise Flensborg at rommet er et produkt av menneskelig praksis (2003). Men hun retter fokuset mot det nye, flerkulturelle samfunnet og hva dette har å si for hvordan skolen kan oppfattes av de som må forholde seg til den. Om skolens romlige struktur sier hun at den burde inneholde muligheter for utvikling, selv om fellesskapet er mer oppdelt nå enn før. Skoleanlegget er et kommunikativt tilbud til barn og unge om interaksjon. Flensborg skriver om *hjemløs geografi*. Hun peker på at skolen befolkes av stadig flere nye etniske minoriteter, men også nye familiesammenføyninger i det moderne, skandinaviske samfunn. Disse bringer med seg vaner og holdninger som kanskje ikke samsvarer med det relativt unisone synet på skolen og dens funksjon i samfunnet som frem til nyere tid har vært rådende. Dette skaper grunnlag for å tro at opplevelsene av skolen som institusjon og skoleanlegget som fysisk sted vil være mer sprikende og ha mange flere referanserammer enn tidligere.

Flensborg retter oppmerksomheten mot *tilhørighet* og *ikke-tilhørighet*. Hun mener at minoritets elevene kan ha vanskeligheter med å posisjonere seg, fordi de verken føler at de hører til i sin ”nye” kultur eller den fra hjemlandet. De havner i en situasjon der de har en

opplevelse av ikke å høre til noe sted, og befinner seg midt i mellom to kulturer. Men skoleanlegget gir valgmuligheter, og ut fra hva elevene identifiserer seg med, tar de valg om hva de skal gjøre og hvor de skal være. Det viser en form for *selvposisjonering*, og relateres til *stedstilørighet*. Flensborg stiller noen interessante spørsmål i så henseende: Hvem føler hva på hvilket sted? Hvem kan gjøre hva på hvilket sted og hvorfor? Hvem føler seg tilpass, hjemme og hvem føler seg utilpass, hjemløs eller redd?

Som et siste aspekt ved Flensborgs hjemløse geografi, nevnes det hun kaller *non-places*. Til dette kan det dras paralleller til de tidligere nevnte mellomrommene. Non-places er steder som ikke er steder, som er overgangssteder til et annet, for eksempel på bussen på vei til skolen. Non-places er midlertidige, og har i dagens samfunn blitt et sted hvor man tenker at man er fri for relasjoner og forpliktelser. Dette er særlig interessant med tanke på hva som kan representere skoleanleggets non-places og hva som forventes, tillates eller ikke gjøres der.

2.1.7 Arkitekturens oppfordringer

En annen som reiser interessante spørsmål i forbindelse med arkitektur, rom og barns opplevelse og bruk av de fysiske omgivelser er Jan Kampmann. Han mener at det i pedagogiske institusjoner, som skolen, forventes at barn og unge som ferdes i den skal kunne avlese rommets ”mening” fra arkitektur og innredning og hvordan rommet til ulike tider kan benyttes. Dette ser han som en *oppfordringsstruktur* – arkitekturen oppfordrer til visse handlinger til visse tider (Kampmann, 2006).

Kampmann ser på tendensen til en omfattende *institusjonalisering* av barn hverdagsliv i Vesten, og særlig Skandinavia. Barn bruker store deler av sin tid i offentlige rom som er spesielt utformet for dem, og som ofte har pedagogiske formål. Samtidig får institusjonene flere og andre oppgaver enn det rent kunnskapsmessige, som innebærer både et sosialisering- og oppdragelsesansvar. Skolen blir ramme for utvikling av blant annet barnas sosiale kompetanse, personlighetsutvikling og identitetsdannelse.

I likhet med Flensborg (2003), trekker han linjer mellom det økende omfang av etniske minoritets elever i skolen, tilhørighetsfølelse (eller snarere mangel på det) og pedagogiske implikasjoner av forflyttelsen av autoritet fra ansatte i skolen til skoleanleggets arkitektur. Minoritets elevene står gjerne midt mellom to lokaliteter og to kulturer, to ulike referanserammer å forholde seg til når de skal forsøke å etablere egne verdier og

standpunkter. Kampmann mener at denne mangelen på ett fast holdepunkt, den bærende forståelsesfigur, kan skape en følelse av *hjemløshet*. Noen pedagogiske implikasjoner har ifølge Kampmann gjort seg gjeldende. Han peker på etniske minoritetsbarns relasjon til pedagogikk og utdanning, og at det i undersøkelser har kommet frem at usynlig pedagogikk (se kapittel 2.2.5) og åpne, fleksible skoler kan skape vanskeligheter for dem. Etniske minoritetsbarn avleser ikke like lett de atferdsforventningene som ”sitter i veggene” i stedet for å manifestere seg i lærerautoriteter (Kampmann, 2006).

Som jeg har forsøkt å vise, finnes det en god del stedsforskning som omhandler barn og unges forhold til sine fysiske omgivelser, da særlig i pedagogiske institusjoner. Den ovennevnte forskningen representerer ulike perspektiver, og samlet danner det et godt grunnlag for å tilnærme seg studiens problemstilling. I det videre vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som jeg har brukt for analyse, tolkning og presentasjon av funn, nemlig Inge Mette Kirkebys teoretiske analyseverktøy ”skolens fem rom”.

2.2 Skolens fem rom - Kirkeby

Som teoretisk rammeverk har jeg valgt å støtte meg til et analyseverktøy utviklet av danske Inge Mette Kirkeby. Hun skriver i *Skolen finder sted* (Kirkeby, 2006) om samspillet mellom pedagogikk og arkitektur, mellom barn og rom og om samspillet natur. Kirkeby hevder at arkitekturen *virker* på de som må forholde seg til den, den *gjør* noe med menneskene. Den innehar visse kvaliteter som spiller inn på relasjonen mellom de fysiske omgivelsene og ungdommene, mellom skoleanlegget og elevene. Arkitekturen uttrykker noe, den skaper handlingsrom og muligheter, men arkitekturen kan også sette rammer, begrensninger og restriksjoner. Samtidig kan menneskene, her elevene, virke inn på arkitekturen; med sin bruk av skoleanlegget bekrefter eller avkrefter de arkitekturens intensjoner, og gjør den til sin egen. Det vil kanskje si at skoleanlegget virker forskjellig på forskjellige individer, og at individene tilbake virker forskjellig på skoleanlegget sitt. Arkitekturen kan i følge Kirkeby virke inn på relasjoner, sosial interaksjon, tanker, følelser, sinnsstemninger og atferd (Kirkeby, 2006).

Det teoretiske analyseverktøyet deler opp de fysiske omgivelsene i skolebygget i fem avdelte, teoretiske ”rom”. Kirkeby kaller disse det sosiale rom, handlingens rom, det atferdsregulerende rom, det meningsbærende rom og det stemte rom. Det presiseres at disse ”rommene” er en abstrakt inndeling av noe konkret. I praksis eksisterer ikke rommene, men de er noe man ved nøyere analyse kan konstruere gjennom teori. Teorien er utledet for å

kunne gjøre datamaterialet mer overskuelig og diskuterbart (s. 81). De tre førstnevnte er empirisk tilgjengelige da de tar for seg samspillet mellom fysiske aspekter ved rommet og observerbar atferd, mens de to sistnevnte er av en mer skjult karakter – de tar for seg samspillet mellom indre bilder, følelser og erfaringer (s. 82). Ethvert fysisk rom i skolebygget vil kunne ha elementer av samtlige av skolens fem rom i seg. Jeg skal videre presentere de fem rom Kirkeby deler skoleanlegget inn i.

2.2.1 Det sosiale rom

”For læring foregår ikke i et tomrom, men i interaksjon med andre” (s. 83)

Kirkeby (2006) presenterer det sosiale rom som det første rommet. Ved å gjøre dette understreker hun betydningen av fellesskap i den læreprosessen skolen har som et av sine hovedformål, og som finner sted i det daglige arbeidet i skolen. Da jeg ser det sosiale rom som det mest fremtredende i datamaterialet, velger jeg også å begynne med dette rommet. Ifølge Kirkeby er det to hovedgrep designerne av skoler kan bruke som understreker hva det sosiale rom representerer, og hvilken rolle arkitekturen spiller i det sosiale rom:

Arkitekturen strukturerer møtet med den andre

Arkitekturen skaper fellesskap

I førstnevnte designgrep, *arkitekturen strukturerer møtet med den andre*, ligger det at de fysiske omgivelser vi omgir oss med eller som omgir oss, legger rammer for hvordan vi kan være sammen med den andre. Det være seg å komme i kontakt med hverandre, med medelever, med lærere, eller det å være sammen og å gjøre ting sammen. Arkitekturen spiller også inn på gjennomføring av undervisning, på samvær i og utenfor klasserommet og i leken.

Det andre nevnte designgrepet, *arkitekturen skaper fellesskap*, viser at skolen som felles arena for undervisning, samvær og lek danner ulike fellesskap. Fellesskap kan være alle ansatte og elever ved skolen, bare elevene ved skolen, trinn for seg selv, klasser for seg selv eller andre fellesskap som har med vennskap, interesser, fag eller andre aspekter å gjøre. I dette ligger også et syn på læring som en sosial prosess og at læringsprosesser skjer i fellesskap.

Det sosiale rom viser også til at elevene skal lære og utøve sosial kompetanse. Denne sosiale kompetansen trengs både i læringsprosesser der elevene må samhandle og samarbeide. Kirkeby poengterer betydningen av forholdet til ”de andre” som stor for elevene, at det for dem er viktig hvordan de selv er i forhold til de andre elevene på skolen og i klassen. Elevene lærer gjennom fellesskapet på skolen hvordan å bli gode på å omgås hverandre og på å håndtere de konflikter som gjerne oppstår når mennesker er samlet om noe. I et større perspektiv skal den sosiale kompetansen gjøre elevene rustet til å kunne leve sammen med andre og bli deltaker i vårt demokratiske samfunn (Kirkeby, 2006, s. 83).

Kirkeby gjør en distinksjon mellom to måter å være sosial på; der er en *utadvendt sosialitet* og en *innadvendt*. Den utadvendte sosialitet handler om å være åpen for det nye; nye mennesker, nye informasjoner, nye samarbeidsmuligheter og å være oppsøkende. Man tenker gjerne på folk som ønsker å vende seg utover til andre. I den forbindelse kan fysisk bevegelse gjennom rommet trekkes frem som en del av den utadvendte sosialiteten. Den innadvendte sosialiteten er derimot av en annen natur. Om dette skriver Kirkeby at innenfor et fellesskap, som skolen, dannes det mindre grupper som gjerne skiller seg fra det store fellesskapet. Det dannes et ”vi” og ”dem”. Grupper av elever danner fysiske ”rom” i rommet som bare de innvidde har tilgang til. En slik avskjerming gir også et tydelig signal om hvem som er med i gruppen og hvem som ikke er det.

Hvis man ønsker å gi elevene mulighet til å møtes, skriver Kirkeby, bør skolen være bygget for nettopp dette. Det forutsetter rom og rom-sammenhenger som gjør det lett å møte på hverandre, se og høre hva andre holder på med, og at hverandres veier naturlig krysses på vei fra det ene til det andre (Kirkeby, 2006). Det sosiale rom dreier seg generelt sett om muligheter til utfoldelse.

2.2.2 Det betydningsbærende rom

”Dels ser vi bygningen an sich, dels ”ser” vi forskjellige bagvedliggende betydninger” (s.

115)

Med sitatet fremhever Kirkeby (2006) at det er en forskjell i hvordan vi ser og ”ser” en bygning. Skolebygningen har sin egen fysiske fremtoning, med vegger, gulv og tak, innredning, vinduer og dører. Samtidig har bygningen noe mer ved seg som ikke nødvendigvis fremtrer som åpenbart. Bygningen bærer betydninger som bokstavelig talt er

bygd inn i arkitekturen, som er symbolske og som uttrykker hva samfunnet vil med skolen som institusjon, hva den skal være og hva den skal lede til. Kirkeby legger her frem to designgrep som representerer arkitekturens plass i det betydningsbærende rom:

Arkitekturen uttrykker holdninger

Arkitekturen er en metafor

At *arkitekturen uttrykker holdninger* og er ladet med betydninger, kan også uttrykkes ved å si at idégrunnlaget bak skolen som institusjon er bygget inn i skoleanlegget. Skoleanlegget representerer samfunnet, og preger elevenes indre bilde av hvordan verden ser ut. Via bygningen kan normer føres videre og bidra til å hjelpe den oppvoksende generasjon til dannelsen og utdannelsen. Det som blir sett på som ”normalt” av elevene, blir norm. Det vil si at de designgrep som er gjort i byggingen og innredningen av skoleanlegget, skal innlemme elevene i og videreføre kulturelt bestemte verdier, holdninger, motiver og prioriteringer slik at samfunnet føres videre til neste generasjon.

Med designgrepet som sier at *arkitekturen er en metafor*, mener Kirkeby at skolebygningen inneholder mange abstrakte bilder på samfunnet. Hun hevder at barn og unge forstår disse når de er konkrete, som hva en stol er. Men bak disse bildene ligger også noe mer komplekst og ukjent, som på hvilken måte man skal sitte på stolen. Det komplekse og ukjente viser veien til den dypere idé i bygget, og denne symbolikken avkodes av elevene med tiden.

Det inntrykket man gjerne får hvis en skole er velholdt, er at der råder en holdning preget av respekt og omsorg for skolen, for lærere og for skolens rolle i samfunnet. En pen, vedlikeholdt skole uttrykker en respekt for samfunnet og for viktigheten av barn og deres tilværelse (Kirkeby, 2006). Det betydningsbærende rom dreier seg generelt sett om hvordan de estetiske symboler og kvaliteter påvirker elevenes bilde på samfunnet.

2.2.3 Det stemte rom

”... det handler om, hvorvidt vi føler os i harmoni med omgivelserne, at vi er på bølgelængde med dem” (s. 123)

Kirkeby refererer til musikk når hun skriver om det stemte rom. Rommet bærer preg av en musisk tanke om at noe er stemt og i harmoni. Det stemte rom er i følge Kirkeby vanskelig å definere presist, men dreier seg om hva slags umiddelbare opplevelser man får når man går inn i og oppholder seg i et rom, hvilke fornemmelser, stemninger og følelser rommet vekker i en. Det er som om man ”blir stemt” som et musikkinstrument av rommet, som ideelt sett fører til en følt harmoni. Denne umiddelbare opplevelsen henvender seg til sansene våre, hvilket tar oss til Kirkebys første designgrep i det stemte rom:

Arkitekturen er et sanserom

Fordi vi mennesker er forskjellige, vil vi også reagere forskjellig på rom. Særlig kan dette vise seg i det flerkulturelle samfunn, der mange kulturer og referanser lever side om side, men ikke nødvendigvis ”snakker” sammen. Kirkeby sier at *”... stemtheten ikke eksisterer i et kulturelt tomrum uafhængigt af brugen og af vor viden om stederne og deres specifikke koder”* (Kirkeby, 2006, s. 131). En mulig forståelse av denne uttalelsen er at den enkeltes kulturelle og sosiale bakgrunn har stor betydning for hvordan man opplever et rom. I tillegg vil *forskjellige* rom, for eksempel elevens eget klasserom skape andre fornemmelser, stemninger og følelser enn andre rom, som naboklasserommet. Tilhørende det stemte rom knytter Kirkeby også et annet designgrep:

Arkitekturen er en gestus

I dette legger hun at rommet på en måte kommer oss i møte, som om rommet har menneskelige kvaliteter. Rommet i seg selv byr på noe, gir oss noe, gjør en gest som om det var et menneske som møtte oss. De kvaliteter rommet utstråler og de funksjoner det huser kan vise seg som tilbud til aktiviteter eller handlinger, som om gesten er innebygd i arkitekturen. Den umiddelbare erfaring av ting rundt oss påvirker også vår evne til å lære i øyeblikket, og Werner (her i: Kirkeby, 2006) påpeker at *”altså netop børn [er] meget mottagelige for, hvorledes den fysiske verden framtræder og kobler mange følelser til, hvordan verden*

kommer dem i møte” (s. 131). Dette leder oss til å tenke på å ta hensyn til skolens arkitektur og interiør, fordi det påvirker elevenes hverdag i høy grad, da de tilbringer store deler av sin tid der. Kirkeby sier også at det ikke bare er rommet som virker på menneskene, men at individuelle preferanser og øyeblikkets sjelelige, personlige tilstand også farger dets opplevelse av rommet (Kirkeby, 2006).

Det blir arkitektens oppgave å legge til rette for en atmosfære som byr på velvære og velbehag, som gir muligheten til å føle seg i harmoni med rommet. Kirkeby refererer til Fredens som også bruker en musikkmetafor for å tydeliggjøre sammenhengen mellom elevenes umiddelbare erfaring med rommet og deres skolehverdag. Fredens sier at *”det er nødvendig at se skolen som en helhet, og hvis skolens rum skal være et symfoniorkester, så er vi nødt til at have forskjellige rum – man kan ikke fylde et orkester med piccolofløjter.”* (Kirkeby, 2006, s. 127). Her peker Fredens på at skolen må huse mange forskjellige muligheter til sanseopplevelser for å treffe alle elever på et eller flere punkt.

De fysiske omgivelsene skal altså se til at elever og lærere kan føle seg i harmoni med sine omgivelser. Kirkeby har i sin frie oversettelse av Böhmes estetikkbegrep kalt dette *hverdagesestetikk* (Kirkeby, 2006, s. 124-127). Rommets karakter med sine farger, lys, lyder, akustikk, luft og temperatur, bidrar til å gi en stemning til lærere og elever som påvirker deres muligheter for å fungere på flere plan. Hverdagesestetikk handler om at det er tatt gode hensyn til detaljene i skoleanlegget, og hva disse betyr for de som ferdes i bygget i sitt dagligliv. Det stemte rom dreier seg generelt sett om estetikkens påvirkning på sanseopplevelsene våre.

2.2.4 Handlingens rom

”De ting, der omgiver os, kan være mer eller mindre funktionelt kodet. Den ene form er ikke bedre eller mer nyttig end den anden form. De giver blot forskellige brugsmuligheder” (s. 101)

Handlingens rom dreier seg om hvilke handlinger rommet inviterer til å gjøre, og ser på formgivingens helt konkrete side. Handlingens rom fokuserer på forholdet mellom barn og skolens fysiske ramme som et handlende, brukende samspill, hvor et variert mulighetsfelt kan åpne seg for elevene. Rommet tar i stor grad for seg hva man kan gjøre, oppleve og muligheten for å oppdage nye bruksmåter av de fysiske omgivelsene (Kirkeby, 2006).

