



Hvorfor åpne skoler?

Våren 2019



Ingeborg Hegge

Emnekode: LGU13002
Kandidatnummer: 10051
NTNU

Innholdsfortegnelse

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG	2
KAPITTEL 1. INNLEDNING	3
KAPITTEL 2. TEORI	3
2.1. HVA ER EN ÅPEN SKOLE?.....	4
2.2. HISTORISK BAKGRUNN.....	4
USA.....	5
England	5
2.3. ÅPNE SKOLER I NORGE	6
2.4. NYERE FORSKNING?.....	8
2.5. ELDRE FORSKNING	8
2.6. STØY.....	9
KAPITTEL 3. METODE	10
3.1. UTGANGSPUNKT	10
3.2. Å FORSKE PÅ MENNESKER	10
3.3. KVANTITATIV ELLER KVALITATIV METODE?.....	11
3.4. VALG AV INFORMANTER	11
3.5. BREVMETODEN.....	12
3.6. FORFORSTÅELSE.....	13
3.7. RELIABILITET.....	13
3.8. VALIDITET.....	14
3.9. ETISKE VURDERINGER.....	14
KAPITTEL 4. ANALYSE OG TOLKNING	15
4.1. INFORMANTENES HOLDNINGER	15
4.2. FELLESSKAP.....	16
4.3. URO	18
4.4. HVA VILLE DE VALGT?	20
4.5. OPPSUMMERING AV FUNN.....	20
KAPITTEL 5. DRØFTING	21
5.1. FAGMILJØ.....	21
5.2. INDIVIDUALISERING ELLER HOMOGEN AKTIVITET?	21
5.3. STØY.....	23
5.4. KONKLUSJON.....	23
KAPITTEL 6. AVSLUTNING	24
REFERANSER	25

Norsk sammendrag

Åpne skoler handler om en arealmessig åpenhet i skolebygg og den tilhørende pedagogiske virksomheten. Denne utformingen har vært en del av Norske skoler siden 1960-tallet, men i de senere tiår har det nesten ikke blitt forsket på sammenhengen mellom skolearkitektur, lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte (Vinje, 2010, s. 3). Ved å se på historien og hvor idéene om åpne skoler kom fra, kan vi se at utbyggingen av åpne skoler i Norge ikke var tydelig utledet av en pedagogisk begrunnelse (Reitan, 1976, s. 8). Problemstillingen for oppgaven er: **Hva kan to læreres erfaringer med åpne skoler fortelle oss om denne virksomheten i dag sammenlignet med de tiltenkte hensiktene som lå bak denne skoleutformingen?** Oppgaven inneholder et kvalitativt intervjustudie av to lærere, med brevmetode som form. I analyse av datamaterialet fant jeg at åpne skoler har en større grad av felleskap og samarbeid mellom lærere, noe som var en av hensiktene bak skoleutformingen. Imidlertid åpner utformingen også for uro og støy av en alvorlig grad som er ødeleggende for elevenes læringsmiljø.

Engelsk sammendrag

Open schools is an openness in school buildings and the related pedagogical reasoning. This design has been a part of Norwegian schools since the 1960s, but in recent years there has been little research on the connection between school architecture, the teaching and the learning outcomes of the students (Vinje, 2010, s. 3). By looking at the story and where the ideas of open schools came from, we can see that the development of open schools in Norway was not clearly derived from a pedagogical reasoning (Reitan, 1976, s. 8). The topic question is: **What can two teachers experiences with open schools tell us about their activity today compared to the intended purposes behind this school design?** The assignment contains a qualitative interview of two teachers, using the letter method as form. By analyzing my data, I found that open schools have a greater degree of collaboration between teachers, which was one of the aims of the school design. However, the design also opens up for turmoil and noise of a serious degree which is debilitating to the students' learning environment.

Kapittel 1. Innledning

Åpen skole er et begrep som brukes om en planmessig åpenhet i areal i skolebygg. Denne bygningsformen begynte i Norge på slutten av 60-tallet, og ble raskt en populær måte å bygge skoler på. Helt siden den tid har skoler blitt drevet og bygd på denne måten, men mitt første møte med åpen skole var først i praksis på lærerutdanningen. Min umiddelbare reaksjon var forvirring. Jeg skjønnte ikke hvorfor det ikke var vegger og dører mellom både trinn og klassegrupper, og ble raskt nysgjerrig på hvordan i alle dager dette kunne fungere. I stedet for å forstå hensikten og hva som var den tilsiktede gevinsten med slike felles-areal, satt jeg igjen med en sterk skepsis og en opplevd erfaring om mange utfordringer og problem knyttet til dem. Jeg opplevde at mine spørsmål om utfordringer ble møtt med forklaringen at «det bare er slik, vi tenker ikke over det/er vant til det», noe som bare økte min følelse av at det var en ubegripelig organiseringsmåte. Selv om jeg kunne se og forstå noen positive konsekvenser av åpenheten, var utfordringene i mine øyne av en mye større og alvorlig grad. Disse erfaringene var det som skapte engasjementet og ønsket om å bruke bacheloroppgaven til å finne ut mer om åpne skoler og hva hensikten bak dem er. Jeg ønsket å finne ut hvilke tiltenkte fordeler som har overbevist om at dette er en god måte å drive en skole på, og dernest kunne vurdere om disse argumentene kunne stå seg mot mine forutinntatte negative holdninger.

Det første overraskende funn jeg gjorde var hvor vanskelig det skulle vise seg å finne nyere norsk litteratur som omhandlet temaet. Det aller meste jeg fant nærmet seg 50 år gammelt, og de få artiklene av nyere dato bygget også hovedsakelig på disse kildene. Det er oppsiktsvekkende at det nesten ikke finnes nyere forskning og undersøkelser på et område som helt klart har mye å si for skolehverdagen til de oppvoksende generasjoner. Dette funnet ble avgjørende for hvordan jeg valgte å fokusere oppgaven, og ledet fram til problemstillingen:

Hva kan to læreres erfaringer med åpne skoler fortelle oss om denne virksomheten i dag sammenlignet med de tiltenkte hensiktene som lå bak denne skoleutformingen?

Kapittel 2. Teori

I dette kapitlet skal jeg presentere teori som er nødvendig for å kunne belyse datamaterialet på en god måte og deretter svare på problemstillingen. Først skal jeg presentere hva en åpen skole betyr og deretter se på historien: hvilke idéer som lå bak utformingen og hvor disse impulsene kom fra. Etter dette skal jeg se på utviklingen av åpne skoler i Norge og kort ta for

meg noen rapporter på undersøkelser av åpne skoler på 1970-tallet. Helt til slutt skal vi se på støy som problem i åpne skoler.