Kirkeby viser til Maurice Merleau-Pontys (Merleau-Ponty (1997) i: Kirkeby, 2006) fokus på kroppens og sansenes rolle i elevers læring og samspill med verden, hvorpå han sier at det er gjennom kroppen vi har tilgang til verden, og at vi derfor ikke kan se på skolegang som en rent intellektuell aktivitet (s. 92). Kirkeby skriver også om et begrep først utledet av James J. Gibson kalt *affordances*. *Affordances* er forbundet med egenskaper ved gjenstander og rom som inviterer til ulik bruk, som appellerer til kroppen, sansene og tanken, både bevisst og ubevisst. Da mennesker er ulike, vil en gjenstand appellere ulikt til ulike mennesker. Gjenstanders bruksmuligheter er avhengige av mottakerne, her elevene (s. 93). Howard Gardners (her i: Kirkeby, 2006) teori om multiple intelligenser får også Kirkebys oppmerksomhet. Teorien har et stykke på vei dreid fokuset over på at mennesker innehar mange typer intelligenser, og dermed lærer på mange ulike måter (s. 94). Dette har fått ringvirkninger for synet på undervisnings- og læringsmetoder, da det ikke lenger er den tradisjonelle ”boklige” kunnskap som er enerådende, men at læring skjer med hele kroppen.

Et trekk ved det postmoderne samfunn, som Kirkeby omtaler det, er at vi lever i en konstant informasjonsstrøm og at vi har et bredt spekter av muligheter rundt oss, noe som gjør at vi må velge og velge bort. Barn og ungdom må lære seg å ta stilling til og ta egne valg for hva de skal bruke tid på og ikke. En av skolens oppgaver blir å forberede barn og unge til å navigere seg gjennom en slik verden full av valgmuligheter. Å håndtere valgsituasjoner krever kreativitet og kompetanse, og denne opplæringen skal også bidra til å gjøre dagens elever til morgendagens kompetente, deltakende borgere av vårt demokrati (Kirkeby, 2006).

For handlingens rom vil jeg videre presentere fire designgrep fortløpende. Noen av disse er også delt inn i deler. Med *aktiviteter* som er *forhåndsbestemte* for gjenstander og rom refererer Kirkeby til at disse har en spesiell funksjon som ikke gir mye rom for annen bruk enn hva de er laget for. Eksempel på dette er husker, skateramper, PC’er og fagrom. Disse er sterkt funksjonelt kodet, altså er det tydelig hva slags funksjon de skal ha. Når Kirkeby (2006) skriver om *prosesser* som er *forhåndsbestemte*, er det tradisjonell undervisning eller lærerstyrte aktiviteter hun holder frem som hovedeksempler. Designbegrepet hun bruker er:

Arkitekturen fasiliterer spesifikke aktiviteter – hard funksjonalitet

Aktiviteter som ikke er forhåndsbestemte er, i følge Kirkeby, rom eller gjenstander som ikke gir en entydig definisjon av hva de skal brukes til eller hvordan. De er ikke sterkt funksjonelt

kodet, og inviterer dermed eleven til å ta rommet eller tingen i bruk slik det passer den i situasjonen. Det finnes valgmuligheter, og det er opp til elevene å velge og velge bort. Eksempler kan være et tau (kan brukes som hoppetau, til å tegne på bakken, tautrekking etc.), flerbruksmøbler eller nisjer og plataer i bygget som kan brukes til mange ulike aktiviteter. Kirkeby kaller dette designgrepet:

Arkitekturen legger opp til forskjellige former for bruk – myk funksjonalitet

I ulike skoler kan man se eksempler hvor det er mulig å variere hvordan rommene fremtrer og hvilke muligheter til aktivitet de innbyr til. Kirkeby nevner mobilt inventar som en mulighet til fleksible aktivitetsmuligheter, der møbler, skillevegger og skyvedører kan endres på i ulike konstellasjoner, og lukkes og åpnes etter behov. Dette kaller hun med et designgrep:

Arkitekturen kan endres – fleksibilitet.

I tilknytning til undervisning og arbeidsmetoder, skriver Kirkeby at et skolebygg må ha ekstra plass til rådighet for å kunne tilby en reell valgmulighet for lærere og elever. Hun bruker begrepet *differensiering* som omhandler det å ha flere muligheter til aktivitetsformer lagt ved siden av hverandre, som i praksis ofte betyr at lærere og elever flytter på seg for å arbeide på en annen måte. Designgrepet hun bruker i denne forbindelse er:

Arkitekturen gir valgmuligheter mellom flere forskjellige arbeidsplasser – differensiering

Handlingens rom dreier seg generelt sett om hvilke muligheter for utfoldelse de fysiske kvaliteter i rommet gir.

2.2.5 Det atferdsregulerende rom

”Det ... ser ud til at være systemets – de voksnes og samfundets – drøm” (s. 81)

En av skolens hovedoppgaver er å lære elevene å bli en del av det etablerte samfunn, med dets regler og normer. Dette gjøres parallelt med at skolen selv etableres og opprettholdes som et lite samfunn i storsamfunnet. Her fins normer og regler elevene må følge, som kan ses på som skolens ”samfunnsorden”. Kirkeby viser til hvordan formgivingen av arkitekturen bidrar til

denne samfunnsordenen, og hvordan ulike arkitektoniske elementer bidrar til å innskrenke elevenes valgmuligheter for oppførsel, og dermed regulere deres atferd. Noen eksempler er fysiske hindre som låste dører, glassvegger eller skofri sone. Hun peker også på en utfordring mellom skolebygg og den rådende pedagogikk; skoleanlegg kan ikke endres like raskt som de pedagogiske idealer og arbeidsmetoder endrer seg. Det er derfor en utfordring å bygge skoleanlegg som er fleksible nok til å kunne fungere gjennom flere tiår med endrende pedagogisk diskurs. Kirkeby viser til tre ulike teoretiske perspektiver på hvordan skolen forvalter denne oppgaven. Til sammen viser disse tre perspektivene sider ved skolens maktstruktur og restriksjoner som subtilt manifesterer seg gjennom regler, normer og arkitektur. Til hver av dem har hun knyttet et designbegrep. Det første designgrepet er basert på Foucaults (Kirkeby, 2006) *maktbegrep*. Designgrepet er:

Arkitekturen gir mulighet for kontroll.

I følge Foucault vil ethvert system (som skolen) være gjennomsyret av *maktforhold* (Kirkeby, 2006). Dette er ikke nødvendigvis negativt, da maktforholdene er produktive og makt forbindes med kunnskap. Makt og kunnskap konstituerer hverandre. Makten manifesterer seg gjennom ulike former for kontroll, overvåking, hierarkier og mer eller mindre privilegerte posisjoner. Disiplin er et utkomme av den kontrollen makten har og som virker på eleven. Men (selv-) disiplinen kommer av en følelse av alltid å kunne bli overvåket. Elevene disiplinerer seg selv ved å tenke at ”noen” ser på dem – når de tror noen ser på dem gjør de det de tror samfunnet eller systemet forventer av oppførsel. I skolesammenheng er det i hovedsak ansatte og lærere som utgjør ”systemet”, men også medelever. Utfallet av denne typen makt eller kontroll er forhåpentligvis at elevene lærer seg hvordan de skal oppføre seg i tråd med skolens og samfunnets normer og regler, også når autoriteter ikke er til stede. Det andre designgrepet er basert på Latours (Kirkeby, 2006) begreper *eksternalisert* og *internalisert makt*. Kirkeby kaller dette designgrepet:

Arkitekturen overtar styringen.

Med begrepet *eksternalisert makt* mener Latour (Kirkeby, 2006) hvordan samfunnets restriksjoner kommer utenfra i form av tydelige, fysiske gjenstander eller installasjoner som stopper en fra å kunne gjøre noe. Makten er delegert ut til fysiske gjenstander og omgivelser, der makten også kunne ha vært utført av en sosial aktør, altså en person. Den eksternaliserte

makten, altså fysiske gjenstander eller installasjoner, gir deg ikke valget om ikke å overholde reglene. Derimot er internalisert makt det som skjer når elevene har gjort tidligere fysiske, eksterne restriksjoner til sine egne, internaliserte restriksjoner. De overholder reglene selv, uten behov for fysiske ”stoppere”. Det tredje og siste designgrepet i det atferdsregulerende rom er:

Arkitekturen bærer koder.

Dette henviser til Basil Bernsteins (Kirkeby, 2006) teori om *koder*, språkbruk og den makt som ligger i språkformer og evne til å ”avkode” disse. Bernstein mener at hele utdannelsessystemet reguleres av koder i språket. Det vil si at hvordan en elev klarer seg gjennom skolegangen, har å gjøre med hvilken språkstruktur den er vokst opp med. I språket som brukes i skolen ligger det lite eller mye rom for tolkning av det som blir sagt, instruert eller uttalt og uuttalt forventet. Den språkbruken elevens familie har til daglig og lærer barna sine, blir avgjørende for hvorvidt barna vellykket klarer å tolke ulike sosiale, språklige og kunnskapsmessige kontekster. I familiens språkform ligger det en form for kontroll, blant annet ved at familien mer eller mindre uvitende kontrollerer barnas språkform, og dermed muligheter til å lykkes i skolen og i utdanning.

Bernstein viser til to ulike språkformer som får betydning for hvordan elever tolker og danner meningsinnhold i omgivelsene sine; ”*jeg*”-familier og ”*vi*”-familier. I ”*jeg*”-familier er språket avansert og utviklet, og gir rom for tolkning. Det kan være vanskelig å forutse eller tolke hva som blir sagt, noe som gir barnet en motivasjon til hele tiden forsøke å forstå og utforske meningsinnholdet. Dette gjør dem i stand til å finne ut av situasjoner der det er flertydigheter i språket eller kommunikasjonen. De lærer seg å finne ut av hva noe egentlig betyr og å gjøre dette uten å måtte støtte seg til andre. I slike familier ligger autoritetenes (foresattes) makt i tidlig å fremme språkutvikling, slik at de kan bruke sin foretrukne måte å konversere på som en form for kontroll.

I ”*vi*”-familier er språket mer begrenset og rett frem. Det vil si at det som blir sagt ikke trengs å tolkes og utforskes, fordi det refererer til noe som er forståelig for barnet. I slike familier er det lett å forutse og forstå hva som menes med det som blir sagt eller kommuniseres. Det er ikke behov for at barnet lærer å takle flertydigheter eller for å forsøke å danne egne meninger.

Men de lærer å danne meningsinnhold i sammenhenger som er felles og entydige. I ”vi”-familier fremtrer sosial kontroll i form av makt eller ved henvisning til bestemte normer.

I begge tilfellene blir barna kontrollert av familiens språkbruk, og tar dermed med seg denne form for språkbruk og forståelse for meningsdannelse videre i livet. I utdannelsessammenheng viser Bernstein til at barn fra disse to ulike typene familier stiller ulikt når de kommer i klasseromssituasjoner. Bernstein skiller mellom *synlig* og *usynlig pedagogikk*. Synlig pedagogikk kan sidestilles med ”vi”-familiens måte å kommunisere og kontrollere på, mens usynlig pedagogikk kan sidestilles med ”jeg”-familiens måte. I dagens skole, i alle fall i Skandinavia, er det den usynlige pedagogikken som er mest fremtredende, i motsetning til tradisjonell undervisning. Det vil si at det er mange koder, både i språk, arbeidsmåter og arkitektur, som skal avleses av elevene gjennom skolehverdagen. Der er rom for mange tolkninger og det oppfordres til å tenke selv, drive med problemløsning, det finnes flere rette svar og lignende. Det er i tillegg et fokus på at eleven skal ha ansvar for egen læring, noe som i utgangspunktet gir mye frihet, men også et stort ansvar for å kunne fortolke situasjonen og løse den på en meningsfylt og adekvat måte. Behovet for å klare å avkode i dagens skole er altså stort (Kirkeby, 2006). Det atferdsregulerende rom dreier seg generelt sett om innskrenkning av muligheter for utfoldelse.

2.3 Avsluttende kommentar

Forskningen som her er presentert er ment som en ramme for diskusjon om i hvilken grad barn og unge er bevisste sine omgivelser og hvordan de forholder seg til skoleanlegget som ramme for deres hverdagsliv. Samspillet mellom elev og omgivelser er i fokus. Som tidligere nevnt, er mye av forskningen gjort på barn, gjerne under 10 år, så det ville være interessant å se mer steds- og arkitekturforskning med ungdommer og unge voksne som forskningsdeltakere. Ved å presentere Kirkebys ”skolens fem rom” ønsket jeg å innlemme leseren grundig i studiens teoretiske rammeverk, som danner grunnlaget for intervjuguide, analyse og diskusjon av funn. I det følgende vil det bli interessant å se hvordan elevene i studien opplever arkitekturen som betydningsfull for deres trivsel og sosiale liv på skolen. Men først presenteres studiens metodiske tilnærming i neste kapittel.

3 KAPITTEL 3 – METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de ulike metodiske valgene jeg har tatt i planleggingen, gjennomføringen og fremstillingen av denne studien. Målet er å gi leseren en innsikt i hva jeg har gjort med tilhørende begrunnelser, for på den måten å gi leseren mulighet til å kunne vurdere forskningsmetodens relevans for studiens kvalitet.

3.1 Begrunnelse for metodisk tilnærming

For studien så jeg det som mest hensiktsmessig å bruke *kvalitativ metode* med bruk av *intervju* som datainnsamlingsstrategi, i tillegg til at elevene selv tok digitale *bilder* av skolen. Variasjonsmulighetene som ligger i kvalitativ metode har gitt meg muligheten til å bli bedre kjent med elevenes hverdag sett med deres øyne, men også utfordret meg til å ta velbegrunnede valg i alle ledd av prosessen.

Hvilken vei problemstillingen min kom til å ta ble ganske tidlig i prosessen klart for meg; jeg ville høre om elevenes opplevelser, erfaringer og meninger rundt egen skolehverdag. Siden dette er elevenes kvalitative, individuelle vurderinger mente jeg at kvalitativ metode ville være passende. Ut fra et *konstruktivistisk* perspektiv der virkeligheten blir til, eller konstruert, av de individer som befolker den, ville muligens elevenes opplevelser av den samme skolen variere fra hverandre (Skantze, 1986). Det at elevene har ulike familiebakgrunner, interesser, evner og holdninger ville påvirke hvordan de ser på sitt liv og sine omgivelser. Nettopp derfor synes jeg det ville være interessant å se dem opptre som en gruppe, som på mange måter er like hva angår generasjon, bysamfunn og skolen de tilhører, men som på utallige måter også er ulike.

Jeg ønsket å gi ungdommene mulighet til å få uttale seg om forhold som angår dem selv. Alderson (her i: Gulløv & Højlund, 2003) gir to gode grunner til hvorfor barn og unge bør få uttale seg. Den første er at det er de som kjenner på sin kropp hva det vil si å være barn og unge, og at de derfor innehar viktig kunnskap om feltet. For den andre grunnen henviser Alderson til FNs Barnkonvensjon hvor det er formulert at barn bør ha mer direkte innflytelse på forhold som berører dem, som altså også kan være gjennom forskning. Jeg ser denne argumentasjonen som fornuftig, og vil gjerne være en del av de strukturer som gir barn og unge en stemme utad.

3.2 Kvalitativ metode

I kvalitativ forskningsmetode er målet å bringe forskningsdeltakerens perspektiv på banen (Moen & Karlsdóttir, 2011). Metoden preges av at man har et mangfold av typer data og analytiske fremgangsmåter å støtte seg på både i datainnsamlingsfasen og i analysefasen. I følge Kleven (Kleven, 2014a) er et av kjennetegnene på kvalitativ metode at det ligger en fleksibilitet i metoden som kan åpne opp for kunnskap man ikke hadde forventet seg, og som dermed kan gi en dypere innsikt i fenomenet. Gjennom å innta et deltakerperspektiv, eller *det emiske perspektivet*, sikter forskeren på å gi forskningsdeltakeren en stemme slik at vi som utenforstående kan få innsikt i deres oppfatning av den komplekse virkeligheten de finner seg selv i (Moen & Karlsdóttir, 2011).

I kvalitativ metode står ofte forskeren både forskningsfeltet og forskningsdeltakerne *relativt nære*; det dreier seg gjerne om mennesker i samtiden og i eget samfunn. For å få gode og ”sanne” data må forskeren forsøke å distansere seg og se forskningsdeltakerne og deres livsverden fra utsiden (Moen & Karlsdóttir, 2011). Da bør forskeren inneha en viss relasjons- og kommunikasjonskompetanse, i tillegg til kunnskap om forskningsdeltakernes livsverden.

Forskningsdeltakerne befinner seg i en gitt *kontekst* og handler ut fra egne overbevisninger, noen ganger tilfeldigheter og er andre ganger underlagt andres valg. Det betyr at de dataene man samler inn i grunnen bare sier noe om den opplevde virkeligheten til akkurat disse menneskene, i et visst tidsrom, på et visst geografisk område (Moen & Karlsdóttir, 2011).

Den kvalitative forskningsmetoden preges av sin *fortolkende* karakter. Datamaterialet kan ikke tale for seg selv, det filtreres og gjøres forståelig gjennom forskerens arbeid. Fortolkningene formes av forskerens innfallsvinkel til de innsamlede data, og disse er styrt av forskerens forforståelse, erfaringer, opplevelser og teoretiske ståsted i fagfeltet. *Teorien* som ligger bak blir som et rammeverk både for forarbeidet før datainnsamlingen, for tolkningen av data der og da (for eksempel under intervjuet) og i dataanalysen. Teorien som forskeren legger til grunn inneholder også mer skjulte sider ved forskeren som dens verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til fenomenet som er under lupen (Gudmundsdóttir, 2011). En kvalitativ forskningsstudie vil derfor aldri være helt objektiv, men derimot verdiladet (Creswell i: Postholm, 2010). Derfor er det viktig at forskeren er seg bevisst sin egen forforståelse og klargjør den både for seg selv i datainnsamlingsprosessen og for andre i

forskningsrapporten. Dette er *refleksivitet*. Forskeren reflekterer over sin egen rolle som forsker (Postholm, 2010).