2.1. Hva er en åpen skole?

I 1968 stod Norges første åpne skole ferdig (Telhaug, 1976, s. 22). Dette ble startskuddet for en mindre revolusjon knyttet til skolearkitektur i Norge (Vinje, 2013). I løpet av de neste seks årene ble det bygd 893 nye skoler i Norge og 202 av disse var åpne skoler (Hauge, 1976). I dag er det anslått at ca. 11% av skolene i Norge kan defineres som åpne (Vinje, 2015). Men hva er egentlig en «åpen» skole, og hvorfor ble de bygd? I utgangspunktet var begrepet «åpen skole» hovedsakelig ment til å skulle beskrive en bestemt pedagogisk virksomhet. Med tiden ble forståelsen imidlertid snevrere og man forbandt det fortrinnsvis med den bygningsmessige åpenheten skolene fikk (Funderud, 1975 s. 10). De pedagogiske prinsippene ble senere i stedet knyttet til blant annet uttrykket «åpen undervisning» (Funderud, 1975, s. 10). Det som kjennetegner disse skolebyggene er større åpne arealer, i stedet for de tradisjonelle løsningene hvor hver klasse har sine egne klasserom langs en gang. Det er færre vegger som skiller rommene, og flere elever og lærere opererer i samme areal.

Forsøksrådet for skoleverket lagde denne definisjonen i 1973 som et forsøk på begrepsavklaring av åpne skoler:

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

De åpne skolene skulle ideelt sett muliggjøre bedre individualisert og gruppevis undervisning (Kåss, 1973, s. 1). De åpne skolene bunner altså blant annet i et ønske om et mer fleksibelt undervisningstilbud med friere grupperingsmuligheter, og forutsetningen for dette legges i at flere elever kan undervises samtidig i samme areal (Vinje, 2010, s. 7).

2.2. Historisk bakgrunn

For å forsøke å forstå hvorfor den lille revolusjonen skjedde og hva man ønsket å oppnå med de åpne skolene, skal vi se på hvor inspirasjonen kom fra. Hovedsakelig hentet man i Norge ideene om åpne skoler og det pedagogiske grunnlaget for den såkalte åpne undervisningen, fra Sverige (som forut for Norge også hentet inspirasjon fra), USA og England (Funderud, 1975, s. 11).

USA

I USA var det i etterkrigstiden mangel på utdannede lærere, og skoleadministratoren Lloyd Trump mente at undervisningssituasjonen måtte endres (Funderud, 1975, s. 12). Resultatene stod ikke i stil til målene, og den viktigste hindringen var ifølge Trump mangelen på kvalifiserte lærere (Reitan, 1976, s. 11). Ett av framstøtene ble å endre måten man organiserte undervisningen på (ibid. s. 10). I stedet for de tradisjonelle klassene på ca. 30 elever med hver sin lærer, gikk Trump i spissen for å organisere skolen på en helt annen måte (ibid. s. 12). Han mente at den tradisjonelle inndelingen førte til at hver lærer brukte mye av tiden sin på arbeid som ikke var av pedagogisk art (ibid. s. 11). Trump ville heller ha store klasser på 50-200 elever som man kunne dele opp i mindre grupper på rundt ti eller fem etter behov. Tanken var at de utdannede lærerne da kunne utnyttes mer fleksibelt, og at assistenter kunne ta seg av de mer rutinemessige oppgavene (ibid. s. 12). En pedagogisk virksomhet som skal variere gruppestørrelse i en slik skala krevde selvsagt helt andre typer bygninger enn de tradisjonelle løsningene, og dermed ble skoler med store åpne arealer nødvendige.

«Team-teaching» og «non-grading»

Lærermangel og ressursutnyttelse var en viktig årsak til ønsket om forandring, men Lloyd Trump hadde likevel også et pedagogisk siktemål. Han ønsket større grad av individualisering og utvikling til selvstendighet, og han ville endre på faktumet at det nesten ikke forekom samarbeid mellom lærerne i de tradisjonelle skolene (Reitan, 1976, s. 11). Han ønsket at lærerne skulle arbeide i team, såkalt «team-teaching». Selv om Trump-planen i første rekke henvendte seg mot high-school, var interessen for team-teaching størst i barneskolen (ibid. s. 12). Målet var at lærerne ved å samarbeide kunne gi elevene individuelle undervisningstilbud ved å for eksempel gruppere elevene etter interesse og evnenivå (ibid. s. 13). «Non-grading» var et system som ble utviklet med dette henseende, og det gikk ut på at elevene skulle lære og utvikle seg etter hvor de var i sin egen utvikling og ikke etter hvilken alder de var i (ibid. s. 14) Fordi elevene gjerne befinner seg på forskjellige nivåer i forskjellige fag vil det med en slik organisering bli behov for flere omgrupperinger i løpet av en dag, alt etter hvilke fag og emner det arbeides med (l.c.) Dette krever nøye planlegging og dermed utstrakt lærersamarbeid (ibid. s. 13).

England

I England skjedde hoveddelen av reformarbeidet i barneskolen, og målet var blant annet større elevaktivitet (Funderud, 1975, s. 13). Et motto som i den sammenheng er beskrivende er: «I hear, and I forget. I see, and I remember. I do, and I understand» (l.c.). Et hovedpoeng var at elevene relativt fritt skulle få velge aktivitet og hvor lenge de ville arbeide på hver stasjon

(ibid. s. 11). Gruppene var gjerne inndelt vertikalt i forhold til alder, begrunnet med det faktum at elever utvikler seg forskjellig både intellektuelt, fysisk, sosialt og følelsesmessig (l.c.). Timeplanen skulle ikke være låst til bestemte tidsintervall, og elevene skulle få bevege seg fritt, diskutere og hjelpe hverandre (ibid. s. 13). Dette ble kalt «the integrated day».

I studie av den engelske skolen ble mange fasinert over måten undervisningen ble lagt opp på (Reitan, 1976, s. 22). Opplevelsen var en skole som var tilpasset slik at barn fikk være barn og at lærerne var åpne, glødende og forpliktete ovenfor elevene (ibid. s. 23). Elevenes rettigheter og privilegier ble understreket, for elevene hadde stor personlig frihet til å velge mellom læringsoppgavene skolen tilbød (ibid. s. 28). Elevene kunne arbeide med det som interesserte dem mest, og over så lang tid som de selv ønsket. Gjennom dette var intensjonen at de skulle lære å ta ansvar for eget arbeid (l.c.). Læreren rolle var flyttet fra å undervise foran tavlen, til å nøye å skulle planlegge og legge til rette for læring og nysgjerrighet hos elevene (Reitan, 1976, s. 22). I selve skoledagen spilte læreren en mer tilbaketrukket rolle, hvor hun gikk rundt og veiledet de forskjellige gruppene (ibid. s. 28). Læreren hadde også ansvaret for å sørge for at elevene fikk den nødvendige øving innenfor alle fagområdene (ibid. s. 22).