Siden det er få forskningsdeltakere og forskeren gjennom metoder som intervju og observasjon kommer nært inn på informantene og deres liv, må forskeren også ta stilling til ulike etiske aspekter, spesielt når mindreårige er involvert. I de fleste kvalitative studier vil det være nødvendig å søke tillatelser fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) og/eller Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Jeg kommer tilbake til dette under kapittel 3.10 Etiske betraktninger.

3.3 Forskerens rolle i kvalitative studier

I en kvalitativ studie blir det svært viktig å reflektere over hvilke forhold som kan prege relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere. Hvis man ser på intervjusituasjonen som en sosial interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakere, ser man at den kontakten som opprettes mellom de involverte får en viktig rolle. Thagaard (2013) holder frem at det gjennom intervjuet forhåpentligvis lykkes forskeren å utvikle en gjensidig tillit og en troverdighet som gjør at forskningsdeltakerne ønsker å fortelle åpent om sine opplevelser rundt det aktuelle tema.

Også andre faktorer kan ha betydning for dette. Thagaard (2013) nevner at for å kunne skape en tillitvekkende intervjusituasjon er det viktig å unngå å skape en sosial distanse til forskningsdeltakerne. Dette ble særlig relevant i min studie, da elevene er i en brytningsfase mellom barn og voksen, og jeg representerte en voksenverden. For å skape en nærhet til dem var jeg bevisst mitt klesvalg, fremtoning og valg av ord. Jeg la vekt på at jeg var veldig interessert i akkurat deres meninger fordi jeg anså dem som essensielle, og på å forsøke å lage en avslappet atmosfære under intervjuet. Min unge alder kan også tenkes å ha hatt betydning for deres relasjon til meg på en positiv måte, ved at det på mange måter minsket den sosiale distansen mellom oss. Samtidig var min rolle å være forsker, og relasjonen mellom oss var usymmetrisk hva gjelder makt og autoritet. Den kvalitative forskeren må altså forholde seg til sin egen fremtoning på en kritisk måte for å sikre kvaliteten i tolkningene. Se ovennevnte refleksivitet i forbindelse med kvalitativ metodes fortolkende karakter nevnt i kapittel 3.2.

3.4 Utvalg

Forskningsdeltakerne i studien utgjør utvalget. De er trukket ut som representanter for en større helhet på bakgrunn av visse kvalifikasjoner, og jeg som forsker tror de kan være egnede til å kunne gi svar på min problemstilling. Et viktig spørsmål i kvalitativ forskning, er om forskningsdeltakerne kan sies å representere meningene til flere enn de som er i utvalget. For å tilnærme meg et slikt mål, har jeg forsøkt å skape et *representativt utvalg* (Kleven, 2014b).

Det er mange måter å velge hvem som skal være med i studien. I kvalitativ forskning tas det utgangspunkt i problemstilling og teoretiske perspektiver når dette skal gjøres. I følge Thagaard (2013) velger vi deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen, og dette kalles *strategisk utvalg*. Men det er ikke alltid like lett å få forskningsdeltakere til å stille opp i studier. Derfor må vi ofte velge utvalget ut i fra den svarresponsen vi får når vi tar kontakt med mulige kontaktpersoner og forskningsdeltakere. Dette kalles *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget i kvalitative studier er altså ofte både strategisk og et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013).

I min studie er populasjonen ungdomsskoleelever, som det kommer frem av problemstillingen. Jeg så det som formålstjenlig å intervju mellom fire og ni elever. For å få et mulig utvalg, kontaktet jeg en kontaktlærer på Nyveien skole. Han viste stor interesse for studien min, og ønsket gjerne å la elevene sine få muligheten til å bidra med sine stemmer. De seks elevene i utvalget ble valgt ved at jeg sendte en invitasjon med informasjon om studien og deltakelse til denne kontaktlæreren. I klassen på ca 50-60 elever meldte ni seg frivillig til å være med. Av disse ni ba jeg kontaktlæreren om å velge ut seks, med kriteriet at jeg ønsket at de kunne representere ulik grad av modenhet, refleksjon og tenkning, miljøer og kjønn. Utvalget mitt er strategisk ved at de er valgt ut fra noen kriterier, som at de går i ungdomsskolen, og det er et tilgjengelighetsutvalg fordi det er basert på elever som frivillig ønsket å stille opp i studien, altså var det de som var tilgjengelige for meg.

Siden jeg valgte å gjennomføre ett gruppeintervju, tenkte jeg at dette antallet ville skape en god dynamikk i samtalen, og samtidig ikke føre til for mye kaos rent teknisk. I tillegg ville jeg mest sannsynlig få frem seks ulike perspektiver på de samme spørsmål og tema, gjort i ett intervju. Jeg valgte å intervju 14-15-åringer da de er i en brytningsfase i livet. De skal finne ut hvem de er, hva de etter hvert skal strekke seg etter utdanningsmessig og hvilke mennesker

de ønsker å være. Deres sosiale omgang med medelever og lærere er en viktig del av deres helhetlige utvikling.

Når jeg i ettertid har sett tilbake på utvalget, har jeg gjort meg noen refleksjoner. På den ene siden besto det endelige utvalget av ungdommer med noe ulik modenhetsgrad og ulik sosial status, og det ser jeg på som positivt for å få frem ulike stemmer. På den andre siden virket det som en relativt homogen gruppe hva angår sosial bakgrunn. Gruppen besto av fire jenter og to gutter hvor det i utgangspunktet skulle vært likt fordelt. Man kan tenke at siden de alle gikk i samme klasse, hadde de mange felles opplevelser og hverdagsreferanser. Det empiriske grunnlaget jeg uttaler meg på akkurat disse seks elevenes opplevelser, og ville vært annerledes om det var andre forskningsdeltakere. Utvalget i studien var altså både variert og homogent samtidig, og deres uttalelser vil måtte ses i lys av dette.

3.5 Intervju

I min studie så jeg det som mest hensiktsmessig å samle inn data ved å gjøre et intervju. Et intervju er en dialog mellom to eller flere personer om et spesielt tema. Egentlig betyr intervju ”utveksling av synspunkter” (Kvale & Brinkmann (2009) i: Dalen, 2011, s. 13). Det er forskningsdeltakernes synspunkter som er interessante å hente frem, ikke forskerens. Det kvalitative intervjuet egner seg godt når vi ønsker å få innsikt i forskningsdeltakernes liv og opplevelser uttrykt gjennom deres egne ord. Gjennom intervjuet ønsker vi å få et innblikk i deres erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011).

Relevant for min studie ble det *semi-strukturerte* eller halv-strukturerte intervjuet. Ved å benytte et semi-strukturert intervju håpet jeg å kunne innhente ny kunnskap om skolen som en sosial møteplass, en kunnskap bare elevene selv har, som vi utenforstående ikke besitter av den enkle grunn at vi ikke er en del av denne gruppen. Hva som skulle gjennomgå under intervjuet var planlagt, men strukturen var ikke rigid. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide med temaer og spørsmål som kunne lede inn på de områder jeg ønsker å ta opp, men rekkefølgen kunne varieres etter som intervjuet utviklet seg (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Uttalelser og tema som elevene selv introduserte ble diskutert og ledet oss videre til nye tema. Delvis styrte elevene samtalen, delvis stilte jeg spørsmål om aspekter jeg ønsket å få innsikt i.

Før gruppeintervjuet fant sted, gjorde jeg en rekke forberedelser for å gjøre intervjusituasjonen så bra som mulig for både meg og forskningsdeltakerne. En uke før intervjuet besøkte jeg skolen, møtte kontaktlæreren og fikk omvisning av fire jenter fra klassen. I løpet av de 45 minuttene det varte fikk jeg et innblikk i skolens mange rom og muligheter.

På intervjudagen møtte jeg kontaktlæreren igjen og jeg ble tatt med til et møterom hvor vi kunne gjennomføre intervjuet. For å skape en trygg og hyggelig atmosfære hadde jeg tatt med kake og saft. Jeg presenterte meg selv og studien for elevene, vi gikk gjennom informasjonsbrevet og samtykkeerklæringen høyt sammen, og jeg presiserte at det var frivillig å være der, og at de kunne avbryte intervjuet uten at det fikk konsekvenser om de skulle ønske det. Forskningsdeltakerne hadde med seg samtykkeerklæringer med egen underskrift for de som var over 15 år, og foreldre eller foresattes underskrift for de som var under 15 år (se Vedlegg 4 og 5). Under intervjuet brukte jeg intervjuguiden for å være sikker på at alle områder jeg ønsket å berøre ble berørt. Avtalt intervjutid var to timer, men det varte i tre timer. Etter omtrent 2 ½ time var det to av elevene som måtte forlate av personlige grunner.

3.5.1 Intervju med barn og ungdom

Mye av den litteraturen som tar for seg det å arbeide med barn som forskningsdeltakere, omhandler nettopp det; barn, gjerne under 10 år. Den teorien jeg har gått gjennom, omhandler også observasjonsstudier som har foregått over lengre tid, slik at det dannes en klarere relasjon mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Da jeg bare møtte elevene én til to ganger (noen av dem var med på omvisningen), ble relasjonen vår etablert deretter. Siden mine forskningsdeltakere var 14-15 år, havnet de litt i mellom det å bruke barn og det å bruke voksne som forskningsdeltakere. Jeg har allikevel forholdt meg til dem som barn på noen områder, og mener at det i alle tilfeller handler om å være sensitiv for dem man står ovenfor, vise respekt og interesse for deres meninger.

Det er mange forhold som kan spille inn på hva forskeren får vite og for hvilken relasjon forskeren klarer å bygge til forskningsdeltakerne. Både sosiale, politiske, kulturelle, faglige og kjønnsmessige faktorer kan påvirke intervjuet og den informasjon man får ut av det (Fihl i: Gulløv & Højlund, 2003, s. 25). Gulløv og Højlund (2003) legger vekt på at helt fra den første kontakten er oppnådd, har relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne startet. Det blir viktig å fremstå som troverdig, og være oppmerksom på hvilke signaler man sender om seg selv og sin studie. Gulløv & Højlund peker på at det første møtet kan bli en psykologisk

og sosial utfordring for forskeren, særlig med tanke på forskningsdeltakernes reaksjoner og oppfattelser av forskeren.

Som forsker inntar man gjerne en eller flere roller blant barne- eller ungdomsgruppen. Gulløv & Højlund (2003) viser til at som barneforsker kan det være gunstig å opptre som en *atypisk voksen*. I det legger de at forskeren forholder seg til hva den antar anses som ”typisk voksent” i den gitte setting, og deretter tydelig viser at de ikke er som andre voksne, men heller søker vennskap eller aksept fra forskningsdeltakerne.

Den første kontakten med elevene gikk indirekte via deres kontaktlærer. Han ble det som gjerne kalles en *dørvokter* (Gulløv & Højlund, 2003) – det var han som ga meg adgang til utvalget. Det at det var han som introduserte studien for klassen, kan allerede ha hatt en innvirkning på utvalget. Som kontaktlærer og voksenperson, er assosiasjonen til autoritet lett å få. Men også innad i elevgruppen kan det finnes en eller flere dørvoktere som har betydning for hvordan elevene ser på det å være med i en studie, og det spesielle ved nettopp denne studien. Under omvisningen og intervjuet var jeg bevisst på hvordan jeg opptrådte, snakket og viste interesse for deres uttalelser for å få tilgang til deres verden. Jeg ønsket at de skulle se på meg som en de kunne snakke fritt med, uten å redigere sine uttalelser. Håpet var å unngå sosialt aksepterte uttalelser og svar, og heller komme inn til kjernen av deres meninger og holdninger. Et annet aspekt ved å intervju barn og unge, er i hvilken grad de er reflekterte og klarer å gi korrekte uttrykk for sine meninger. Utvalget var i stor grad villig til å dele av sine erfaringer, men viste samtidig noe varierende grad av refleksjon. Jeg vil vurdere mitt forsøk på tilnærming som vellykket, basert på det givende intervjuet vi sammen gjorde.

3.5.2 Gruppeintervju

For å få frem elevenes perspektiver på egen skolehverdag, valgte jeg å gjennomføre *gruppeintervju*. Denne typen intervju har blitt mye brukt til markedsundersøkelser og evalueringsforskning, men da hensikten med gruppeintervju blant annet er kunnskapsgenerering og eksplorering av erfaringer og perspektiver rundt forskjellige sosiale fenomen, så jeg det som en hensiktsmessig intervjumetode for studien (Brandth, 1996). Forskningsdeltakerne i utvalget skal ha erfaringer med det felles temaet, og gruppeintervjuet som form kan hjelpe dem til å komme på og utdype disse felles erfaringene (Postholm, 2010). Det er en metode som fungerer godt for å få innsikt i holdninger og meninger, og gjennom forskningsdeltakernes respons på hverandres synspunkter, kan vi få en dypere innsikt i

ulikheter og likheter i synspunkt innad i gruppen (Thagaard, 2013). Det er derimot viktig at tematikken ikke er av for privat karakter, da det kan oppleves som ubehagelig å snakke om i plenum (Brandth, 1996).

Det kan også være en risiko forbundet med gruppeintervju. Relasjonene mellom forskningsdeltakerne kan ha en negativ innvirkning på samtalen, og dominerende og negative personer kan styre samtalen på en slik måte at datamaterialet påvirkes og dermed ikke representerer det kollektive, men enkelte personers meninger. Brandt presiserer at det er forskningsdeltakerne som har definisjonsmakten for hva og hvordan vi skal prate om ulike tema (Brandth, 1996). Thagaard (2013) nevner i den forbindelse at de dominerende synspunkter kommer tydeligere frem enn de med avvikende synspunkter, fordi sistnevnte kan vegre seg for å ytre sine tanker for gruppen.

Jeg ønsket å komme nært inn på ungdommene og samtidig ha mulighet til å analysere deres samspill med meg og med hverandre i intervjusituasjonen. Jeg håpet at å gjøre intervjuet sammen i en gruppe ville kunne åpne opp for det de alene kanskje ikke ville ha kommet på. Gjennom samspillet mellom elevene og den gjensidige påvirkningen de kanskje kunne ha på hverandre, tenkte jeg at de sammen kunne produsere et spennende og rikt datamateriale. Jeg som forsker ledet samtalen ved behov, men det var i stor grad elevene selv som drev den fremover. Da alle forskningsdeltakerne var en del av skolens sosiale miljø, var det noe de alle kunne ha tanker om og erfaringer med, samtidig som det ikke nødvendigvis var av veldig privat karakter. Likevel hadde jeg tatt høyde for at det kunne dukke opp litt mer ømfintlige tema, som ensomhet, mobbing eller mistriivsel.

Det kunne kanskje ha vært hensiktsmessig å gjøre flere enn ett intervju med de samme forskningsdeltakerne. Dette fordi vi da kunne ha bygd relasjoner og tillit over litt lengre tid, som kunne hatt positiv innvirkning datamaterialets rikhet på informasjon. Det kunne også ha gitt forskningsdeltakerne mulighet til i mellomtiden å reflektere over hva vi snakket om i det første intervjuet, som kunne ha bidratt til større bevissthet rundt enkelte tema vi berørte. Det ville også ha vært fint for meg som forsker å kunne fått dekket de områder som ikke ble dekket i det første intervjuet, og å gå nærmere inn på interessante tema som den første gangen ble brakt på bane av forskningsdeltakerne selv.

3.5.3 Digitale bilder

Som en del av intervjuet, fikk forskningsdeltakerne mulighet til å vise meg aspekter ved sin skole som er sentrale i deres skolehverdag gjennom å ta digitale bilder. Rasmussen (2011) påpeker at det å dokumentere gjennom bilder har blitt en naturlig del av elevers skolearbeid, og også i læreres pedagogiske arbeid. Han hevder at det har blitt hverdagslig, ”*både som verktøy til analyse av det pedagogiske arbeidet, som dokumentering og som kommunikasjonsfrembringende middel*” [min egen oversettelse] (Rasmussen, 2011, s. 17).

Som Rasmussen sier i forbindelse med barn og barns steder (Rasmussen, 2006a), så må man gå til barna selv for å få vite noe mer enn det vi som voksne og utenforstående indirekte kan oppfatte. Gjennom bilder kan man få en direkte innsikt i hvordan de ser på omgivelsene sine. De siste 10-15 årene har interessen rundt det å la barn være mer deltakende i studier vunnet terreng (Rasmussen, 2011). Ved å gjøre dette gjennom å la barna ta bilder selv, gir man forskningsdeltakerne mulighet til å være aktive og medskapende aktører. Rasmussen bruker en metode han kaller *foto-eliciterede interviews*, som går ut på å belyse et emne via bilder. Enten kan bildene tale for seg selv i fremstillingen av studien, eller så blir de snakket om i intervjuet etterpå. Når barn selv får ta bilder, har de stor frihet til selv å velge hva de vil ta bilder av, dermed hva de vil fortelle oss som forskere. Det kan også vise oss noe om barn og unges visuelle oppmerksomhet (Rasmussen, 2006a). I tillegg har det på grunn av den teknologiske utviklingen i dag blitt lett og billig å bruke bilder som en del av en studie (Gustafson, 2006).

Å bruke bilder som kommunikasjonsfrembringende intervju-teknikk var også en måte å åpne forskningsdeltakernes tankefelt for hva som representerer sosialt liv, trivsel og mistriivsel på skolen, og hva de selv tenker om skolen sin. Jeg ønsket å bruke bildene som en inngang til dialog og for å ha felles visuelle referansepunkt. Ved å la dem ta bilder selv, ga jeg dem muligheten til å være aktører i egen fremstilling, og viste på den måten at jeg verdsetter deres perspektiver. Jeg fikk også et innblikk i hva de ønsket å presentere som interessant fra skoleanlegget sitt. Se Vedlegg 9 for bilder.

Ved hjelp av elevenes kontaktlærer, skaffet vi til veie iPad'er som de brukte som fotoapparat, og som vi senere koblet til en projektor. På den måten kunne vi se bildene i stort format og snakke om dem sammen. Elevene fikk i oppgave å gå ut to og to sammen for å ta bilder av ulike steder på skolen som betyr noe for dem med tanke på trivsel, sosialt liv, sosiale

møtesteder, arkitektoniske og estetiske kvaliteter. Med seg fikk de et ark med stikkord for ”arkitektur” og ”estetikk” som vi allerede hadde pratet om for å inspirere dem til å fokusere på studiens tema. Noen steder på skolen var fotografert av samtlige elever, mens andre steder bare av én gruppe. Under gjennomgangen fikk samtlige elever utdelt en lapp med tre spørsmål til hvert av bildene: ”hva ser vi her?”, ”hva gjør man her?” og ”hvorfor har dere valgt å ta bilde av dette?”. Elevene svarte i første omgang etter hvem som hadde tatt bildene, men det ledet også til gode samtaler mellom alle seks. Se Vedlegg 7 og 8 for oppgave og spørsmål.

3.6 Intervjuguide

Til gruppeintervjuet brukte jeg en intervjuguide å støtte meg til. Intervjuguiden er bygd opp tematisk og inneholder hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og probing. Gjennom hovedspørsmålene får forskeren introdusert temaene i studiene, og stiller oppfølgingsspørsmål for å få mer utdypende beskrivelser og mer nyanserte kommentarer på forskningsdeltakernes svar eller hvis det er noe som er uklart. Probing er forskerens respons på det forskningsdeltakeren sier og er ment å vise oppmerksomhet, å oppmuntre til å fortsette å prate eller for å vise forståelse. Det kan være nikk, ”mhm”, ”ja” eller lignende. Spørsmålene i intervjuguiden er rangert i en rekkefølge etter hva man ønsker å dekke, men forskeren kan bevege seg frem og tilbake i takt med det forskningsdeltakerne tar opp (Thagaard, 2013).

Intervjuguiden til studien ble laget med utgangspunkt i Kirkebys (Kirkeby, 2006) teori om skolens fem rom, hvor jeg valgte å fokusere mest på det sosiale rom, det betydningsbærende rom og det stemte rom. Handlingens rom og det atferdsregulerende rom kom mer i bakgrunnen. Gjennom hele intervjuguiden var det viktig å tenke på min problemstilling og å få tak i gode svar som kunne belyse denne. I begynnelsen er spørsmålene åpne og inviterer elevene til å fortelle om sitt hverdagsliv og sine tanker om det. I praksis fulgte jeg ikke rekkefølgen i intervjuguiden, fordi samtalen rundt bordet fløt så fint. Det som kom frem ved bruk av den første delen av intervjuguiden, det vil si det som skulle være en kort åpning før elevene gikk ut for å ta bilder, ble til hoved-datamaterialet for studien. Bildene de siden tok og diskusjonene vi hadde om dem, ble mer som et supplement og en stadfestning av det de allerede hadde fortalt. Samtidig fremkalte bildene nye, interessante fortellinger og ble et spennende tilskudd til datamaterialet. Intervjuguiden finner du som Vedlegg 6.

3.6.1 Prøveintervju

Under planleggingen av intervjuet og intervjuguide, kan det i følge Dalen (2011) være lurt å gjennomføre et prøveintervju. Hensikten med å gjøre dette er å forberede seg så godt som mulig til det virkelige intervjuet, slik at man får et godt datamateriale. Prøveintervjuet lar forskeren teste ut intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Etter prøveintervjuet kan man be om tilbakemeldinger på spørsmålene og på egen væremåte, det være seg kroppsspråk, utstråling av interesse for forskningsdeltakerne, sensitivitet eller andre faktorer som kan være viktig for hvordan forskningsdeltakerne opplever intervjusituasjonen. Dette for å endre på ting til neste gang. For å dokumentere intervjuet brukes gjerne diktafon og/eller videokamera, og det kan være en fordel å ha fått øvd seg på hvordan disse virker, og ikke minst sjekke lyd- og bildekvalitet i etterkant. Forskeren får også øvd seg på hvordan det tekniske utstyret best kan introduseres for forskningsdeltakerne, så de føler seg trygge i situasjonen (Dalen, 2011).

I forkant av gruppeintervjuet foretok jeg et prøveintervju med fire elever fra VG1. Dette var for å gi meg selv litt øving i å være intervjuer, se etter svakheter i planleggingen min, teste intervjuguiden og bli kjent med teknisk utstyr som videokamera, diktafon, projektor etc. I dette tilfellet ble pilotintervjuet en noe konstruert situasjon. Vi befant oss på det nyåpnede folkebiblioteket i byen, altså ikke pilotdeltakernes skole. Men biblioteket fungerte godt, fordi deltakerne bruker mye av fritiden sin der og bygget er nybygd og moderne. Det er et sted pilotdeltakerne søker til frivillig fordi de liker å være der, ikke som i en skolesituasjon hvor elevene er nødt til å oppholde seg på skolen. Jeg lærte mye av opplevelsen. Jeg fant ut hva som måtte endres i intervjuguiden, i informasjonsbrevet, i den praktiske gjennomføringen, hvordan jeg stiller spørsmål og følger opp, tidsbruk og ikke minst vant jeg trygghet i min rolle som intervjuer.

3.7 Transkribering

Ofte foreligger kvalitative data som tekst, lyd- og/eller videoopptak. De to sistnevnte trengs å omgjøres til et skriftlig format for å kunne brukes i analyseringsprosessen sammen med eventuell annen tekst. Omgjøringen kalles transkribering (Johannessen, Tufte og Christoffersen s. 33). Ifølge Nilssen (2012) er det viktig å kunne gjengi forskningsdeltakernes uttalelser så korrekt som mulig, inkludert deres pauser, ansiktsuttrykk, trykk på ord, stemning, gester, mimikk og øyekontakt. Under transkriberingen må man også være oppmerksom på utydeligheter på båndet, om forskeren eller forskningsdeltakerne avbryter hverandre og samspillet generelt. Dalen (2011) anbefaler at forskeren selv foretar transkriberingen. Dette

fordi transkriberingen i seg selv gir mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet, og kan gi forskeren ideer om koder, kategorier og tendenser som kan komme til nytte i senere analyse.

Transkriberingen ble for meg som en første del av analyseprosessen. Fordi jeg intervjuet seks elever samtidig, valgte jeg både å filme og ta lydopptak for å være sikker på at jeg fikk med meg hvem som sa hva, og kunne se på samspeillet dem i mellom underveis. Transkripsjonen er likevel kun basert på videoopptaket, da dette holdt god kvalitet. Det var en tidkrevende prosess å transkribere det tre timer lange intervjuet, men under gjennomlyttingen ble jeg oppmerksom på detaljer og utsagn som jeg ikke hadde registrert under intervjuet, og som ble viktige for analysen. Transkripsjonen viser i tillegg til det som ble sagt, hvem av forskningsdeltakerne som tok ordet mest og minst. Ved å gjøre transkriberingen selv, føler jeg at jeg ble enda bedre kjent med forskningsdeltakerne som individer og deres rolle i gruppen.

3.8 Deskriptiv analyse og tolkning

Etter at intervjuet er transkribert må det bearbeides. Forskeren analyserer intervjuet, for siden å tolke analysen. Jeg tar for meg analysen først. Johannessen et al. (2010) viser til at målet med analysen er å oppdage et mønster i datamaterialet. Når forskeren analyserer datamaterialet, stykkes det opp i mindre bestanddeler og systematiseres for å tydeliggjøre hva som egentlig har blitt sagt. Når koding og kategorisering brukes i analyseprosessen, heter det at det er en deskriptiv analyse (Postholm, 2010). Gjennom å sette ”merkelapper” på ord og begreper i teksten, tydeliggjøres det hva datamaterialet består av. Dette kalles koding. Siden ser man på de større temaene som kommer frem, og danner kategorier. Kategoriene tydeliggjør ytterligere hva som er hovedinnholdet i intervjuet (Johannessen et al., 2010).

Ut fra kategoriene trer et eller flere mønstre frem, og avdekker et budskap eller en mening. Det er denne dypere meningen forskeren ønsker å få fatt på gjennom tolkning. Å tolke betyr å sette noe inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2010), og se etter det som ikke er åpenbart ved første blick. Ved å sette kategoriene inn i en større sammenheng, kan forskeren forsøke å skape mening ut i fra dem, og forklare og forstå funnene. Funnene ses ofte i lys av relevant teori fra fagfeltet. Til slutt trekker forskeren konklusjoner fra analysen, og forskerens egen forforståelse blir sentral i hvilken mening som ilægges datamaterialet. Som Johannessen et al. (2010) sier det, så dreier det seg om et forenklet, men typisk bilde av den opprinnelige virkeligheten (s. 231).

Etter transkriberingen så jeg på hva som *egentlig* ble sagt. Gjennom å lage koder og kategorier forsøkte jeg å sammenfatte intervjuets store linjer. Det ble en prosess hvor jeg stadig fant nye mulige sammenhenger, og klarere så tendenser i datamaterialet. Jeg forsøkte å la datamaterialet ”snakke for seg selv” og være åpen for hva jeg kunne finne. Samtidig sto Kirkebys (2006) ”skolens fem rom” sentralt, og dannet en overordnet ramme rundt den deskriptive analysen, og senere tolkningen.

3.9 Kvalitet

Kvalitet i kvalitative studier består i følge Johannessen et al. (2010) av fire faktorer. Disse fire er pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. *Pålitelighet* dreier seg om at konteksten beskrives for leseren på en inngående måte, og at fremgangsmåten for hele forskningsprosessen forklares åpent og detaljert av forskeren. *Troverdigheten* vurderes etter i hvilken grad studiens formål passer med måten studien er gjennomført på og de resultatene forskeren har kommet frem til. Representerer funnene virkeligheten? De nevner tre måter forskeren kan styrke troverdigheten på: ved å foreta vedvarende observasjoner over lengre tid (i en observasjonsstudie), ved å bruke flere ulike metoder, for eksempel observasjon og intervju, og ved å konferere med forskningsdeltakerne om deres meninger om resultatene (Johannessen et al., 2010). Den tredje faktoren for kvalitet er *overførbarhet*. Overførbarhet dreier seg om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre, lignende fenomener. Man snakker gjerne om overføring av kunnskap, ikke nødvendigvis om en direkte generalisering og gyldighet på andre områder enn den som ble undersøkt. Undersøkelsens overførbarhet kommer an på om ”*det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres*” (Johannessen et al., 2010, s. 230). *Bekreftbarhet* utgjør den fjerde og siste kvalitetsfaktoren hos Johannessen et al. (2010). Bekreftbarheten skal sikre at funnene er et resultat av forskningen, og ikke av forskerens subjektive meninger. Forskeren må sørge for at det er mulig for andre forskere å prøve ut fortolkningen og videreutvikle den i nye undersøkelser. For at dette skal være mulig, må forskeren tydelig beskrive alle beslutninger som ble tatt i studien. I tillegg må forskeren tydelig formulere egne holdninger og mulige påvirkningsfaktorer til sin fortolkning av datamaterialet. Dersom forskeren vurderer om fortolkningene kan støttes av faglitteratur på området, kan dette også styrke bekreftbarheten i studien.

For å styrke kvaliteten i min studie har jeg forsøkt å beskrive alle ledd i forskningsprosessen inngående, inkludert begrunnelser for mine valg og eventuelle refleksjoner for hvordan det kunne vært gjort annerledes. Jeg håper at konteksten for intervjuet er gjengitt på en tilfredsstillende og forståelig måte, og at fremgangsmåten er tydelig forklart. Med dette har jeg tatt sikte på å gjøre studien *pålitelig*.

Den andre faktoren for kvalitet, er om studien er *troverdig*. Jeg mener at formålet med studien passer med valg av kvalitativ metode og intervjuformen gruppeintervju. Jeg mener også at det er av avgjørende betydning at det er elevene selv som er forskningsdeltakere i stedet for ansatte eller andre voksne. Ved å besøke skolen to ganger, har jeg selv fått et bedre inntrykk å basere tolkningen min på, i tillegg til at noen av elevene fikk møte meg to ganger. Det at jeg brukte både gruppeintervju og at elevene selv tok bilder, mener jeg også styrker troverdigheten ved at samtale og tolkninger er basert på mer enn bare én situasjon. Jeg har ikke konferert med forskningsdeltakerne i etterkant, men jeg har derimot vært i kontakt med kontaktlæreren for å oppklare ting som omhandler rutiner, ord og uttrykk som virket selvsagte for elevene, men ikke for meg.

Etter min mening kan resultatene fra denne studien ikke lett *overføres* til for eksempel ”alle ungdomsskoler i Midt-Norge”. De er baserte på noen få elevers uttalelser i en gitt kontekst. Men det kan ha en overføringsverdi til andre lignende ungdomsskoler, det vil si mottaksskoler som holder til i nyere skoleanlegg, som er av lignende størrelse og som har fleksibel arkitektur.

For å kunne øke muligheten for *bekreftbarhet*, har jeg vist til sitater fra forskningsdeltakerne med tilhørende kommentarer og gjenfortalt deres uttalelser for å skape en kontekst for leseren. I tillegg har jeg lagt ved intervjuguiden. Jeg har etterstrebet å beskrive alle beslutninger som ble tatt tydelig, og formulere mulige påvirkningsfaktorer til min tolkning. Ikke minst har jeg arbeidet med mine tolkninger i nær sammenheng med faglitteratur på området, som jeg mener har vært til stor hjelp og samtidig en bekreftende trygghet på tolkningen min.

3.10 Etiske betraktninger

Når man planlegger og gjennomfører en studie, er det mange valg som skal tas. Flere av disse valgene innebærer viktige etiske betraktninger, hvor forskeren må ta stilling til ulike aspekter rundt og hensyn til forskningsdeltakerne. De nasjonale forskningsetiske komiteer for

samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for å hjelpe forskeren å ivareta de nødvendige hensyn i forskningsprosessen. Dalen (2011) trekker frem fem av de 47 punktene som spesielt viktige med tanke på kvalitative intervjuer. Jeg vil her presentere fire av disse etiske betraktningene, da jeg ser disse som særlig relevant for min studie. Til slutt vil jeg nevne studiens eventuelle meldeplikt til REK og/eller NSD.

Kravet om *informert samtykke* holder frem at forskningsdeltakerne skal være informert om alt som angår dem og deres deltakelse i studien. Dette skjer gjerne i et informasjonsbrev der studien presenteres, og formspråket bør tilpasses forskningsdeltakernes språknivå slik at de skal forstå hva deltakelse innebærer. Informasjonsbrevet inneholder også informasjon om at deltakelse er frivillig, og at de har rett til å avbryte intervjuet og trekke sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser. I informasjonsbrevet legges det ved en svarslipp der forskningsdeltakerne skriver under på at de har forstått og er villig til å delta i studien. Et *fritt samtykke* betyr at forskningsdeltakeren har avgitt det uten press fra noe hold (NESH, 2006).

Kravet om å *informere de det forskes på*, dreier seg om at forskningsdeltakerne skal få tilstrekkelige opplysninger til å kunne forstå forskningskonteksten og følgene av å delta. Dette bør komme frem både i informasjonsbrevet og presiseres og forklares nøyere før intervjuet. Det skal tydelig fremgå hva som er formålet med studien, hvordan og hvor intervjuet skal foregå, og hvordan resultatene skal brukes (NESH, 2006).

Forskningsdeltakerne har krav på at all informasjon om personlige forhold som kommer frem i studien, blir behandlet *konfidensielt*. Spesielt i kvalitative intervjustudier blir det i følge Dalen (2011) viktig å tydeliggjøre at det som utveksles i intervjuet blir behandlet fortrolig, slik at forskningsdeltakerne kan føle seg trygge i intervjusituasjonen. Forskeren må anonymisere navn på forskningsdeltakerne, navn på steder og lignende, som kan føres tilbake til dem (NESH, 2006).

Barn har krav på særlig beskyttelse i tråd med deres alder og behov når de deltar i studier. Dette gjøres ofte gjennom et informert samtykke fra barnets foresatte. Er barnet over 15 år, kan det selv skrive under på samtykkeerklæring når studiens natur tilsier dette (NESH, 2006).

Som tidligere nevnt vil det i de fleste kvalitative studier være nødvendig å søke tillatelser fra De nasjonale forskningsetiske komiteer (REK) og/eller Norsk Samfunnsvitenskapelig

datatjeneste (NSD). For min studie ble det ikke nødvendig å søke godkjenning fra REK da studien ikke berører medisinske tema. Det ble derimot aktuelt å melde den inn til NSD, da den skulle tas opp på elektroniske hjelpemidler, som diktafon og videokamera.

Til min studie lagde jeg ett informasjonsbrev til foresatte og ett til elevene. I informasjonsbrevet til elevene var språket tilpasset målgruppen, samtidig som den nødvendige informasjon om studien kom frem. Kontaktlæreren delte ut informasjonsbrevene til alle elevene i klassen. De som ønsket å være med som var over 15 år, signerte selv, og de som var under 15 år fikk underskrift av foresatte. Kontaktlæreren kontrollerte at dette ble korrekt. Før gruppeintervjuet startet, presenterte jeg meg selv for elevene, vi gikk gjennom informasjonsbrevet sammen og det var åpent for spørsmål. Jeg samlet inn svarslippene fra samtlige forskningsdeltakere, og forsikret meg om at alle hadde forstått følgene av deres deltakelse. Informasjonsbrevet de foresatte fikk utgjorde også grunnlaget for søknaden til NSD. Søknaden ble godkjent i god tid før intervjuet fant sted. Se Vedlegg 1 for NSDs tilbakemelding og godkjenning av studien, Vedlegg 2 og 3 for informasjonsbrev.

3.11 Avsluttende kommentar

Under gjennomgangen av mine metodiske valg, har jeg gjort rede for kjennetegn ved kvalitativ metode, forskerens betydningsfulle rolle, valg av utvalg, intervjusituasjonen, intervjuguide og prøveintervju. Jeg har sett på transkribering, deskriptiv analyse og tolkning, kvalitet i kvalitative studier og etiske betraktninger. De metodiske valg, vurderinger og fremgangsmåter jeg har dokumentert i dette kapitlet skal kunne gi et grunnlag for vurdering av studiens metodiske kvalitet og forståelse for de funn som er gjort.