Selv om elevene skulle bevege seg fritt og operere i sammensatte grupper som ikke var bestemt av alder, ble likevel betydningen av at de hadde sitt sted og sin lærer å forholde seg til understreket sterkt (Funderud, 1975, s. 13). Selv om verdien av samarbeid mellom lærerne også ble sett, ble det likevel lagt vekt på at dette ikke måtte føre til at elevene mistet tilknytningen til sin kontaktlærer (Reitan, 1976, s. 25). Den store forskjellen på Englands åpne undervisning sammenlignet med USA og Sverige, var at pedagogikken med fleksible grupper og timeplan oftest ble gjennomført uten at arealene og skolebyggene var spesielt åpne (Funderud, 1975, s. 13). I stedet var utformingen kjennetegnet av mange små rom med kinker og kroker, nesten som en labyrint (l.c.).

2.3. Åpne skoler i Norge

Funderud skriver at det er enklere å gi en konkret karakteristikk av de åpne skolene i disse landene enn i Norge (1975, s. 14). Hun mener at det virker som om vi tok etter en pedagogisk filosofi og så på de ulike nasjonale løsningene, men uten at vi fikk smeltet ideene om til Norske forhold (ibid. s. 15). Det virker som om mange åpne skolebygg i Norge har stått ferdig, uten at utformingen tydelig er utledet av en bevisst pedagogisk begrunnelse (Reitan, 1976, s. 8). Det virker altså som om den arkitektoniske åpne utformingen har stått i sentrum, og kanskje overskygget den «åpne» pedagogikken som var utgangspunktet for revolusjonen.

Funderud skriver: «Det later til at vi her til lands har lagt mer vekt på å bygge åpne skoler enn på å finne ut hvordan undervisningen skal legges til rette i undervisningslokalene» (1975, s. 14). Dette er antakelser som ikke konkret er forskningsmessig bevist eller undersøkt, men det er likevel interessant når flere forskjellige mennesker som har analysert åpne skoler har sammenfallende antagelser.

De åpne skolene ble likevel ikke bygd helt på måfå, naturligvis. Reformbevegelsen som førte til den plutselige framveksten av åpne skoler hadde irritert seg over en rekke ting ved de tradisjonelle skolene: bygningene, klassedelingen, skoledagens utforming, fagdelingen, arbeidsformene og manglende samarbeid mellom lærere (Harbo & Vormeland, 1976, s. 8). Med et kritisk blikk kunne utformingen på de tradisjonelle skolene lett sammenlignes med kaserner, sykehus eller fengsler og kritikerne hevdet at denne utformingen preget elevene på en negativ måte (l.c.). De åpne skolene kom altså som en reaksjon på de tradisjonelle, men ut fra hva Harbo og Vormeland beskriver var det ikke kun det bygningsmessige som var problemet, men utformingen av hele skolen, både i forhold til innhold og planløsning. Epperspørselen var ikke først og fremst større rom, men muligheten til å kunne arbeide mer fleksibelt og i mer fleksible grupper. De åpne skolene skulle altså være løsningen som skulle endre og gi muligheter til det som man savnet i de tradisjonelle skolene.

Hensikten med åpenheten i de nye skolene var blant annet at de skulle muliggjøre en bedre individualisert og fleksibel undervisning, blant annet med tanke på gruppeinndeling (Kåss, 1973, s. 1). De åpne arealene skulle gi rom for plasskrevende og varierte aktiviteter, og åpne for å jobbe på tvers av fag. Det var også en hensikt at elevene skulle være mer aktive i egen læringsprosess (l.c.). Mer samarbeid mellom lærere og å unngå den «privatpraktiserende læreren» som bare kan kjøre sitt eget løp var også et tilsiktet mål med de nye skolene (Vinje, 2015). Åpne skoler skulle altså legge til rette for større utnyttelse av fagmiljøet og hverandres kompetanser, i stedet for at lærerne var adskilt både i hverdagen og i planlegging av timer.

Tidligere hadde utvikling av skolebygg forandret seg sakte, uten noen drastiske endringer. Da de første åpne skolene ble bygget var det imidlertid en helt ny måte å bygge en skole på og det fikk mye publisitet. Prinsippet om det åpne undervisningsrommet slo an, og flere skoler ble bygget (Universitetet i Trondheim, 1973b). Ekspansjonen av åpne skoler skjedde så raskt at sentrale myndigheter verken hadde kontroll eller oversikt over utviklingen (l.c.). Det er hevdet at de åpne skolene delvis kom på bakgrunn av et økonomisk fundert ønske om å absorbere

flere elever i større åpne landskap (Vinje, 2015). At det var økonomisk og plassmessig gunstig å bygge skolene åpne kan altså ha hatt innvirkning på at de åpne skolene ble så attraktive. Splitter nye og revolusjonerende skolebygg stod ferdige og klare til bruk, og de representerte et tydelig brudd med det gamle og mye av det kritikerne hadde klaget på. Likevel rådet det stor uklarhet om hvilken pedagogikk de nye utformingene egentlig representerte (Universitetet i Trondheim, 1973b). Sammen med skepsis til den nye organiseringen førte dette til at mange lærere forsøkte å gjenskape en kjent, tradisjonell undervisningssituasjon i de nye byggene (Vinje, 2015). Resultatet ble altså at en del åpne skoler ikke ble drevet etter den pedagogiske tilnærmingen som skapte dem, men heller mer likt de tradisjonelle skolene.

2.4. Nyere forskning?

Funderud skrev i 1975 i sin bok *Åpne skoler – blinkskudd eller bomskudd*, at det foreløpig var gjort forholdsvis få undersøkelser om hvordan åpne skoler virker, fordi det vanligvis tar noen år å komme igang med forskningsarbeid (s.21). Hun skriver videre at det er beklagelig, fordi det nettopp på nye og uprøvde områder trengs forskning, -og åpne skoler er ikke noe unntak. Tvert imot synes å være et «stort behov både for en vurdering av hva som er bra og hva som er dårlig i disse skolene og for arbeid med sikte på å legge forholdene best mulig til rette for lærere og elever» skriver hun (l.c.). Dette har imidlertid ikke gått i oppfyllelse, for 44 år senere kan man knapt finne forskning som er nyere enn fra 70-tallet, og det er ikke så mye annen litteratur om emnet heller. Selv om åpne skoler også i dag finnes i stort antall, og også har blitt bygd i senere tider, har det altså ikke blitt forsket noe særlig på hva som fungerer og ikke fungerer i disse skolene. Vinje skriver at det er gjort lite forskning på sammenhengen mellom skolearkitektur, lærernes undervisning og elevenes læring, selv om dette trengs (Vinje, 2010, s. 3).