4 KAPITTEL 4 – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra studien med bakgrunn i Kirkebys teoretiske rammeverk ”skolens fem rom”. De fem rommene (se kapittel 2.2 – Skolens fem rom – Kirkeby) danner i analysen fem hovedkategorier, og er her kort oppsummert under hver kategori. Disse belyser ulike sider ved forskningsdeltakernes opplevelse av trivsel og sosialt liv på skolen med arkitekturen som ramme. Under hver kategori vil jeg gjengi sitater fra forskningsdeltakerne, og deretter diskutere og tolke disse med utgangspunkt i allerede presentert teori (se kapittel 2). Da intervjuet foregikk i en gruppe, vil jeg ved mange tilfeller gjengi en større del av samtalen. Forskningsdeltakerne snakker ofte samtidig, men det er tydelig at de hører på og blir inspirerte av hverandre, noe jeg mener danner en kontekst som bør komme frem. Navnene i dialogene er anonymiserte, og ”I” står for ”intervjuer”, altså meg. Jeg vil gjenfortelle en del av det forskningsdeltakerne har sagt for å skape et helhetlig bilde av sammenhengen, og for dermed å ha et stødigere grunnlag for tolkning. I forkant av dette vil jeg veldig kort presentere Nyveien skole for å gi leseren en kontekst.

4.1 Nyveien skole

Nyveien skole er et nybygd skoleanlegg som huser mellom 400-500 ungdomsskoleelever. Som mange andre skoleanlegg i Midt-Norge som er nybygd eller rehabilitert de siste 10-15 årene, er den en fleksibel og moderne skole. Den er også mottaksskole, det vil si at elever som har sitt første møte med norsk skole blir tatt i mot i mottaksklasser og får opplæring tilpasset minoritetslevenes forutsetninger, da spesielt med fokus på norsk og morsmålsopplæring. Målet er at minoritetslevene gradvis skal inkluderes i klassene så mye som mulig.

4.2 Skolens fem rom

4.2.1 Det sosiale rom

Som tidligere presentert i kapittel 2, ligger det i det sosiale rom at arkitekturen legger rammer for hvordan vi kan være sammen med andre, og strukturerer dette møtet. Arkitekturen skaper også rom for ulike fellesskap som har med vennskap, interesser, fag eller andre aspekter å gjøre. Det sosiale rom viser også til at elevene skal lære og utøve sosial kompetanse. I den forbindelse snakker Kirkeby om utadvendt sosialitet hvor man er åpen for det nye, og innadvendt sosialitet hvor man skaper et ”vi” og ”dem” (se kapittel 2.2.1). Det sosiale rom dreier seg generelt sett om muligheter til utfoldelse.

I datamaterialet finner vi mange av elementene i Kirkebys sosiale rom inkorporert i Nyveien skoles arkitektur, som har fått konsekvenser for hvordan elever og ansatte møter hverandre i skolehverdagen. I datamaterialet kommer det ikke frem noe som tilsier at dette er regulert av nedsatte regler og restriksjoner, men i større grad av de sosiale normer og strukturer som har oppstått som følge av arkitekturen og sammensetningen av individer. Ut fra det forskningsdeltakerne forteller, finnes det mye ”rom” for ulike fellesskap i de fysiske rom og sosiale strukturer som finnes på Nyveien skole. De har mye å velge i når det kommer til hvordan de vil tilbringe sin disponible tid i skoletiden.

En tydelig arkitektonisk ramme som er lagt, er de fysiske atskilte trinnarealene som kalles vrimlearealer. 8.-, 9.- og 10.-trinn er atskilte i hver sine deler av skolen. Vrimlearealet er omringet av klasserommene til de klassene som utgjør et trinn, og er dermed en naturlig samlingsplass og gjennomfartsåre for medelever på samme trinn. Rommet leder også ut til resten av skoleanlegget. Elevene forteller om hvordan de i hovedsak holder seg til sitt eget vrimleareal, men at de kan besøke vrimlearealet til trinnet *under* seg. De har en oppfattelse av det er sånn for de andre trinnene også; at tiende trinn føler at de kan besøke de to trinnene under seg, men da åttende trinn bare har trinn over seg, holder de seg til sitt eget vrimleareal.

Benedikte: Og så, egentlig så er alle trinnene veldig separerte fordi det er ikke sånn at det er naturlig at jeg går inn til tiende. Og så, i vrimlearealet og setter meg der, sånn! Det blir veldig sånn... Det er ikke naturlig, liksom

Ulrikke: Nei, det blir helt malplassert

Jonas: Det er litt sånn at selv om man kjenner folk på de andre trinnene

Benedikte: Ja

Jonas: Så går man som regel ikke inn til dem

Benedikte: Nei

Tobias: Nei

Benedikte: Veldig, veldig, veldig få ganger noen gjør det

Jeg tolker dialogen over som at det har oppstått sosiale normer som følge av blant annet det arkitektoniske valget om å holde vrimlearealene atskilt. Det har oppstått et ”vi” og ”dem”, en type *innadvendt sosialitet* (se 2.2.1). ”Vi” er i dette tilfellet niende trinn som en helhetlig gruppe, og åttende og tiende trinn er ”dem”. Det må samtidig nevnes at dette er relativt store arealer som skal huse rundt 150 elever hver, og at det nok blant annet av praktiske årsaker er atskilt. Samtidig kan en tenke seg at skoleanlegget er bygget slik for å skape samhold, fellesskap og stedstilhørighet blant elever på samme trinn.

Forskningsdeltakerne trakk frem vrimelearealet sitt som et av de viktigste stedene for det sosiale miljøet på skolen. Det er ofte der de tilbringer friminuttene, og det er en samlingsplass for trinnet og en gjennomfartsåre for å komme til klasserommene. Det vil si at det i arkitekturen og rominndelingen ligger mange muligheter til å møte på hverandre, til å samles, og til *utadvendt sosialitet* (se 2.2.1). Forskningsdeltakerne snakker varmt om vrimelearealet og gir tydelig inntrykk av at de er der mye og trives godt der.

Innenfor rammene av vrimelearealet er det også sosiale grupperinger, som kan minne om Kirkebys *innadvendte sosialitet*. Det store fellesskapet for trinnet er delt inn i flere venne- og interessegrupper, og de holder seg gjerne til ulike steder i rommet. Spesielt holdes det frem at en stor gruppe elever bruker sofagruppen som sitt område, og at de oppholder seg der i friminuttene. Forskningsdeltakerne snakket mye om sofaene i vrimelearealet, og det var tilsynelatende flere skjulte koder rundt hvem som kunne bruke sofaen og hvem som hadde sosial ”tilgang” til den, samt hvem som ikke hadde sosial tilgang. De snakker om at det er en ”vennekrets” som bruker å være der, og at det har noe å gjøre med status:

Natalie: Man må ha litt høy status for å sitte der

I: Mhm

Jonas: Ja!

Ulrikke: Mhm, du må ha en status av et eller annet slag, du kan ikke bare være sånn mr.

Nobody som kommer inn og bare ”hallo!”

Selv om de snakket mye om sofaen, kom det til slutt frem at ingen av forskningsdeltakerne selv brukte å være med i ”sofagjengen”. Kan det ha noe å gjøre med forskningsdeltakernes ”status”? Eller er det heller snakk om selvposisjonering, og det å identifisere seg med de som *ikke* sitter i sofaen? De hevdet at ingen egentlig brydde seg om hvem som satte seg der, men at det nok var den som satte seg der som selv tenkte mest over det. Samtidig kom det frem at minoritetslevene i svært liten grad bruker sofaene i friminuttene, og at de generelt i svært liten grad bruker vrimelearealet. De oppholder seg heller rett utenfor mottaksklasserommet:

Natalie: De bruker å sitte der. Jeg tror ikke det var meningen at de skulle sitte der, men ...

Benedikte: Ja, da de kan være litt sammen, og

Natalie: Jeg har liksom aldri vært der før

Tobias: Det internasjonale klassen-klasserommet er i åttende

Jonas: Det er ofte at mottak er litt sånn for seg selv, og så er de ofte på åttendetrinnsarealet, har jeg en følelse av

Dette kan forklares med at minoritetslevene har sitt eget ”vrimeleareal”, selv om dette nok ikke var intensjonen bak det området som det består av. Alle minoritetslevene er samlet i én

mottaksklasse, selv om de har ulik alder. De kommer fra mange ulike nasjoner og bakgrunner. Likevel opplever de nok, i følge forskningsdeltakerne, et fellesskap med de andre i mottaksklassen nettopp fordi de har en felles bakgrunn i det å være nyankommet til Norge, og ikke kan språket enda. Det at de har et eget vringleareal, bidrar kanskje til en trygghet og en stedstilhørighet i like høy grad som forskningsdeltakerne føler om sitt vringleareal. Men det bidrar muligens også til at de ikke bruker vringlearealet sammen med de andre jevnaldrende, og dermed er lite inkluderte i det sosiale fellesskapet utenfor mottaksklassen.

Vringlearealene skaper et tydelig, fysisk skille mellom trinnene, som forsterker aldersinndelingen mellom elevene. Samtidig skaper det en ramme for fellesskap innad i trinnene, og det sosiale samspillet påvirkes. Også innad i trinnet oppstår det her grupperinger, som vi har sett med eksempelet om hvem som bruker sofaen. Stedstilhørigheten er sterk, da elevene stort sett holder seg til sine egne vringlearealer, og føler seg trygg der. Vringlearealet kan ses på som et godt sted for å utvikle sosial kompetanse, og for å bli eksponert for ulike typer personligheter og interesser. De fysiske bevegelsene gjennom rommet gir muligheter til å være åpen mot nye mennesker, nye informasjoner, nye samarbeidsmuligheter og det å være oppsøkende, jamfør Kirkebys *utadvendte sosialitet*. Samtidig ser vi her at det dannes ulike grupperinger innad i vringlearealet, som mer eller mindre tydelig viser til at det finnes flere ”vi” og ”dem”. Det at de holder seg mest til egne vringlearealer, kan tyde på en sterk følelse av tilhørighet og trygghet. Siden vringlearealet er et yndet sted for sosialt samhold og samspill, ville det da ikke ha vært ideelt å forsøke å samle minoritetselvene der også? Det ville kunne skape flere muligheter for sosiale møter med *det nye*, både for de norske elevene og minoritetselvene, som kan være med på å utvikle sosial kompetanse og øke inkluderingen.

Minoritetselvene er rent arkitektonisk inkluderte i skoleanlegget, og blandet med de andre elevene. Men på grunn av ulike sosiale strukturer, er de likevel noe atskilt. Samtidig kan det at elevene (både de norske elevene og minoritetselvene) er samlet, skape mange muligheter for å utøve sosial kompetanse. Forskningsdeltakerne peker på noen kulturforskjeller som de har opplevd mellom dem selv (”vi”) og minoritetselvene (”dem”). Et av eksemplene som kommer frem er på hvilken måte guttene i mottaksklassen prøver å ta kontakt med jenter, mens et annet er språklige forskjeller som skaper kommunikative utfordringer. Et tredje er at de opplever å ha ulike holdninger til skole, og et fjerde er at de har en opplevelse av at minoritetselvene ”tar mye plass” og er ”dominerende” i enkelte rom. Dette gir mange utfordringer og situasjoner hvor oppøvelse av sosial kompetanse og forståelse for andre

medmennesker kan øves opp. Det er en utfordring for alle involverte, og kan by på både fruktbare og mindre fruktbare situasjoner.

Nyveien skole har også en aula hvor elevene tilbringer tid sammen. Aulaen er et stort rom som brukes til samlinger, konserter, forestillinger og lignende. Men elevene inntar også lunsjen sin her, i tillegg til i kantina. Elevene sitter på store trappetrinn som danner sitteplassene og på galleriet høyere opp på siden av aulaen. På galleriet er der rundbord og stoler, og der er det alltid fullt i lunsjen. På scenen, som er på gulvnivå, står et flygel til fri disposisjon, og den ene langveggen består av glass som slipper inn godt med lys og som gir utsyn til et grøntareal. Aulaen er et samlingspunkt for alle trinnene. Forskningsdeltakerne snakker om hvem som bruker aulaen til lunsjspising, og hvor de sitter:

Natalie: Men jeg ser, jeg ser aldri tiende i aulaen

Benedikte: Nei, ikke jeg heller

Ulrikke: Nei, tiende sitter ikke i aulaen, de er i kantina

Natalie: Tiende sitter ikke i aulaen, og jeg føler ikke at åttende sitter der så mye heller

Ulrikke: Jo! De er halve [åttende] som sitter i aulaen

Benedikte: Men det er mest niende egentlig, som sitter i aulaen

Natalie: Det er niende som sitter der

Benedikte: Vi har skapt et sånt felleskap i aulaen

De andre: Ja!

Forskningsdeltakerne er relativt enige om at åttende-klassingene sitter på den ene siden av miksebordet (som befinner seg på midten av tribunen), mens niende-klassingene sitter på den andre. De sier at tiende-klassingene hovedsakelig sitter i kantina, men også på galleriet. Dette viser at elevene har delt seg i fysisk forskjellige områder etter hvilket klassetrinn de tilhører. Det kan ses på som en måte å fastholde ved en sosial tilhørighet som manifesterer seg fysisk i rommet ved at elevene velger å sette seg et sted, og ikke et annet. Aulaen fungerer som et samlingspunkt mellom alle trinnene, men også her gjør ulike grupperinger seg gjeldende, og er i følge forskningsdeltakerne rimelig avdelt da de oppholder seg på egne områder i rommet.

I vinterhalvåret tilbyr skolen elevene å være i fysisk aktivitet, fysak, i idrettshallen tilnyttet skolen. Det er en lærer som har hovedansvaret, og det er to aktiviteter om gangen. Langfriminuttet brukes da til for eksempel basketball eller badminton i stedet for å være ute i kulden. Forskningsdeltakerne mener at elevene har ulike motiv for å dra dit. De fleste drar for å gjøre noe aktivt de synes er gøy, og å være i bevegelse. Andre elever går dit for å unngå å være utendørs:

Det er noen som er der fordi de ikke har lyst til å gå ut. De synes det er bedre å sitte... Stå og slå badminton i stedet for å være ute når det er kaldt, da, for eksempel - Benedikte

Forskningsdeltakerne sier at det er mange som benytter seg av tilbudet. Elever fra alle trinn er velkomne, og spiller derfor sammen:

Der tror jeg også folk føler seg ganske så... Ikke trygg, men at de føler seg... Velkomne. Fordi de er der av samme grunn, at de har lyst til å holde på med en sånn sport, da. At du har liksom en sånn samme interesse – Benedikte

Også elever fra mottaksklassen deltar på fysak:

Ja, der vet jeg at mottaksklassen ofte er på fysak, og det er sånn... For begge mottaksklassene, og åttende, niende, tiende, alle er liksom på fysak, så det tror jeg er ganske bra – Jonas

Det kan virke som tilbudet appellerer mest til guttene. Benedikte har vært der en del ganger selv om hun ikke er så sportsinteressert, og da har det vært et stort flertall av gutter. Om fordelingen av kjønn sier hun:

Og det er bare gutter, nesten. Jeg har vært der ganske mange ganger og det er liksom bare meg og... Tre jenter til – Benedikte

Fysak er som vi ser et tilbud som samler alle klassetrinn, inkludert minoritetselevne, om felles aktiviteter. På fysak har de klart å skape et fellesskap på tvers av ulike grenser, og danner dermed et sted for å møte andre likesinnede rundt en interesse, som her er sport og fysisk aktivitet. Forskningsdeltakerne mener at der føler alle seg velkomne, men samtidig er det nesten utelukkende gutter som deltar. Fysak er et godt eksempel på et fellesskap som holdes sammen av at de som er med har en felles interesse. Dette eksemplet viser et tilbud som ikke hadde vært mulig uten å ha en idrettshall til disposisjon, dermed åpner arkitekturen opp for dette sosiale tilbudet.

Som vi har sett av eksemplene over, setter skoleanleggets arkitektur rammer for elevenes sosiale møter og fellesskap. De nevnte eksemplene er de som kom tydeligst frem av datamaterialet som viktige for forskningsdeltakerne. I samtlige eksempler spiller arkitekturen en rolle for opprettholdelsen av ulike små fellesskap i det store fellesskapet. Det finnes mange muligheter for å posisjonere seg ved valg av venner, steder å være og aktiviteter å holde på med i skoletiden, og til å lære og utøve sosial kompetanse.

4.2.2 Det betydningsbærende rom

I det betydningsbærende rom ligger det at arkitekturen bærer symboler som uttrykker hva samfunnet vil med skolen som institusjon, hva den skal være og hva den skal lede til. Arkitekturen uttrykker holdninger, motiver og prioriteringer, og idégrunnlaget er bygget inn i den. Skoleanlegget representerer samfunnet, og preger elevenes bilde av hvordan samfunnet er og bør være. Det betydningsbærende rom dreier seg generelt sett om hvordan de estetiske symboler og kvaliteter påvirker elevenes bilde på samfunnet.

I løpet av intervjuet kom det flere ganger frem elementer som peker i retning av at forskningsdeltakerne har en følelse av valgfrihet og medbestemmelse som gir dem lyst til å være på skolen. Dette kommer til uttrykk når forskningsdeltakerne snakker om at de har stor bevegelsesfrihet i friminuttene. De har lov til å være der de vil, med unntak av at 30 minutter av langfriminuttet må foregå utendørs. De viser spesielt til det at de får lov til å gå hjem i langfriminuttet, og at det ikke er lukkede gjerder og porter rundt skolegården. Natalie og Ulrikke sammenligner med erfaringer de har fra to europeiske land, der elever har færre muligheter til medbestemmelse. Begge hadde inntrykk av at det på disse skolene var et mål for elevene å snike seg ut gjennom hull i gjerdene, ikke komme tilbake og skulke timene. Forskningsdeltakerne sier om sin innflytelse på egne bevegelser i friminuttene:

Benedikte: (...) I hvert fall at vi får lov til å ha en innflytelse på hva vi gjør

Natalie: Ja

Benedikte: Det er jo med på å gjøre at vi har mer *lyst* til å være her. At vi ikke føler at vi *må*, men for at vi har lyst for at...

Jonas: Det er så bra her

Benedikte: ... Vi *har lyst*

Forskningsdeltakerne opplever at denne valgfriheten gjør at de ønsker å komme tilbake til skolen, at de har lyst til å være på skolen. De føler at lærerne stoler på at de kommer tilbake. De setter pris på denne tilliten og kommer tilbake til skolen etter langfriminuttet. I bevegelsesfriheten ligger det et demokratisk idégrunnlag ved at elevene får være med å bestemme over egen bevegelse, samtidig som friheten krever at elevene tar ansvar og kommer tilbake. De 30 minuttene elevene må være ute, kan vise til verdier skolen har som verdsetter de muligheter til aktivitet og sosialt samspill som kan foregå i og utenfor skolegården, og en tanke om at det er bra for elevene med frisk luft og å tilbringe en del av skoletiden utendørs. Med friheten kommer ansvar, og dette speiler mye av dagens pedagogikk, samt samfunnets idealer om demokrati. Dette kan symbolisere holdninger om at skolen ser elevene som

kompetente og ansvarlige, eller at de her får muligheten til å bli det. Arkitekturen setter ikke grenser for elevenes bevegelsesfrihet, det er heller sosiale regler og normer som styrer elevenes muligheter.