2.5. Eldre forskning

Siden det knapt finnes nyere forskning på området, skal vi se på noen resultater fra eldre forskning. Rapporten av en spørreundersøkelse fra 1972 som het *Erfaringer med åpne skoler* hadde som hovedhensikt «å finne fram til sentrale problemer som knytter seg til de nye skoletypene» (Universitetet i Trondheim, 1972, s. 1). I denne undersøkelsen kom det fram at lærere mente at fag som inneholder støyende aktiviteter, som for eksempel musikk, forming, naturfag og drama, ikke burde ha undervisning i fellesarealer (ibid. s. 35). Det samme mente de om fag som krevde stor konsentrasjon og ro, som for eksempel matematikk, språkfag og aktiviteter som innebar lytting (Funderud, 1975, s. 22). Man kan spørre seg hvilke fag som da står igjen som passende i de åpne fellesarealene. Lærerne etterspurte også flere innganger for

å forhindre vandring og forstyrrelser i arealet, samt at de fleste ikke ønsket flere enn to klasser sammen (Universitetet i Trondheim, 1972, s. 35). Positive sider som kom fram var at trivselen blant elevene så ut til å være større, samt at muligheten til individualisering økte, hovedsakelig på grunn av økt lærersamarbeid (ibid. s. 36).

2.6. Støy

En del åpne skoler fra 70-tallet ble ombygget til mindre åpne løsninger på 80-tallet, i stor grad med henvisning til at det var for mye støy i skolene (Sidsel & Homb, 2009, s. 3). Gjensidige forstyrrelser og påfølgende konsentrasjonsproblemer var et stort problem (Vinje, 2010, s. 16). Fra vårt eget årtusen finner vi også slike eksempler: Hamar katedralskole ble ombygget kun ett halvt år etter at den sto ferdig på grunn av støyproblemer (Vinje, 2010, s. 3). Som vi har sett var argumenter for åpen planløsning at skolen skulle bli mer fleksibel både i forhold til gruppeinndeling og undervisningsmetoder. Arne Aarnes gjorde imidlertid følgende konklusjon på deler av forskningen han var del av gjennom forskningsprosjektet om åpne skoler ved Universitet i Trondheim fra 1971 til 1976:

De akustiske forhold og gjensidige forstyrrelser som fulgte av at flere klasser undervises i samme rom, gjorde at de fysiske omgivelsene fikk en tilbakevirkende effekt på undervisningen. Undervisningen ble snarere stereotyp og ensidig enn variert og fleksibel. Det ble krevd moderasjon og beherskelse framfor spontanitet og utfoldelse. Og denne tendensen tiltok med økende antall elever/klasser i samme rom (Aarnes, 1991, s. 49).

Hans funn var altså at flere elever sammen skapte en uro som krevde strengere disiplin og mindre rom for praktisk og utforskende undervisning, stikk imot argumentene for åpne skoler.

Nyere forskning fra SINTEF Byggforsk som målte ni baseskoler i Oslo viste at ingen av dem hadde akustiske egenskaper som tilfredstilte kravene i Plan- og bygningsloven (Jerkø & Homb, 2009, s. 76). Studien konkluderte også at undervisningen i så stor grad som mulig burde legge opp til «homogen aktivitet», det vil si at det kun er en aktivitet i samme rom samtidig (ibid. s. 77). Dette motsier argument om at en åpen skole er mer fleksibel. For eksempel vil element av spontanitet som en sang eller en annen form for avbrekk sannsynligvis forstyrre andre grupper i samme areal, dersom ikke hele arealet gjør det samme avbrekket. Lærerens mulighet til å improvisere og legge opp timene etter hvor motiverte eller urolige klassen hennes er, vil altså være mindre i et åpent areal dersom man må ta hensyn til andre grupper som kanskje er i en god arbeidsperiode. En annen av studiets konklusjoner var at gjennomgangstrafikk var en av de største uro-momentene, og at det var forstyrrende når

elever fra andre grupper må gå gjennom rommene der andre har undervisning (Jerkø & Homb, 2009, s. 78).

Kapittel 3. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for og begrunne de valgene jeg har tatt i forhold til innsamling og behandling av empiri. Først skal jeg forklare hvordan mitt utgangspunkt for oppgaven påvirket valgene jeg senere tok, og så skal jeg si litt om valg av informanter.

Deretter skal jeg beskrive og begrunne metodevalg for innsamling av empiri, og hvordan min forforståelse påvirket dette valget. Til slutt skal jeg si litt om reliabilitet, validitet og etiske vurderinger.

3.1. Utgangspunkt

Mitt utgangspunkt for denne forskningen var en egen opplevelse av at åpne skoler ikke kunne være en god løsning. Jeg ønsket derfor å sette meg inn i temaet og bakgrunnen for de åpne skolene, for å få en forståelse av hvorfor de har blitt bygd og drevet i så lang tid. Fordi det var så lite nyere forskning og litteratur om emnet, ville jeg ikke se på temaet kun fra et teoretisk perspektiv, men i tillegg samle egen empiri. Jeg ville samle inn data selv ved å intervjuere lærere som har erfaring fra åpne skoler, slik at jeg kunne finne ut hvordan lærere som jobber under disse forholdene opplever dem. Jeg ville både undersøke hva de mener er positivt og hva de mener er negativt med åpne areal-løsninger. Fordi jeg selv hadde fått en kritisk holdning til konseptet etter egen praksiserfaring, var jeg nysgjerrig på hvordan lærere som jobber slik over tid opplever det.

3.2. Å forske på mennesker

Forskningsområdet i denne oppgaven er skolen som samfunnsinstitusjon. Dypest sett handler det om samhandling mellom mennesker, og hvordan dette er satt i system. I dette tilfellet er det selve utformingen av skolebygg jeg vil ha under lupen. For å forske innenfor et samfunnsområde må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). Det dreier seg om hvordan man kan få informasjon om den sosiale virkeligheten. Virkeligheten er imidlertid subjektiv og kompleks, og den kan oppleves svært forskjellig fra individ til individ (ibid. s. 21). Å forske på samfunnsvitenskapelige fenomen er altså egentlig å forske på mennesker og hvordan de opplever virkeligheten. I denne oppgaven forsker jeg på hvordan noen lærere opplever det å arbeide i en åpen skole. Ut fra disse lærernes erfaringer ønsker jeg å kunne si noe om hvordan slike skoler fungerer i dag. Resultatene kan ikke gi noen fasit, men likevel verdifull kunnskap som kan fortelle oss mye hvordan en åpen skole fungerer.

3.3. Kvantitativ eller kvalitativ metode?

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er det et viktig skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Fordi jeg ikke hadde mye kunnskap om temaet fra før, og i tillegg ikke fant noe særlig av nyere norsk forskning om emnet, var jeg ikke i en god posisjon til å kunne gjennomføre et godt kvantitativt studie. Selv om det selvsagt kunne vært interessant å undersøke mange lærere slik at man kunne tallfeste hvor stor andel som opplever åpne skoler som positivt eller negativt, så hadde dette krevd en innsikt jeg ikke var i besittelse av. Kvantitative metoder krever nemlig god kunnskap om hvilke spørsmål det er viktig å stille og hvilke svaralternativer som er nødvendige (l.c.). I tillegg ville det være krevende å finne et bredt og representativt utvalg av informanter, spesielt når man forsker uten noe form for midler. Grunnen til at jeg valgte kvalitativ metode var altså at denne metoden er mer fleksibel og gjør en grundigere undersøkelse. Her får man mye informasjon fra få personer i stedet for lite informasjon fra mange. Jeg ønsket å gå mer i dybden og finne ut hvordan åpne skoler fungerer og hva lærere med erfaringer fra åpne skoler opplever som både positivt og negativt med dem. Gjennom kvalitativ metode kunne jeg se på mer komplekse sammenhenger. Informantene blir ikke låst i faste svaralternativer men kan trekke fram det de mener er viktig. Som forsker er det i kvalitativt studie enklere å endre fokus etter hvilke data man får fra informantene (Nilssen, 2012, s. 29). Når jeg ikke visste helt hva jeg kom til å finne ut, og samtidig ønsket å få et dypere innblikk var et kvalitativt studie et naturlig valg for oppgaven.

3.4. Valg av informanter

Jeg ønsket å intervju noen lærere med god erfaring fra åpne skoler. Jeg valgte å intervju to lærere, slik at empirien ikke kun skulle være basert på én lærers subjektive holdninger. Dersom to uavhengige informanter fra forskjellige skoler mener det samme, er det større sannsynlighet for at også flere opplever det på samme måte. Samtidig er det ikke umulig å treffe på to som uavhengig av hverandre har sammenfallende meninger, men uten at de av den grunn representerer flertallet av lærere. Den ene informanten har lang erfaring fra åpne skoler og har derfor en dyp og allsidig erfaring. Hun har derimot ikke erfaring fra tradisjonell skoleutforming og kan derfor i liten grad sammenligne forskjellene i praksis. Hun har derfor sannsynligvis ikke hatt muligheten til å oppdage hva som eventuelt fungerer bedre i en mer lukket skole. På grunn av dette valgte jeg min andre informant etter forutsetning om at hun hadde erfaringer fra begge skoletypene. Dette var viktig fordi hun da kan sammenligne, holde dem opp mot hverandre og slik gi meg viktig informasjon om fordeler og ulemper i forhold til motsatt skoletype.

3.5. Brevmetoden

Jeg valgte å benytte meg av en metode som kalles brevmetoden. Det vil si at man gjennomfører intervjuet med informantene per brev. I stedet for å møte informantene personlig, får de tilsendt spørsmål som de skal besvare skriftlig. Framgangsmåten gjør at metoden heller litt mer mot kvantitativ metode enn det typiske kvalitative intervjuet. Brevmetoden kan nemlig beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema (Sjøbakken, 2017, s. 379). Faktumet at man sender spørsmålene fra seg og ikke er tilstede når informantene besvarer, gjør metoden mindre fleksibel. Forskeren har ikke mulighet til å gjøre endringer underveis eller stille oppfølgingsspørsmål (Sjøbakken, 2017, s. 379). Dette er en negativ side ved brevintervju-metoden, og det innskrenker de kvalitative egenskapene ved forskningen. At man ikke kan korrigere eller styre retningen på samtalen undervegs gjør at spørsmålene må planlegges godt i forkant slik at informantene svarer på det man er ute etter informasjon om.

En fordel brevmetoden har framfor intervjuet er imidlertid at informantene får ro til å tenke over hva de mener. Med bedre tid til refleksjon kan de gå dypere inn i problemstillingene og gi mer gjennomtenkte og grundige svar (Sjøbakken, 2017, s. 375). Min intensjon med brevintervjuet var at informantene skulle få framheve det de mener er positivt og negativt med åpne skoler, og fritt trekke fram det de mener er viktig innenfor rammene spørsmålene gir. God tid og ro i respons-situasjonen vil sannsynligvis føre til at informantene lettere kan se og reflektere over begge sider i en sak. I et «vanlig» intervju kan det være en fare for at man blir revet med og dermed blir veldig ensidig i sine uttalelser.

En mulig feilkilde og begrensning ved bruk av denne metoden er at den stiller store stilistiske krav og evne til å skriftliggjøre erfaringer (Sjøbakken, 2017, s. 379). En forutsetning som jeg opplevde som noe utfordrende er at metoden også stiller et betydelig krav til deltagerens engasjement og motivasjon (Sjøbakken, 2017, s. 384). Svarene jeg fikk var ikke så utfyllende som jeg hadde håpet, men det var likevel nok å ta tak i. En annen positiv side med brevmetoden er at analysearbeidet kan begynne umiddelbart etter at brevene er mottatt, fordi datainnsamlingsdelen da er avsluttet (Sjøbakken, 2017, s. 379). Med denne metoden mister man muligheten til å observere kroppsspråk og tenkepauser, men det er da til gjengjeld vanskeligere at jeg som forsker ubevisst tolker slike signaler i overenstemmelse med min forforståelse.

3.6. Forforståelse

Når man forsker på samfunnsforhold, er det viktig å være bevisst at man som forsker også er en deltager i samfunnet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Som forsker kan man altså påvirke det man forsker på, og måten man velger å forske på kan ha innflytelse på de resultatene man får. Forforståelse handler om de forestillingene og det tankesettet man har fra før når man går inn i forskningen (Nilssen, 2012, s. 68). Det kan være kunnskap, erfaringer, holdninger, tro eller teori som man på forhånd har satt seg inn i (l.c.). Forforståelsen er viktig fordi det er den som skaper interesse for feltet, en retning å gå og problemstillinger å undersøke (l.c.). De negative erfaringene jeg hadde som en del av min forforståelse var jo selve motivasjonen for at jeg ville forske på åpne skoler.

Som forsker er det likevel viktig å være bevisst på sin egen forforståelse, for det kan være en fare for at man forsøker å tolke og tvinge funnene sine til å passe med sin egen holdning og forventning. «Som forskere må vi være forberedt på at teksten ... har noe å fortelle oss som ikke nødvendigvis stemmer med forforståelsen vår» (ibid. s. 69). Min forforståelse var svært preget av en negativ erfaring med åpen skole, og en klar skepsis og spørrende holdning til fenomenet. Dette leder til den viktigste årsaken til at jeg valgte brev-intervju som metode, for med denne metoden var jeg ikke tilstede i intervjusituasjonen. Som følge av dette kan informanten i svært liten grad bli påvirket av meg som intervjuer. Dette var svært viktig, fordi jeg ønsket forstå både hva som er positivt og negativt med åpne skoler. Jeg ville undersøke om det fantes gode argumenter som kunne stå seg mot argumentene jeg i min forforståelse hadde imot åpne skoler. Når jeg ikke var tilstede i intervjusituasjonen kunne ikke mine holdninger skinne igjennom og slik påvirke hvordan informantene ordla seg. Jeg ønsket å legge til rette for en mest mulig objektiv besvarelse der informantene kun forholdt seg til sine egne meninger, uten at noe påvirket dem til å for eksempel fokusere mest på det negative.