Skolens varierte utvalg av fysiske rom og tilbud om aktiviteter er et annet element som kan si oss noe om idégrunnlaget til skolen. Det at skolen har egne spesialrom til ulike praktiske fag, som kunst og håndverk, musikk, mat og helse og gym, viser at slike kvaliteter har en prioritert plass og dermed er viktige. Elevene har tilgang på musikkinstrumenter i friminuttene, samt ulike sporter som bordtennis, tidligere nevnte fysak og kunstgressbane utendørs. Det er tilrettelagt mange sittegrupper rundt om i skolebygget, og dermed mange muligheter for små eller større grupper til å samles både til uformelle og formelle møter.

Det at det i skolens arkitektur er lagt opp til variable aktiviteter og uttrykksmåter, kan ses på som et uttrykk for at elevenes mange interesser og personlige preferanser tas på alvor. Det gir muligheter til å utvikle seg selv som menneske og sine ferdigheter, og viser at skolen verdsetter mange former for kunnskap og ferdigheter. Dette kan minne om verdsettelse av de mange måter vi lærer og utvikler oss på, jamfør tidligere nevnte Gardners teori om multiple intelligenser (se kapittel 2.2.4).

Forskningsdeltakerne opplever å ha en trivelig, fin og ren skole. De setter pris på skolens åpne arkitektur, og byggets mange vinduer. Om dette sier de:

Ulrikke: Ja, altså den skolen her er trivelig fordi den er åpen

Benedikte: Ja

Ulrikke: Og lys

Oda: Jeg liker mye vinduer, det er koselig

Jonas: Mye lys, store vinduer

Ulrikke: Du føler deg liksom velkommen og en del av verden, liksom

(Alle ler)

Ulrikke: For at du ser faktisk verden utenfor når du er på skolen, og det er alltid rent her og det er for det første: lærere som er velkommen og bare tar innover seg at vi faktisk er elev her og du er like mye verdt som de voksne her

Tobias: Mhm

De opplever å ha en kontakt med omverdenen ved å ha utsikt fra mange vinduer. Dette kan bety at på grunn av skoleanleggets størrelse opplever de ikke alltid å ha kontakt med verden utenfor i løpet av skoledagen. De har sin "verden" inne i skolebygget. Men elevene setter pris på den kontakten de opplever å få gjennom glassvegger og vinduer. Ulrikke snakker i sammenheng med skoleanleggets utforming om at hun føler seg like mye verdt som de

voksne. Dette tolker jeg som at hun føler at de blir respektert og verdsatt gjennom å ha en fin skole. I følge Kirkeby kan det å ha en skole som er pen og godt vedlikeholdt tyde på at samfunnet verdsetter og prioriterer å investere i skolen som institusjon. Forskningsdeltakerne kan se ut til å ha en fornemmelse av dette.

Som vi har sett i eksemplene over, ligger det i skolens arkitektur noen elementer som oppfattes av elevene som symboler for skolens verdier. De føler de har mange muligheter til å holde på med ulike aktiviteter i friminuttene, og at disse dermed er verdsatt og prioritert. De opplever en bevegelsesfrihet som også impliserer et ansvar for at de kommer tilbake til skolen etter endt langfriminutt. Det at skolen oppfattes som fin og godt vedlikeholdt, gjør at elevene føler at de er verd like mye som de voksne, altså de føler seg verdsatt som følge av skolens prioritering av hvordan skoleanlegget fremtrer. Elevenes bilde av samfunnets prioriteringer kan påvirkes av disse arkitektoniske og vedlikeholdsmessige elementene.

4.2.3 Det stemte rom

Det stemte rom handler om de umiddelbare opplevelser man får når man går inn i og oppholder seg i et rom, hvilke fornemmelser, stemninger og følelser rommet vekker i en. Det stemte rom har i seg et harmonisk element. Den umiddelbare opplevelsen henvender seg til sansene våre. Rommet kommer oss på en måte i møte, som om rommet har menneskelige kvaliteter. Rommet i seg selv byr på noe, gir oss noe, gjør en gest som om det var et menneske som møtte oss. De kvaliteter rommet utstråler og de funksjoner det huser kan vise seg som tilbud til aktiviteter eller handlinger. Det stemte rom dreier seg generelt sett om estetikkens påvirkning på sanseopplevelsene våre.

Gjennom intervjuet ble det lite snakk om elementer som kan innlemmes i det stemte rom. Det kan se ut til at forskningsdeltakerne er lite bevisste de estetiske kvaliteter omgivelsene består av, eller at de ikke har begreper til å snakke om det. For å prøve å komme nærmere deres meninger, spurte jeg dem om hva de tenker på som en ”utrivelig skole”. Det var først da de kom med mange eksempler på estetiske kvaliteter ved barneskolene sine som de *ikke* likte, at de ga inntrykk av sin bevissthet for omgivelsenes karakter. Det var enkelt for dem å finne elementer derfra som ga dem negative estetiske og sanselige opplevelser. Etterpå spurte jeg dem på nytt om hvordan de opplever sin egen skole. Da kom de på flere elementer, de fleste positive, som påvirket dem gjennom skoledagen.

Inntrykket forskningsdeltakerne gir er at de er veldig fornøyde med hvordan skoleanlegget er. De nevner i intervjuet at de synes at de store, åpne arealene er koselige og at det er akkurat det ungdommer nå til dags har behov for for å trives, og for å ha mulighet til å være sammen. De trekker også frem at det er viktig for dem med dagslys fra vinduer, og at det er mulig å åpne vinduene for å få frisk luft. Gjennom bildene de tok kommer det frem at de ser både innkjøpt kunst og elevarbeider på skolen, samt design-lamper og annet interiør. Over biblioteket henger et flere meter langt maleri, og et titalls røde og oransje, ellipseformede lamper. Forskningsdeltakerne synes det er fint at det er mange farger der, og føler at det gjør skolen til en *"litt sånn moderne skole"*. De uttrykker positivitet til *"artige"* kunstverk. Samtidig uttrykker de at de synes lampene ikke er pene og at pengene kunne ha vært brukt til noe annet. I den forbindelse spurte jeg om hvordan de tror det hadde vært uten kunst og *"de stygge donut-lampene"* på skolen:

I: Men tenk hvis det ikke var noen ting der?

Tobias: Det er bare for estetiske grunner

Benedikte: Ja, da hadde det vært litt mer tomt

Ulrikke: Jeg tror det hadde vært litt mer tomt, men vi er bare vante til at de er der

Benedikte: Jeg synes de er litt artige, egentlig

Jonas: De er liksom så store (viser høyde med hendene)

Ulrikke: Det kunne hengt noe annet der

Natalie: Da jeg kom først til skolen, så synes jeg de var kjempekule jeg. Sånn første gangen jeg kom hit, men altså, jeg legger jo ikke merke til dem nå

Forskningsdeltakerne uttrykker at det hadde vært tomt uten lampene, delvis fordi det er snakk om store dimensjoner og det er høyt under taket, dels fordi lampene i seg selv er store og fargerike. Benedikte er tilbøyelig til å si at lampene er artige, og Natalie ser tilbake på sine første opplevelser med lampene som noe positivt og at de var *"kjempekule"*. Flere av dem nevner at de har blitt vante til hvordan skolen ser ut, og dermed ikke tenker så mye på det lenger. Dette kan være en forklaring til hvorfor de trengte litt tid til å komme på hva det er med skolen deres som gir sanselige opplevelser. Noen av dem poengterer også at lampene i seg selv gir lite lys, og at det heller er de store vindusflatene og andre taklamper som gir lys. De tenker på det praktiske med bruken av lamper som en del av interiøret, og sier at de "bare" er der av estetiske grunner. Dette kan tyde på at de ser på estetikk som noe som ligger utenfor det nødvendige.

Samtidig har elevene noen konkrete eksempler på sans opplevelser i bygget. Det dreier seg om noen av grupperommene som ligger i tilknytning til klasserommene. De nevner at der er dårlig luftkvalitet, og at det ikke er vinduer der. De synes at rommene virker tunge, og

begrunner det med at veggene har en gul-aktig farge og at lyset er gult. Også konsentrasjonen påvirkes, da det er lytt mellom grupperommet og tilknyttede rom. Følelsen av å være innestengt nevnes, og at dette påvirker hvordan de føler seg når de sitter der og jobber:

Veldig innestengt, ja, og det har noe med følelsen du har da, liksom når du sitter og jobber -
Benedikte

Derimot har de et annet grupperom som har stort vindu, og der synes de det føles luftig, lyst, koselig og godt å være. De opplever det som stort og åpent, og de liker å føle at de har kontakt med omverdenen utenfor:

[Det er m]ye mer behagelig og komfortabelt å sitte der det er litt åpent, der du kan se ut - Oda

Selv om forskningsdeltakerne trengte litt tid til å reflektere over estetikkens påvirkning på deres sanseopplevelser, ser vi gjennom de ovennevnte eksemplene at de har tanker om det. Under intervjuet så jeg det slik at de hadde behov for å se det i perspektiv, derfor ba jeg dem om å tenke på en ”utrivelig” skole. Dette utløste en gradvis høyere bevissthet rundt skoleanleggets estetikk. Datamaterialet viser at elevene føler seg mer i harmoni når omgivelsene er åpne, lyse og luftige. Vi ser også at forskningsdeltakerne har ulike meninger om hva som er ”stygt” og ”fint”, og dermed hva slags umiddelbare fornemmelser og følelser de har om interiøret og gjenstander i rommet. Rommet møter dem ulikt, samtidig som det er noen klare preferanser de har felles.

4.2.4 Handlingens rom

Handlingens rom dreier seg om hvilke handlinger rommet inviterer til å gjøre, og ser på formgivingens helt konkrete side. De fysiske gjenstander, møbler og innredning gir i ulik grad muligheter for hvordan de kan brukes og hvilke funksjoner de kan ha. Handlingens rom tar i stor grad for seg hva man kan gjøre, oppleve og muligheten for å oppdage nye bruksmåter av de fysiske omgivelsene. Handlingens rom dreier seg generelt sett om hvilke muligheter for utfoldelse de fysiske kvaliteter i rommet gir.

Datamaterialet er ikke rikt på skildringer som kan høre innunder handlingens rom. Det kan virke som om forskningsdeltakerne forholder seg til rommene slik de er, og bruker gjenstander og interiør på den måten de er tiltenkt. Gjennom intervjuet snakket vi om flere steder på skolen og tilbud om aktiviteter som viser hvordan rommet inviterer til handling. Ved

bordtennisbordene spiller de bordtennis, heier på hverandre og snakker. Musikkrommet åpnes av en lærer i friminuttene, og via en lærer-organisert liste over hvem som får være der og når, spiller elevene i tur. Det står et piano og et flygel til disposisjon til enhver tid. Skolen har både kunstgressbane og idrettshall. Kunstgressbanen brukes mye i sommerhalvåret, og idrettshallen mye i vinterhalvåret. For samtlige av disse tilbudene er arkitekturen og de materielle omgivelsene avgjørende for hvilke aktiviteter elevene bedriver. Jeg vil her trekke frem to eksempler som synes viktige under handlingens rom. Det ene dreier seg om måten elevene bruker den tidligere nevnte sofagruppen i vranglearealet, den andre om aulaen som jeg også tidligere har vært inne på (se kapittel 4.1.1 for vrangleareal og aula).

Sofaene i vranglearealet er egentlig flere sofamoduler som kan settes sammen til en større sofa. Det har mellom trinnene utviklet seg en lek der elevene ”stjeler” disse modulene fra et vrangleareal til sitt eget. Siden interiøret (sofamodulene) er i en håndterbar størrelse, går elevene sammen om å ta med seg andre trinns sofaer til sine egne vrangleareal. De får dermed flere sitteplasser til sitt eget vrangleareal, mens ”eierne” ikke har noen. Forskningsdeltakerne forteller at de har sett at elever fra andre trinn har løpt over skolegården med en sofamodul, og også at de har hentet en på ei tralle. Det ser ut til at de samme reglene som for å bruke andre trinns vrangleareal gjelder her:

Ulrikke: Det er vanligvis tiende [som gjør det]

Tobias: Hvis niende gjør det så går de bare rett inn

Ulrikke: Åttende har ikke fått helt motet enda. Vi gjorde det heller ikke i åttende, men tiende og niende er jo ganske... Hard kamp på det

Tobias: Nei, vi fikk tilbake sofaen igjen

Ulrikke: Vi tar fra åttende, men åttende tar ikke tilbake igjen

Sofaene i seg selv får ikke en annen funksjon, i og med at de fortsatt skal brukes som sitteplasser, men det ligger et sosialt aspekt bak det hele. Dette kan ses på som en form for en leken autoritetskamp. Det er de eldre som tar sofamoduler fra de yngre elevene, men ikke motsatt. Forskningsdeltakerne sier at åttende-klassingene ikke har fått opp ”motet” enda, men at de selv har en ”hard kamp” med tiende-klassingene om dette. Jeg tolker leken som en måte å vise autoritet overfor de andre klassene og trinnene. De som ”tør” å stjele en sofa, oppnår status, og det kan dermed ses som et ledd i elevenes selvposisjonering som del av et trinn.

Et annet eksempel på at elevene bruker omgivelsene på en annen måte enn kanskje intendert, og at de finner nye funksjoner ved dem, er måten de har inntatt aulaen og galleriet for å spise

lunsj. Det må nevnes at dette er bestemt fra skolens side, da elevene kun har lov til å spise i kantina og i aulaen. Samtidig er ikke aulaen laget for bespisning, da det heller er et samlingsrom for hele skolen med scene etc. Det at elevene velger å sitte på den trappe-lignende tribunen, er et valg de har tatt, om enn av nødvendighet. På galleriet står det bord og stoler, og er dermed mer egnet for bespisning. Men som tidligere nevnt (kapittel 4.1.1 Det sosiale rom) har elevene sosialt markert ulike områder i aulaen, det vil si det er rimelig klart avdelt hvem som sitter hvor med tanke på hvilket trinn de går på. Aulaen har fått funksjon som spisesal, i tillegg til sine andre mer opplagte bruksområder.

I datamaterialet blir det av forskningsdeltakerne ytret ønske om flere sitteplasser i kantina, samt et konkret forslag om å sette ut benker og bord like utenfor aulaen, for å kunne anvende dette uteområdet til lunsjpauser når været tillater det. Det at de har løst dette ønsket ved å bruke aulaen som lunsjområde, er et godt eksempel på at de har endret funksjonen ved de materielle omgivelsene fordi det har vært et behov for det. Kanskje viser også eksempelet med ”stjeling” av sofaer til at behovet for flere behagelige sitteplasser er større enn det som er dekket i dag? Dette kan ha sammenheng med det forskningsdeltakerne trekker frem når de snakker om hvordan dagens ungdom foretrekker å tilbringe tid sammen; nemlig ”å være i klynger”.

Eksemplene ovenfor viser at elevene bruker de mulighetene til utfoldelse de fysiske kvaliteter i rommet gir på en nokså forventet måte, med unntak av de to eksemplene jeg har trukket frem som annerledes. Både bruken av sofamodulene og aulaen representerer måter elevene har gjort rommet til sitt eget, og har oppdaget nye funksjoner ved det; det være seg av sosiale eller praktiske årsaker.

4.2.5 Det atferdsregulerende rom

Det atferdsregulerende rom handler om hvordan formgivingen av arkitekturen bidrar til skolens samfunnsorden, og hvordan ulike arkitektoniske elementer bidrar til å innskrenke elevenes valgmuligheter for oppførsel, og dermed regulere deres atferd. Arkitekturen representerer en form for autoritet og kontroll, de fysiske omgivelser representerer restriksjoner og regler. I arkitekturen ligger det mer eller mindre synlige koder som må avkodes av elevene for hvilke normer og regler for atferd som gjelder. Det atferdsregulerende rom dreier seg generelt sett om innskrenkning av muligheter for utfoldelse.

I datamaterialet er det få eksempler som sier noe om hvordan elevene opplever at arkitekturen regulerer deres atferd gjennom fysiske restriksjoner. Likevel er der to eksempler som dreier seg om låste dører; den til biblioteket og den til musikkrommet. Forskningsdeltakerne snakker om at biblioteket er et sted de opplever sjelden å ha tilgang til. De mener at det ikke ofte er åpent, og at dette i så fall er i timene, og ikke i friminuttene når elevene har tid til å dra tid. De føler at de ikke får lov til å være der av bibliotekaren med mindre de har spesifikke formål med biblioteksbesøket. Vi snakket om biblioteket i forbindelse med steder som fungerer som sosiale møteplasser, og forskningsdeltakerne var enige om at dette ikke var et slikt et. Noen hadde en følelse av at elevene ikke brukte biblioteket, og at det ikke er noen som oppholder seg der annet enn for å låne bøker:

I: Er det alltid låst?

Benedikte: Eh, ja, som regel

Oda: Du må spørre om å få lov til å komme inn

Ulrikke: Bibliotekaren er der mandag, tirsdag og onsdag og bare i timene

I: Okei. Så det går ikke an å henge der?

Alle: Nei

Benedikte: I hvert fall så er det ingen som gjør det

Én av dem tenker at det er fordi de ansatte er bekymret for at elevene skal ødelegge materiell og bøker, og at det dermed ikke er lagt til rette for at elevene skal kunne oppholde seg der:

Jeg tror ikke, det er ikke meningen at man skal det, på grunn av at, det er så mye bøker der og de vil ikke at folk skal på en måte rasere, da, eller - Benedikte

Noen av dem ytret derimot at de kunne ha tenkt seg å benytte seg av biblioteket mer om det var mulighet for det. Vi snakket om det i forbindelse med muligheter for å stikke seg bort på skolen og muligheten for å være alene, om man skulle ha behov for det. Om dette sier Benedikte:

Jeg tror at hvis jeg hadde vært for eksempel alene i et friminutt og hadde lyst å gå.. Eller liksom hvis jeg ikke har noe å gjøre, så tror jeg faktisk at jeg kommet til å gå ned til biblioteket eller sett på litt bøker i tilfelle jeg har lyst til å lese noen eller lyst til å låne noen. Så tror jeg absolutt at jeg hadde kommet til å gjøre det hvis det hadde vært åpent – Benedikte

Det andre eksemplet vi kom inn på under intervjuet er musikkrommet. Der er det tilgang på flere instrumenter, og elevene har lov til å bruke rommet og instrumentene i friminuttene. Det er derimot styrt av de ansatte, og for at alle som vil skal få bruke rommet, har de satt opp lister med navn på hvem som kan være der i hvilket friminutt.