3.7. Reliabilitet

Reliabilitet er spørsmålet om hvor pålitelig datamaterialet og måten det bearbeides på er (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). En forsker vil alltid påvirke situasjonen og forskningen på en eller annen måte (Nilssen, 2012, s. 31). Dette svekker reliabiliteten, og er noe man bør forsøke å minimere utslaget av. Jeg har allerede nevnt at jeg benyttet brevmetoden for å ikke påvirke informantene med mine holdninger, slik at datamaterialet skulle være mer pålitelig. Muligheten til å være anonym fjerner eventuelt press om å ikke skulle være kritisk til egen arbeidsplass og driften der.

Test-retestreliabiliteten, altså om man vil få samme resultat på et senere tidspunkt, er sannsynligvis svært høy i denne undersøkelsen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Det er lite sannsynlig at noen av lærerne plutselig skulle endre sin oppfatning av hvordan de opplever det å arbeide i åpen skole. Erfaringene de tar utgangspunkt i er jo flere år med lærerarbeid under de omstendighetene en åpen skole gir. De har altså gode forutsetninger for å beskrive situasjonen inngående, sammenlignet de få ukene med praksiserfaring som skapte en negativ holdning hos meg selv. Nettopp på grunn av den dype og nære erfaringen lærere har, var de en pålitelig kilde til å finne ut av hvordan de åpne skolene fungerer.

Interreliabiliteten, altså om andre forskere ville kommet fram til samme svar med andre informanter er imidlertid mye lavere (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Dette er fordi datamaterialet består av subjektive erfaringer. En annen grunn er at tolkningene jeg som forsker gjør sannsynligvis vil preges av min for forståelse og holdning. Som forsker forsøker jeg likevel å være objektiv, og jeg var oppriktig interessert i også å finne de positive sidene ved åpne skoler. Jeg vil også trekke fram at min egen holdning har endret seg i arbeidet med oppgaven, ved at jeg har fått en bredere forståelse og innsikt i både det positive og negative sider ved åpne skoler.

3.8. Validitet

Validitet handler om hvor vidt datamaterialet er egnet til å måle og belyse det som man ønsker å undersøke (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 24). Når jeg intervjuer bare to lærere er de et svært begrenset utvalg av den totale lærerstand i Norge. Den eksterne validiteten er dermed ikke høy fordi utvalget er så begrenset (Sjøbakken, 2017, s. 380). «Sannheten» gjelder bare én person og kan følgelig ikke generaliseres (l.c.). Forskjellene kan være store fra skole til skole, og to andre lærere kunne ha kommet med helt andre svar og holdninger. Likevel er det ingen som er så tett på skolen som nettopp lærere. Politikere, arkitekter og andre ledere kan ha mange meninger om hva som vil fungere å ikke, men det er tross alt lærerne som best ser og opplever hvordan hverdagen i åpne skoler fungerer. Selv om man ikke kan vite om situasjonen oppleves likt for alle lærere, så gir altså erfaringene deres oss verdifull informasjon om opplevd situasjon på minst to forskjellige åpne skoler i Norge. Resultatene er altså ikke representative for virksomheten i alle åpne skoler i Norge, men de må heller ses på som relevante eksempler på hvordan situasjonen oppleves.

3.9. Ethiske vurderinger

Når man forsker på mennesker er man avhengig av at noen velger å dele sine tanker, erfaringer og opplevelser. «Forskere er gjester i det private rom, oppførselen skal derfor være

god og de etiske kodene strenge» (Nilssen, 2012, s. 144). Man skal ha respekt for menneskeverdet, integritet, frihet og medbestemmelse (ibid. s. 145). Det er viktig at forskningen ikke skal være belastende for informantene, og at personvern blir godt ivaretatt. Informantene ble gjennom et infobrev tydelig informert om at deres deltagelse var fullstendig frivillig og at de kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn til dette. Her fikk de også vite at de kunne være anonyme. Området jeg forsker på går ikke inn under spesielt sensitiv informasjon, og det stikker heller ikke dypt inn i informantenes personlige liv. Derfor inneholder ikke dette prosjektet dype etiske dilemmaer, for eksempel problemstillinger knyttet til hva det er greit å kunne stille spørsmål om. Selv om det ikke er et særlig personlig tema, så er det likevel sine personlige tanker informantene deler med deg meg som forsker. Da er det viktig at de blir behandlet som troverdige og med respekt. Selv om jeg i analysen må tolke hva som kan ligge bak det informantene sier, så er det hele tiden med en åpenhet om at dette er mine tolkninger, og at de ikke nødvendigvis beskriver det informanten egentlig mener.

Kapittel 4. Analyse og tolkning

I denne delen skal jeg kode og kategorisere datamaterialet. Jeg skal se på de mest sentrale elementene som kommer fram i svarene til informantene. Gjennom å tolke datamaterialet skal jeg forsøke å belyse hvordan informantene opplever det er å jobbe i åpne skoler i dag. Jeg skal se på hva som kan være gevinster og utfordringer med denne planløsningen, og om de forut tiltenkte hensiktene for åpne skoler er gjeldende i noen av dagens åpne skoler. Først skal jeg analysere og tolke informantenes holdninger, før jeg presenterer mine to hovedkategorier fra datamaterialet.

4.1. Informantenes holdninger

Jeg gir informantene fiktive navn for å kunne skille dem på en enkel og naturlig måte.

Informant 1 velger jeg å kalle Gro, og hun har arbeidet 22 år i åpen skole, og i tillegg selv vært elev samt mor til elever i åpen skole. Informant nummer to kaller jeg for Kjersti. Hun har jobbet tolv år i åpen skole og tre år i skole med tradisjonell løsning, og det er ved sistnevnte hun er lærer nå. Innledende vil jeg påpeke at begge informantene begynner med å si at de henholdsvis «Liker det veldig godt» (Kjersti) og «Trives godt med det...» (Gro), på spørsmål om hvordan opplevelsen er/var av å jobbe i åpne skoler. Hva man løfter fram først beskriver ofte grunnholdningen. Samtidig fortsetter begge informantene med et «men» og et «selv om», og dette tyder på at de ikke er fjerne for utfordringene.

Et av spørsmålene informantene fikk var hvilke tanker de hadde om åpen skole før de begynte å arbeide i dem. Her svarte Kjersti at hun hadde hørt my negativt om dem, men at hun «føler vi har funnet gode løsninger». At hun bruker ordet «føler» tolker jeg til at hun ikke virker helt sikker. En annen interessant side er at hun forklarer det som om de selv har funnet ut gode løsninger for å undervise i åpent landskap. Dette underbygger antakelsen om at det ble bygd åpne og banebrytende skoler uten at man var godt kjent med hvilken pedagogikk de var tiltenkt (Universitetet i Trondheim, 1973b). Kjersti forklarer det ikke som at måten en åpen skole skal drives på er noe de har lært, men derimot som noe de har måttet finne ut av på egen hånd. Da er det sannsynlig at driften ikke har blitt lik den som var tiltenkt en slik planløsning.

Gro sitt svar på det samme spørsmålet er at kommunen har hatt en policy på at skolene skal være åpne. Det kan hende at forandringshåpløshet kan gjøre at man ikke orker eller ser poeng i å fokusere på negative sider ved skoleutformingen. Det er også mulig at man over tid vil overse utfordringene, fordi dersom man skal holde ut i jobben må man tenke positivt og gjøre det beste ut av problemene. Med tiden vil man kanskje heller ikke gjenkjenne alle problemene som kanskje en utenforstående kan oppdage. Dette kan være tilfelle med Gro, og kanskje er hun også påvirket av å ha arbeidet i lang tid i et miljø som sannsynligvis er positivt innstilt. På den andre siden kan det bare være at hun ikke hadde noen spesielle holdninger til åpen skole på forhånd, siden hun var vant til dette fra hun selv var elev også.

4.2. Fellesskap

Den første koden og kategorien jeg vil presentere er fellesskap. Gjennom informantenes ytringer får vi innblikk i hvilken betydning dette tydeligvis har i de åpne skolene. Under begrepet fellesskap finner vi blant annet underkategoriene samarbeid mellom lærere, utnyttelse av fagmiljøet, fleksibilitet og trygghet som underkategorier.

Når Gro skal beskrive hva hun mener er positivt med en åpen skole er det første hun skriver at «Man lærer av hverandre». Når man er i et felles areal har man mulighet til å observere hverandre i større grad enn når man i hverdagen er adskilt av vegger. Gro ser på det som verdifullt at man lettere kan lære av hverandre i en åpen skole. Man kan for eksempel se og lære av måten andre kollegaer håndterer ulike dilemmaer som oppstår i en vanlig skoledag. Gro mener at man kanskje kan kalle det for «uformell veiledning», og det tyder på at hun også ser verdi i at andre kan kommentere og gi tilbakemelding på hennes egen praksis. Jeg tolker det som at Gro ser på et aktivt og åpent fagmiljø, hvor man deler erfaringer og får tilbakemeldinger, som en fordel ved de åpne skolene.

Kjersti framhever også dette elementet når hun svarer på spørsmålet om hun mener er positivt med åpne skoler. Hun begynner med å forklare at det er «mer fleksibelt». Dette er et veldig generelt uttrykk og det er vanskelig å vite hva hun legger i det. Sett i sammenheng med fortsettelsen av setningen kan man likevel ane hva hun kanskje mener. Hun fortsetter nemlig med at det er «lettere å benytte hverandres kompetanse». Flexibiliteten kan kanskje gå ut på at det kan være enklere å fordele emneområder mellom lærerne, slik at man underviser flere grupper i det man selv har mest kompetanse i. Slik kan man utnytte noen andre på områder hvor man eventuelt ikke har like stor kompetanse selv. Det at man er i samme areal gjør det også enkelt å kunne stille spørsmål til kollegaer dersom man er i villrede om noe, og man trenger ikke å forlate klassen uten oppsyn slik man kanskje måtte gjort i en tradisjonelt utformet skole. Gro skriver at «Det er noen andre til stede hvis du må ut en tur eller ta en prat med elever etc.», og det viser enda en fleksibel side ved de åpne skolene. Muligheten for at en annen lærer kan ha oppsyn med flere klasser samtidig, åpner for at man lettere kan få til en-til-en undervisning eller samtaler med elever når man har behov for dette. Åpne areal vil slik kunne åpne for større grad av individualisert tilrettelegging.

Gro skriver at selv om man av og til ønsker at det hadde vært mulig å lukke døra, så er fordelene at «man sjelden er alene og kan spille på det». I en krevende situasjon er det nok en trygghet som betyr mye for lærernes hverdag at man har flere voksne i arealet å spille på. Gro påpeker senere i brevintervjuet at det er et positivt aspekt med åpne skoler at «det er trygt». Når man er flere sammen står man ikke alene med ansvaret for en klasse. Kanskje er også følelsen av trygghet knyttet til åpenheten og gjennomsiktigheten i en åpen skole. Alle kan se og vite hva alle gjør, og det er ingen som kan stenge seg inne på sitt eget klasserom og drive en praksis etter eget forgodtbefinnende (Vinje, 2015). Slik kan den åpne skolen kanskje oppleves som tryggere både for elever og lærere.

Kjersti skriver også noe som beskriver dette, men på en litt annen måte: «i lukkede skoler er det enklere å kjøre sitt eget løp». Det er en del av svaret på spørsmål om hva hun ser på som hovedforskjellen mellom de to skoletypene. Dette underbygger antagelsen av at man ikke bare kan dure på med sitt eget opplegg i en åpen skole, fordi skoleutformingen, som Kjersti skriver: «krever mer samarbeid mellom lærerne». Åpne skoler krever altså at lærerne på en helt annen måte arbeider i team, jamfør uttrykket team-teaching (Reitan, 1976, s. 12). Ordvalget i setningen til Kjersti for øvrig interessant her, for hun beskriver samarbeidet som

noe som kreves. Et «krav» er ofte noe vi har et anstrengt forhold til. Når noe kreves av oss har vi ikke noe valg, men det er noe vi må etterfølge enten vi vil eller ikke. Selv om mer samarbeid i åpne skoler gjerne løftes fram som svært fordelaktig, kan det se ut som at det også kan oppleves som et hemmende krav. Impulsivitet er selvsagt enklere når man bestemmer over et areal på egen hånd, sammenlignet med når man skal dele det med andre. At nye ideer må gjennom en plenumsavgjørelse før de settes ut i verk kan på den ene siden være kvalitetssjekkende, men det kan nok også være hemmende. For eksempel dersom noen i kollegiet helst vil gjøre ting slik man alltid har gjort dem, eller man er uenige om hvordan man skal legge opp undervisningen. Mer samarbeid skaper et større fagmiljø, men det hever nok også terskelen for å prøve noe nytt, eller å kunne «kjøre sitt eget løp» som Kjersti skriver.

4.3. Uro

Den andre koden og kategorien som er gjennomgående og viktig er uro. Spesielt er fokuset på støyproblematikk i de åpne skolene. Vi skal nå se på hvilke utfordringer informantene framhever som omhandler dette.

Gro skriver at hun trives godt i åpne skoler, men at man «av og til ønsker at det hadde vært mulig å lukke døra». En utfordring med å arbeide på åpne skoler er altså støy. Dette og konsentrasjonsproblemer blir av begge informantene nevnt flere ganger. Det som allerede på 80-tallet førte til at mange nye åpne skoler ble ombygd igjen, er altså fremdeles et vesentlig problem (Vinje, 2010, s. 16). Begge informantene setter sammenheng mellom store trinn og mange barn i samme areal og graden av støyproblemet. Flere mennesker i samme rom skaper naturligvis mer lyd, og det kan igjen kanskje skape behov for streng disiplin og liten mulighet til variasjon i arbeidsform (Aarnes, 1991, s. 49). Kjersti sier at hun liker veldig godt å jobbe i åpne skoler, men at det ikke må være for mange elever i samme areal. Hun påpeker at det fort blir støy og lite oversiktlig når det er over 50 barn sammen, men at hun syntes to lærere med to klasser på tilsammen 30 elever fungerer godt. Denne mengden er imidlertid ganske nær tradisjonelle skolers klasseinndeling. Kanskje hun nettopp har vært del av en slik praksis som driver åpne skoler på en måte som ikke skiller seg så mye fra driften i tradisjonell skoleutforming (Vinje, 2015).