Man kan også ha friminuttet på musikkrommet, hvis man har sånn liste – Natalie

I de to ovenstående eksemplene setter låste dører en stopper for at elevene kan bruke biblioteket og musikkrommet når de ønsker. Om det låste biblioteket og den korte åpningstiden tolket elevene det som at de ansatte tror at elevene vil skade materiell og bøker. Det til tider låste musikkrommet, og lærernes regulering av hvem som får være der og når, kan være et tegn på stor pågang fra elevene. Det vitner om at det er behov for organisering for at aktiviteten skal bli rettferdig fordelt mellom de interesserte elevene. Samtidig viser det kanskje at materiellet i musikkrommet er av stor verdi, og døren låses for å beskytte instrumentene. Dette igjen kan bety at de ansatte har tanker om at hvis det er fri adgang til musikkrommet, er det også mulighet for uhell og ødeleggelse. Hvis vi ser på denne tolkningen, oppleves den låste døren som en fysisk restriksjon som skal hindre elevene fra å gjøre noe, og dermed regulere deres atferd.

Samtidig som låste dører nevnes, bør det minnes på om at skolen ikke har noen port eller gjerde som omringer den (se kapittel 4.1.2). Vanligvis signaliserer port og gjerde at elevene må holde seg innenfor et spesielt område, og regulerer dermed deres atferd gjennom arkitekturen. Men dette har ikke Nyveien skole, som kan signalisere andre verdier, som nevnt tidligere. Slik jeg ser det ut i fra datamaterialet, trekker elevene selv frem få atferdsregulerende restriksjoner i arkitekturen. Det kan se ut til at de heller manifesteres gjennom sosiale normer, regler og koder. Men ut i fra datamaterialet vil jeg si at det ikke er mulig å tolke så mye inn i det, og at det trengs mer informasjon for å kunne gå i dybden på temaet.

4.3 Avsluttende kommentar

Som vi har sett i dette kapitlet, har jeg løftet frem de delene av datamaterialet som jeg mener kan være eksempler på forskningsdeltakernes opplevelse av sosialt liv og trivsel på skolen med skoleanleggets arkitektur og interiør som ramme. Jeg har brukt Kirkebys teoretiske rammeverk ”skolens fem rom” som analyse- og presentasjonsverktøy. Noen av ”rommene” kommer tydeligere frem enn andre, basert på hva og hvor mye forskningsdeltakerne snakket om under gruppeintervjuet. I neste kapittel vil jeg se på de nevnte funnene i lys av andre teoretiske perspektiver presentert under kapittel 2.1.

5 KAPITTEL 5 – AVSLUTNING

5.1 Tolkning av funn

Ut fra det forskningsdeltakerne forteller finnes det mange muligheter for å danne og være en del av ulike fellesskap på Nyveien skole. Vrimlearealet og aulaen fremholdes som eksempler på arkitektoniske strukturer som har skapt rom for ulike fellesskap, og som dermed fungerer som en ramme for det sosiale livet på skolen. Disse områdene kan sies å være et uttrykk for *sosial organisering*, jamfør Gulløv og Højlund (2003), slik jeg tidligere har presentert. Verdier om å samles i grupper her definert av hvilket trinn elevene går på eller at skolen samles som én gruppe kan synes å være intensjonen bak denne arkitektoniske organiseringen. Det kan også ses til Flensborg (2003) som viser til at *fellesskapet er mer oppdelt* nå enn før, med tanke på hvilke vaner og kulturer som er representert i skolen i dag. Da Nyveien skole er en mottaksskole, er denne rikere på vaner og kulturer enn mange andre skoler, og det er desto viktigere å forsøke å bygge broer som inkluderer alle elever, slik at gapet mellom de sprikende fellesskapene bli mindre.

Bruken av sofaen i vrimlearealet ser ut til å være preget av skjulte sosiale strukturer som regulerer hvem som har ”tilgang” til å bruke den, og det refereres til en form for status. Forskningsdeltakerne har inntrykk av at minoritetselevne ikke har denne tilgangen, samtidig som det kommer frem at de selv heller ikke bruker å være i sofaen. Derimot føler de at de kunne ha gjort det om noen venner var sammen med dem. Både Kampmann (2006) og Flensborg (2003) snakker om *tilhørighet* og *ikke-tilhørighet*, og Proshansky og Fabian ((1987) i: Ulleberg, 2006) snakker om *stedsidentitet*. Begrepene peker til en følelse av å høre mer til på noen steder enn andre, og ses i forbindelse med selvposisjonering. Det at minoritetselevne ikke bruker vrimlearealet så mye, kan vise til at de ikke kjenner tilhørighet til dette området. Derimot samles de gjerne i sitt eget ”vrimleareal” eller ved bordtennisbordene. Dette kan vitne om at de føler tilhørighet til andre steder enn vrimlearealet, og velger å bruke disse stedene til å plassere seg i det sosiale landskapet. Dette kan fortelle noe om hvem de er og hvilken gruppe de identifiserer seg med. Det at de ikke har ”tilgang” til sofaene kan også ses i sammenheng med det nevnte oppdelte fellesskapet.

Både vrimlearealet og aulaen kan tolkes som steder hvor forskningsdeltakerne opplever en stedstilhørighet som de deler med medelevene på trinnet. Aktivitetstilbudet fysak ser ut til å være et tilbud hvor elever fra alle trinn føler seg velkomne, inkludert minoritetselevne. Der

har et fellesskap på tvers av ulike grenser og fellesskap blitt skapt. Det ser ut til at sosiale normer som har oppstått mellom elevene regulerer deres sosiale samspill, og at arkitekturen både forsterker mulighetene for fysisk atskillelse og for fysisk samling. Forskningsdeltakerne har et inntrykk av at skoleanlegget er bygd med tanke på ungdommers behov for å være sammen i ulike fellesskap. Det virker som om de viktigste møtestedene for forskningsdeltakerne er steder som samler trinnet eller elever fra hele skolen. Dette kan ses i sammenheng med det nevnte uttrykket for sosial organisering, og kan tyde på at måten skolen har lagt opp til ulike fellesskap, fungerer godt for elevene.

Forskningsdeltakerne opplever å ha innflytelse på egne bevegelser i løpet av skoledagen. Innflytelsen og medbestemmelsen kan tolkes som et forsøk på å oppfylle paragraf 9 a-5 i Opplæringsloven (1998), hvor elevene skal få være med i arbeidet for å fremme blant annet trivsel. De setter pris på den friheten de har med tanke på hvor de kan være i friminuttene og at de kan dra hjem i langfriminuttet. Dette kan ses i sammenheng med Gulløv og Højlunds (2003) begrep *mellomrom*, samt Flensborgs (2003) begrep *non-places*. Når elevene får ferdes hvor de vil, er det flere muligheter til at disse stedene er mellomrom eller non-places, hvor andre sosiale normer og regler råder, i tillegg til at det gjerne er utenfor autoriteters rekkevidde. Elevene forstår at med frihet kommer et ansvar om å klare å disponere tiden og å komme tilbake til avtalt tid, og de liker følelsen av at lærerne dermed stoler på dem. Dette kan også ses som en manifestasjon på *elevsynet* til skolen, jamfør Gulløv og Højlund (2003). Inntrykket det gir er at skolen ser på elevene som kompetente og ansvarlige, og oppleves av forskningsdeltakerne som tillit, noe som gir dem lyst til å være på skolen.

Nyveien skole har stort utvalg av fysiske rom og varierte tilbud som appellerer til elevenes mange interesser og preferanser. Forskningsdeltakerne er fornøyde med de tilbudene som er tilgjengelige. Utvalget kan tyde på at elevene tas på alvor, og at skolen verdsetter og bygger opp under elevenes allsidige utvikling, som igjen kan være et ledd i arbeidet for å skape et godt psykososialt miljø (jamfør Opplæringsloven § 9 a (1998)). Her kan vi se til Østerbergs ((2003) i: Ulleberg, 2006) begrep *sosiomaterielle sosialiseringsinstitusjon*, der skoleanlegget med sine tilbud danner erfaringsgrunlaget til elevene. Elevene blir møtt av og opplever disse tilbudene ulikt, alt etter om de får realisert sine behov gjennom dem.

Forskningsdeltakerne gir uttrykk for at de er veldig fornøyde med skoleanlegget sitt, og synes de har en fin skole, som gir dem en opplevelse av å bli respektert og verdsatt. Jeg fikk under

intervjuet likevel først inntrykk av at de ikke var særlig bevisste sine fysiske omgivelser, og at de trengte litt starthjelp for å uttrykke sine meninger. Det var lettere for dem å tenke på deres negative sanselige og estetiske opplevelser med tidligere barneskoler, enn positive eller negative opplevelser med Nyveien skole. Dette brakte på bane hva de liker med skoleanlegget, og de ga uttrykk for at de følte seg mer i harmoni med seg selv når omgivelsene er åpne, lyse og luftige. Da vi snakket om enkelte interiørdetaljer, ga noen av forskningsdeltakerne inntrykk av at de ikke ser på estetikk som noe nødvendig. Andre forskningsdeltakere uttrykte derimot at de synes noe av kunsten og interiøret i bygget var ”artige” og ”kjempekule”. En forklaring de gir på hvorfor de ikke legger så mye merke til omgivelsene, er at de har blitt vant til hvordan skolen ser ut og er. Samtidig viser de at de har ulike preferanser og sanselige fornemmelser, og at rommet dermed møter dem ulikt. I følge Skantze (1986) er sansene en viktig komponent under konstruksjonen av rommet og til å gi det mening. Det er for meg overraskende, og motsigende med tanke på Skantze, at forskningsdeltakerne virker så lite bevisste sine sanselige opplevelser og de estetiske omgivelsene i vid forstand. Samtidig kan det hende det ikke er en del av diskursen i deres liv, eller at de mangler begreper for det.

Nyveien skole huser mange steder og tilbud om aktiviteter som viser hvordan rommet inviterer til handling. De har blant annet flere bordtennis-bord tilgjengelig, de kan bruke musikkrommet og frittstående flygel og piano, de har kunstgressbane og idrettshall. For samtlige av disse tilbudene utgjør arkitekturen og de materielle omgivelsene en avgjørende rolle for hva elevene har anledning til å gjøre. Gjennom å ta med seg sofamoduler fra et vrangleareal til et annet, endrer elevene omgivelsene. Dette kan vise til at de har en slags leken autoritetskamp mellom trinnene, og kan ses i sammenheng med tidligere nevnte *selvposisjonering* og *stedsidentitet*, men her som del av et trinn. Elevene har inntatt aulaen og galleriet for å spise lunsj, og har dermed endret rommets opprinnelige funksjon fra kulturelt samlingssted til spisesal. Med unntak av de to eksemplene nevnt ovenfor, ser det ut til at elevene bruker de mange tilbudene til handling på den måten de er intendert. Ved noen tilfeller, som de eksemplene med sofaene i vranglearealet og aulaen som spisesal, har elevene gjort de fysiske omgivelsene til sine egne ved å endre deres funksjon og praksisen rundt dem. Forskningsdeltakerne ytrer ønske om flere sitteplasser generelt rundt om på skolen, og jeg tolker også nevnte eksempler som en manifestering av dette behovet.

Gjennom intervjuet kom det frem to eksempler på hvordan forskningsdeltakerne opplever at arkitekturen regulerer elevenes atferd. Begge dreier seg om låste dører; til biblioteket og til musikkrommet. De opplever at biblioteket ofte er låst, og at få bruker det. Noen av dem forteller at de kunne tenkt seg å være der mer og låne bøker om det hadde vært åpent. Én av dem tror grunnen til at det ofte er stengt, blant annet er at de ansatte er redde for at elevene skal skade eller ødelegge materiell og bøker. Dette viser at elevene tror at de ansatte har meninger om dem som gjør at de forsøker å regulere elevenes muligheter til atferd gjennom å holde døren låst. Når det gjelder musikkrommet, forteller forskningsdeltakerne at de kan være der i friminuttene, men at bruken av rommet er styrt av en ansatt og av en liste over hvem som kan bruke rommet når. Dette kan vitne om større pågang fra elevene enn det er mulig å tilby, og må derfor organiseres slik at de som ønsker det får brukt rommet til å spille musikk. Det kan også være en indikasjon på at skolen ønsker å beskytte instrumentene, som gjerne er dyre, fra uvøren bruk av elevene. Når jeg ser på disse to eksemplene sammenlignet med eksemplet om elevenes bevegelsesfrihet i langfriminuttet, ser det ut til at det er to ulike elevsyn som råder. Låste dører og begrenset tilgang, med de tolkningene som er gjort her, tyder på et elevsyn som *ikke* ser på elevene som ansvarlige, kompetente og selvstendige, men det gjør det derimot i eksempelet om elevenes bevegelsesfrihet.

5.2 Oppsummering

I denne masterstudien har jeg sett på en gruppe ungdomsskoleelevers opplevelser med sitt skoleanlegg som en sosial møteplass. Problemstillingen jeg arbeidet ut fra var *”Hvilke opplevelser har ungdomsskoleelever av trivsel og sosialt liv på skolen i relasjon til skoleanlegget som sosial møteplass?”*. Jeg var interessert å høre deres fortellinger og erfaringer av Nyveien skole, og brukte Kirkebys teoretisk rammeverk ”skolens fem rom” som grunnlag for både forarbeid før gruppeintervjuet, som analyseverktøy og som struktur for presentasjon av funn. Særlig har jeg fokusert på forskningsdeltakernes fortellinger som sa noe om arkitekturens og omgivelsenes påvirkning på deres trivsel og på det sosiale skolemiljøet. Har jeg så i fremstillingen av studien svart på problemstillingen? Det mener jeg, da vi har fått et innblikk i de seks ungdommenes hverdagsliv i rammen av Kirkebys ”skolens fem rom”. Hovedtendensene i datamaterialet kan grovt deles inn etter nøkkelord fra problemstillingen; trivsel, sosialt liv og skolen som sosial møteplass.

Forskningsdeltakerne uttrykker at de liker skolen sin og trives der. De uttrykker positive opplevelser rundt skolens store, åpne arealer, store vindusflater som gir mye lys og de synes

det er fint rundt seg. Datamaterialet viser at de føler sterk tilhørighet til sitt eget vringleareal, og generelt til trinnet sitt. De føler at de blir vist tillit når de gis valgfrihet til å velge hvor de vil være i langfriminuttet og får lov til å forlate skoleområdet. Med friheten kommer også ansvar om å være på plass til avtalt tid, og de ser ut til å være godt innforstått med dette. Forskningsdeltakerne ytrer at på grunn av denne muligheten til medbestemmelse og kontroll over sitt eget liv i deler av skoletiden, har de lyst til å komme på skolen. De forteller også om varierte aktivitetstilbud som appellerer til de ulike interessene elevene har, som sport, musikkspilling og ”å være i klynger”. Dette viser at skolen prioriterer elevenes trivsel og utviklingsmuligheter, og elevene gir inntrykk av å sette stor pris på tilbudene skolen gir.

I datamaterialet finnes det flere eksempler som viser hvordan det sosiale livet på Nyveien skole arter seg. Det ser ut til at det finnes mange ulike sosiale fellesskap i tilknytning til klasser, trinn og interesser. Det sosiale livet ser ut til å være regulert av mer eller mindre skjulte sosiale strukturer som har oppstått elevene i mellom. Disse strukturene har betydning for hvordan elevene bruker de ulike rom og arealer, og også hvem som bruker de ulike aktivitetstilbudene skolen tilbyr. Datamaterialet viser også til at den sosiale og fysiske inkluderingen av minoritets elevene ved skolen ikke er optimal, og at skjulte, sosiale strukturer får ekstra betydning når en gruppe skiller seg fra de andre slik minoritets elevene gjør.

Etter det forskningsdeltakerne forteller, ser Nyveien skole ut til å være et godt egnet sted for å møte andre ungdommer. Den har flust av samlingspunkter og møteplasser som danner ramme for ulike mer og mindre formelle fellesskap. Skoleanleggets arkitektur legger spesielt til rette for sosiale møter for trinnene hver for seg, med det populære vringlearealet i midten av klasserommene for trinnet. Også aulaen ser ut til å være av større betydning når hele skolen skal samles, samtidig som det også der er skjulte, sosiale strukturer som regulerer hvem som sitter hvor når de spiser lunsj. I aulaen sitter elevene gjerne i grupper som er tydelig atskilte mellom trinnene. De arkitektoniske og materielle omgivelsene utgjør en avgjørende rolle også for aktivitetstilbudene på Nyveien skole, for eksempel når det kommer til idrettshall, musikkrom, sofaer og bordtennisbord. Nyveien skole ser ut til å ha fokus på å kunne være en sosial møteplass for elevene og nærmiljøet rundt, og bidrar dermed til elevenes trivsel og sosiale liv på skolen.

5.3 Forskerens refleksjoner over funn og veien videre

Gjennom arbeidet med denne masterstudien har jeg utallige ganger spurt meg selv: hva er det egentlig slags datamateriale jeg har fremfor meg? Hva kan det fortelle meg? Og hva er fokuset mitt? Det har vært en lang prosess å finne svarene på disse spørsmålene.

Jeg tror at funnene i studien kan ligne på det man kunne funnet på andre *lignende ungdomsskoler*. Det vil si ungdomsskoler som består av nyere bygg, med fleksible løsninger og som også er mottaksskole for nyankomne minoritetsspråklige elever. Det er derimot ikke mange slike skoler, og overførbarheten av studien er derfor begrenset. Samtidig er det viktig å presisere at datamaterialet er basert på bare seks individers meninger i en gitt kontekst, og at det derfor er mange faktorer som ikke lar seg gjenskape i en eventuelt lignende studie.

Noe som overrasket meg ved funnene var at forskningsdeltakerne delvis ga inntrykk av ikke å være så bevisste de arkitektoniske og estetiske kvaliteter i de fysiske omgivelsene som jeg hadde forestilt meg. Samtidig ble noen av mine forestillinger bekreftet, som at jeg trodde de kom til å være generelt fornøyd med skoleanlegget. Det var i forkant vanskelig for meg å vite noe om deres sosiale liv på skolen, så det synes jeg var spennende å få et innblikk i. Jeg er litt overrasket over det forskningsdeltakerne fortalte om inkludering av minoritetselevne, både fysisk og sosialt. Samtidig speiler kanskje dette en generell tendens i samfunnet, dessverre. Når arkitekturen og omgivelsene har en mindre rigid rolle enn før, slik vi ser i fleksible skoler, ser det ut til at sosiale normer og regler blir mer styrende for elevenes handlingsmuligheter.

Intervjuet og transkripsjonen inneholder naturligvis mange flere inntrykk og mer informasjon enn det som falt innenfor den analytiske rammen for studien. Det kunne derfor ha vært spennende å se på datamaterialet på nytt med et annet fokus enn ”skolens fem rom”, eventuelt at en annen forsker gikk gjennom datamaterialet for å se om vi hadde funnet de samme mønstrene. Jeg vil ikke si at denne masterstudien bærer med seg banebrytende funn. Derimot tror og håper jeg det kan være nyttig for skoleledere og ansatte i fleksible ungdomsskoleanlegg i deres arbeid for å skape trygge, sosiale kontekster for deres elever og øke bevisstheten om skoleanleggets arkitektoniske betydning for elevenes trivsel. Jeg håper også at studien kan være et nyttig innspill med tanke på minoritetselevne og nyankomne elevens muligheter til å inkluderes i det fysiske og sosiale fellesskap.

For fremtidig forskning på temaet om ungdom og steder, trivsel og sosialt liv har jeg absolutt tro på at det er mye å ta for seg. Som vi så i kapittel 1.3 og 2.1, er det flere som påpeker at det har vært en økende interesse for forskning på barns forhold til steder de siste 10-15 år. De påpeker samtidig på at det mangler forskning for aldersgruppen det her er snakk om, og det ville vært veldig interessant om dette forskningsfeltet tok seg opp. Særlig forskning på etnisk minoritetsungdom i Norge og Skandinavia kunne med fordel fått mer fokus, da det blir stadig mer relevant i dagens samfunn. Jeg tror det kunne vært interessant å gjøre en lignende studie på den samme skolen, men da med minoritetselevene som forskningsdeltakere. Hvis en kunne fått frem deres perspektiv, kunne det ha balansert inntrykkene og gitt et mer helhetlig bilde av det sosiale livet på en ungdomsskole med minoritets elever og på hvilken måte skoleanlegget fungerer som en sosial møteplass.

6 LITTERATURLISTE

- Brandth, B. (1996). *Gruppeintervju : perspektiv, relasjoner og kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flensburg, I. (2003). Hjemløs geografi. *Unge Pædagoger*(7/8), 31-40.
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. i T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn : metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (1. utg.). København: Gyldendal.
- Gustafson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel : barns identitetsarbete och sociala geografier*. (Doktoravhandling), Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kampmann, J. (2006). Børn, rum og rummelighed. i K. Rasmussen (red.), *Børns steder : om børns egne steder og voksnes steder til børn* (s. 106-107). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. (Doktoravhandling), Statens Byggeforskningsinstitut, Hørsholm.
- Kjølle, K. H., Hansen, G. K., & Ulleberg, H. P. (2011) Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune: Hovedfunn og trender fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler. *Vol. SBF 2011 A0099*. Trondheim: SINTEF.
- Kleven, T. A. (2014a). Forskning og forskningsresultater. i T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg. s. 9-26). Bergen: John Grieg AS.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om indre validitet. i T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg. s. 123-138). Bergen: John Grieg AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet 28.10.2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.

- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. i T. Moen & R. Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-14). Trondheim: Taoir Akademisk Forlag.
- NESH, D. n. f. k. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi. Hentet 28.10.2015 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 28.10.2015 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen, K. (2006a). Børns steder- et forhold af social-kulturel-fysisk karakter - på vej mod en teori om børns stedsrelationer. i K. Rasmussen (red.), *Børns steder : om børns egne steder og voksnes steder til børn* (s. 139-154). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K. (2006b). Steder til børn - børns steder. i K. Rasmussen (red.), *Børns steder : om børns egne steder og voksnes steder til børn* (s. 9-29). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, K. (2011). *Foto og dokumentation : i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.
- SINTEFByggforsk. (2009) Grunnskolebygg - Funksjoner og arealer. *Byggforskserien*. Trondheim: SINTEF.
- Skantze, A. (1986). *EMILIA i skolan : skolmiljön i fyra skolor sedd ur elevperspektiv*. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2006). *Et vidløftig sted : en analyse av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

7 VEDLEGG

7.1 Vedlegg 1 - Tilbakemelding og godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Postboks 9100
N-5007 Hegeås
Narvik
Tel: +47 75 38 21 17
Fax: +47 75 38 54 59
nsd@uib.no
www.nsd.uib.no
Organ. 980 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.03.2015

Vår ref: 42282 / 3 / M88

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 42282 | <i>Skolen som sosial møteplass - Skolens estetiske, arkitektoniske og interiørmessige utforming sett i sammenheng med ungdomsskoleelevers sosiale liv og trivsel på skolen</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Hans Petter Ulleberg</i> |
| <i>Student</i> | <i>Siri Persdatter Sortland</i> |

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, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivregisteransvarlig: David Østnes

Østnes, David, Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo, tlf: +47 22 85 12 11, david.ostnes@uio.no

NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) AS, Næringsmiddelkontroll og kontrollkontroll, 7491 Trondheim, tlf: +47 75 38 21 17, nsd@uib.no
NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) AS, Næringsmiddelkontroll og kontrollkontroll, 7491 Trondheim, tlf: +47 75 38 21 17, nsd@uib.no

7.2 Vedlegg 2 - Informasjonsbrev til foreldre og foresatte

Informasjon til foreldre og foresatte om forskningsprosjektet

”Skolen som sosial møteplass”

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for forskningsprosjektet er mitt avsluttende mastergradsprosjekt innenfor pedagogikk, fordypning Utdanning og oppvekst, ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Formålet med prosjektet er å få ny kunnskap om hvordan elever opplever skolearkitektur, -interiør og innendørs omgivelser i sitt skolebygg. Videre fokuseres det på disse omgivelsenes betydning for elevenes trivsel og sosiale liv på skolen. Det er elevenes opplevelser jeg vil bringe fram i lyset.

Til studien ønsker jeg å intervju 6 elever i ungdomsskolen, 3 gutter og 3 jenter.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dette er en kvalitativ studie, og jeg vil bruke gruppeintervju som hovedmetode for datainnsamling. I løpet av intervjuet vil elevene ta bilder av skolen sin for siden å bli intervjuet sammen om sine opplevelser med skolebygget og de bildene de tar. Spørsmålene vil omhandle opplevelser av sosialt liv på skolen, sosiale møteplasser, fellesskap, trygghet og tilhørighet på skolen, der rammen er de fysiske omgivelsene innendørs.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Opplysninger vil bli registrert på video og lydband, og i tillegg bildene elevene selv tar av skolebygget. Etter endt intervju vil opplysningene bli transkribert. Opptakene vil kun bli benyttet av meg, og vil videre bli behandlet *anonymisert* i analyse og framstilling. Elever vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Alle personopplysninger vil bli behandlet *konfidensielt*. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015, og opptakene vil bli slettet senest i slutten av juni 2015.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du/dere kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. For de elevene som er under 15 år, kreves *samtykke* fra foreldre/foresatte. Svarslipp følger med på eget ark. Denne kan leveres underskrevet til kontaktlærer.

Dersom du/dere har spørsmål til forskningsprosjektet, ta kontakt med meg:

Siri Persdatter Sortland,

Tlf. XX XX XX XX

Epost: xxxxxxxx@gmail.com.

Veileder:

Hans Petter Ulleberg

Instituttleder, pedagogisk institutt, NTNU

Epost: hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no

7.3 Vedlegg 3 - Informasjonsbrev til elever

Informasjon til elever om forskningsprosjektet

”Skolen som sosial møteplass”

Hei! Har du lyst til å være med i et forskningsprosjekt?

Jeg er mastergradsstudent på Universitetet i Trondheim, NTNU. Der skal jeg forske på hva elever i ungdomsskolen synes om skolebygget sitt. Jeg er kjempeinteressert i å høre hva du synes!

Til forskningsprosjektet trenger jeg derfor tre jenter og tre gutter til å bli intervjuet om sine opplevelser rundt hvordan skolebygget er for dem, hvor de trives, hvordan de bruker rommene på skolen, hvor det er bra å være og lignende. Fokuset for prosjektet er trivsel og skolen som en sosial møteplass.

Hvis du vil være med vil dere først møtes alle seks samlet sammen med meg på skolen. Siden skal dere ta bilder av steder i skolebygget som betyr forskjellige ting for dere. Etterpå skal vi samles og se på bildene på storskjerm og snakke om dem, og om andre relevante ting rundt trivsel på skolen og skolen som sosial møteplass. Gruppeintervjuet vil bli filmet med et lite kamera og med en diktafon for å ta opp lyd i tillegg. Intervjuet vil vinne sted i mars på din skole. Til sammen vil det ta ca to timer.

Det dere forteller meg i intervjuet får ingen andre vite. Du får et nytt navn, for eksempel ”Sofie” eller ”Christian” slik at ingen kan kjenne deg igjen når de leser teksten. Skolen din får også et nytt navn.

Du kan når som helst ombestemme deg hvis du finner ut at du ikke vil være med på intervjuet likevel. Du kan også avbryte intervjuet.

De som er med på intervjuet deltar frivillig. Derfor må du skrive under på et ark om at du vil være med. Det kan du gjøre på arket som følger med dette informasjonsskrivet, og levere det til kontaktlæreren din.

Hvis du er under 15 år er det nødvendig at dine foreldre/foresatte gir tillatelse for at du kan være med. Det kan de gjøre på arket som følger med ”Informasjon til foreldre og foresatte om forskningsprosjektet”.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til forskningsprosjektet, kan du ta kontakt med meg:

Siri Persdatter Sortland
Tlf: XX XX XX XX
Epost: xxxxxxxx@gmail.com.

Veileder:
Hans Petter Ulleberg
Instituttleder, Pedagogisk institutt, NTNU
E-post: hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no

7.4 Vedlegg 4 - Samtykke fra foreldre og foresatte

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg,, har mottatt informasjon om
(foreldres/foresattes navn)
forskningsprosjektet til Siri Persdatter Sortland "Skolen som sosial møteplass", og gir mitt
samtykke til at kan delta i det.
(elevens navn)

7.5 Vedlegg 5 - Samtykke fra elever

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Ja! Jeg,, har fått informasjon om
(Fullt navn)
forskningsprosjektet "Skolen som sosial møteplass" og har lyst til å være med på det.

7.6 Vedlegg 6 - Intervjuguide

Skolen som sosial møteplass – Sammenhengen mellom skoleanleggets arkitektoniske og estetiske utforming og ungdomsskoleelevers opplevelse av trivsel på skolen og skolen som sosial møteplass.

DEL 1 – Innlede tema og åpne sinnet

Innledende kommentar

- Bakgrunn og formål for oppgaven, elevenes perspektiv
- Informasjonsskriv: Konfidensialitet og anonymitet, personvern
- Samtykke

Bakgrunns spørsmål

- Alder, klasse, om de har gått i andre skolebygg
- Tenk på skolen som en sosial møteplass, og fortell om en vanlig dag er for dere. Firminutt, korte pauser, lange pauser, langfri, arbeidstid, om du er ute eller inne, om du er sammen med noen eller alene og hva dere gjør.

Hva tenker dere når dere hører ordene:

- arkitektur
- estetikk
- trivsel på skolen
- sosialt liv på skolen
- skolen som sosial møteplass

Fleksible skolebygg

- Hva kjennetegner dette skolebygget for deg? Hvilket bilde gir den?
- Hvordan er denne skolen tilrettelagt for å være ungdom?

Trivsel

- Hva er viktig for at du skal trives på skolen?
 - *Hvor og når trives du best?*
 - *Hvor og når trives du minst?*
- Er det viktig for deg å ha et sosialt liv på skolen for trives? *Hvorfor?*
- På hvilken måte føler du deg trygg i skolehverdagen?

DEL 2 - Grunns spørsmål til bildene

Husk: Hvordan har dette stedet forbindelse med sosiale møteplasser eller trivsel på skolen?

- Kan dere beskrive hva vi ser her?
- Hva gjør man her?
- Hvorfor har dere valgt å ta bilde av dette?

DEL 3 – Kirkebyens fem rom

Det er ei dame som har skrevet om at skolen kan deles inn i fem rom, og jeg lurer på om dette kan stemme. Jeg er inspirert av henne, så i dag vil jeg prøve å se om det er noe i det hun mener, og derfor stiller jeg de spørsmålene jeg gjør.

Det sosiale rom – Skolen som sosial møteplass

- Hvor på skolen finner du møteplasser som er viktige for deg i skoletiden?
- Hvor på skolen finner du møteplasser som er viktige for deg utenom skoletiden? (mellomrommene, pauser, før og etter skolen...)
- Hva gjør dere sammen og hvor gjør dere det?
- På hvilken måte kan dette fellesskapet ha noe med skolebygget å gjøre?
- Finnes det klikker eller grupper på skolen? *Hvor henger de og hva gjør de?* (territorier)
- Finnes det steder dere ikke går? Ikke vil være? *Hvorfor?* (no-go plasser)
- Opplever dere et fellesskap mellom elevene? *Hvordan?*
- Føler du at du er en del av et klassefellesskap?
- I hvilken grad finnes det fellesskap på tvers av klasser?
 - *Hvordan kan dette ha noe med bygget å gjøre?*

- I hvilken grad finnes det fellesskap på tvers av klasserrom?
 - *Hvordan kan dette ha noe med bygget å gjøre?*
- Gir skolebygget muligheter og/eller begrensninger for disse fellesskapene?
 - *Hvordan?*
- Finnes det steder for å være alene?
 - *Hvor?*

Det stemte rom

- Hva er viktig for deg når du tenker på hvordan det ser ut rundt deg? Kjenner etter? Luktet? Høret?
- På hvilken måte bruker du sansene dine når du er i skolebygget?
- Er det steder på skolen du føler deg ekstra bra? *Hvor og hvorfor?*
- Er det steder på skolen du ikke føler deg bra? *Hvor og hvorfor?*
- Er det steder du føler at det er god/dårlig stemning mellom elever?

Det betydningsbærende rom

- Hva tenker du hvis jeg sier at "arkitekturen til denne skolen er en metafor eller et bilde på hva vi vil med samfunnet vårt"?
- Hva tror du de som har planlagt skolen din har tenkt når de laget den slik den ser ut? Symbolsk.

(Handlingens rom)

- På hvilke steder har dere mange forskjellige muligheter til å gjøre ting?
- Hvor på skolen føler du deg fri til å endre på omgivelsene, for eksempel å omoble eller endre rommet med skillevegger til det du har bruk for?

(Det atferdsregulerende rom)

- Det er sikkert mange regler og rutiner på skolen, for eksempel å ikke gå med sko inne, at dere må resirkulere søppel eller plasser dere ikke har lov til å være, eller trivselsregler eller andre ting. Har dere noe skilt?
- Tror du det har betydning for hvordan dere er sammen?
 - *For hva dere gjør og hva dere sier?*
 - Er det noen rom som er likt? Vanskelig å få adgang til? Ikke lov til å være?
 - *Hvorfor tror du det er sånn?*
 - Er det noen rom der du må være ekstra bevisst på hva du gjør og hvordan du gjør det? *Hva synes dere om det?*

Avsluttende kommentar?

- Se for deg at jeg er arkitekten for din neste skole. Hva vil du si at jeg skal planlegge?
 - (- Hvis du hadde bestemt, hvordan ville skolen din sett ut?)
- Er det noe du har lyst til å si som du føler du ikke har fått sagt?

Takk for intervju!

Hvis det blir behov for der; Er det greit om vi kan møtes en gang til for å sjekke om jeg har forstått dere rett eller for å oppklare noe? Mer uformelt.

Om dere har noe å legge til eller spørre om, er det bare å kontakte meg, informasjon står på arket dere har fått.

7.7 Vedlegg 7 - Bildeoppgave

Bildeoppgave

Gå rundt i skolebygget for å ta bilder. Dere skal ta ca. 5-10 bilder per gruppe (2 personer på hver gruppe).

Tenk på arkitektur

- konstruksjoner
- romutforming
- romsammenheng
- dagslys utenfra
- utsyn
- kontakt med utearealer
- materialer

Tenk på estetikk

- innredning
- belysning
- utstyr
- farger
- lyd
- lukt
- kunst
- elevarbeider
- orden
- renhold
- vedlikehold

Ta bilder av steder som for deg har noe å gjøre med:

Trivsel
Evt. mistrivsel
Sosialt liv på skolen – i eller utenfor skoletiden
Sosiale møtesteder – i eller utenfor skoletiden

Det trenger ikke å være du som bruker disse stedene, det kan også være andre.

Jeg gleder meg til å se bildene deres! Lykke til! :)

7.8 Vedlegg 8 - Spørsmål til bildeoppgave

3 grunnspørsmål til bildene

Hva ser vi her?
Hva gjør man her?
Hvorfor har du valgt å ta bilde av dette?

Hvordan har dette stedet forbindelse med sosiale møteplasser eller trivsel?

7.9 Vedlegg 9 - Elevenes bilder

Vrimlearealet



"Donut"-lampene



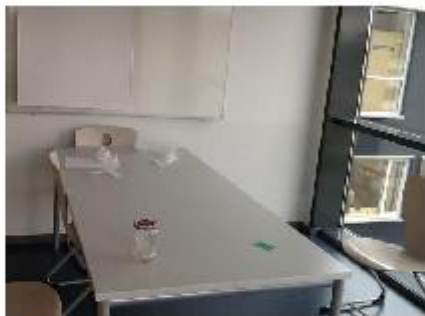
Mottaksklassens "vrimleareal"



Aualen



Grupperom med vindu



Sofaene i vrimlearealet