Gro påpeker at støy blir et større problem når det er «mange barn med utagerende atferd». Elever som har vanskelig for å sitte i ro og være stille når de skal arbeide, vil selvsagt forstyrre flere elever når det ikke er vegger som skiller lyd og syn. Elever som sliter med konsentrasjon vil også ha mange flere som kan forstyrre dem, når det er flere elever i samme

areal. Gro påpeker dette som negativt ved åpne skoler: «For urolige elever kan det være vanskelig å konsentrere seg. De kan bli lette å avlede og med mange elever sammen kan det lett oppstå konflikter». Gruppestørrelse påvirker altså hvor lett det er for elevene å konsentrere seg og hvor mye støy som skapes. Kjersti skriver at elevene «er mer tilpasningsdyktige og finner lettere venner på tvers av klassene» i åpne skoler. Elevene må bli vant til å forholde seg til mange av både voksne og barn og det gjør nok at de blir både mer tilpasningsdyktige. Åpenheten gjør at klasseinndelingene ikke blir like tydelige og dermed er det større sannsynlighet for at alle finner noen å være sammen med. En tolkning av dette er at åpne skoler blir en større og mer sammensveiset gjeng med elever. Men på den andre siden sier Gro at det lett kan oppstå konflikter når det er mange barn sammen. Altså er bildet tosidig: det er lettere å finne venner, men også lettere å havne i konflikter med andre elever. Kjersti beskriver at det er «lettere for elevene å snike seg unna» på åpne skoler. At det er lettere for elever å snike seg unna, enten det er at de fysisk stikker av eller at de bare ikke holder på med det de skal, viser at det er enklere å forsvinne i mengden på en åpen skole. Dette strider mot forventningen av at individualisering skal være enklere på åpne skoler (Kåss, 1973, s. 1). Når det er «lite oversiktlig» som Kjersti skriver, må det nok også være vanskeligere å se hver enkelt elev og behovene de har.

På spørsmål om mulighet for lekende læring i åpne landskap skriver Gro at det er gode muligheter fordi arealene er større. Kjersti skriver at det nok vil bli mye støy i lekpregede læringsaktiviteter dersom det er for mange barn i arealet. Gro skriver at det kan være «at man deler areal med et annet trinn og derfor i noen sammenhenger må ta hensyn». For det første forteller dette oss at hvert årstrinn tilsynelatende har det aller meste organisert for deg selv. Det virker altså ikke som om skolene organiseres fleksibelt med tanke på gruppeinndeling og individualisering på tvers av årstrinn, selv om dette var en av grunntankene bak skoleutformingen (Aarnes, 1991, s. 47). For det andre underbygger Gro sitt sitat det som var Jerkø og Hombs konklusjon: at undervisningen, med tanke på støy, i så stor grad som mulig burde legge opp til «homogen aktivitet», slik at man ikke forstyrrer andre på arealet (2009, s. 77). Vi kan konkludere med at begge lærerne ser problemer med aktiviteter som skaper støy, som for eksempel lek. Det kan synes som om konklusjonen Aarnes gjorde etter studier av åpne skoler allerede på 1970-tallet også kan stemme i dag: «Undervisningen ble snarere stereotyp og ensidig enn variert og fleksibel. Det ble krevd moderasjon og beherskelse framfor spontanitet og utfoldelse. Og denne tendensen tiltok med økende antall elever/klasser

i samme rom» (Aarnes, 1991, s. 49). Grunnen til at det blir slik er at man i åpne arealer ikke kan drive med mange typer aktiviteter fordi de enten vil skape for mye støy, eller forstyrre andre grupper.

Det mest alarmerende funnet jeg vil trekke fram finner vi i et sitat av Gro, der hun skriver at det i åpne skoler «Kan bli for mye støy som kan gå ut over egen helse, bla hodepine». Dette er urovekkende, for dersom dette gjelder for læreren, så gjelder det antakelig for elevene også. En skolehverdag som kan inneholde så mye støy at man blir utslitt og får hodepine, kan ikke sies å være et godt utgangspunkt for læring.

4.4. Hva ville de valgt?

Til slutt fikk informantene spørsmål om hvilken planløsning de selv ville valgt, dersom de kunne. Her svarer begge informantene en mellomting. Gro skriver at det hadde «vært fint med en kombinasjon av åpen og lukket løsning. Der det hadde vært åpent, men skyvedører så man i enkelte sammenhenger kan stenge seg litt inn». Hun foreslår i tillegg et eget areal for 1. trinn, med begrunnelse i at de har større behov for aktiviteter som gir lyd. Kjersti skriver at «Jeg hadde nok valgt lukkede løsninger, men med dører som gjorde det mulig å åpne opp av og til». Jeg tolker dette som at de begge ser fordeler med åpne løsninger, i alle fall å kunne åpne opp noen ganger, men at de samtidig ser så store problemer at de ville valgt lukkede løsninger, eller i alle fall å ha mulighet til å stenge seg inne. Alt i alt er det altså en mellomting de ville valgt, der de i noen sammenhenger kan være i større grupper med flere lærere sammen, men samtidig ha muligheten til å stenge seg inne, dette sannsynligvis for å hovedsakelig hindre for mye støy og forstyrrelser.

4.5. Oppsummering av funn

Dersom vi analyserer de to hovedkategoriene fellesskap og uro opp mot hverandre, og i lys av informantenes utsagn, kan vi se at den ene fortrinnsvis omhandler en positiv side ved åpne skoler, mens den andre dreier seg om en negativ konsekvens av åpenheten. Mine hovedfunn er altså at åpne skoler virker å ha et åpent og viktig fellesskap, der spesielt lærerne drar nytte av at det er mer samarbeid. De opplever det som trygt, mer fleksibelt og til stor hjelp. Flexibiliteten virker derimot ikke å være gjeldende for elevenes aktiviteter, da de åpne arealene ikke stenger for støy. Støy virker å være hovedproblemet med åpne løsninger, og kan i noen tilfeller være av en slik grad at det går ut over helsen.

Kapittel 5. Drøfting

Problemstillingen for denne oppgaven handler om å finne ut noe om hvordan virksomheten er i de åpne skolene i dag sammenlignet med de intensjonene som lå bak utformingen av disse skolene. Som tidligere sitert kan det virke som om bakgrunnen for de åpne skolene og hensikten med dem ikke ble tydelig forstått da skolene ble bygd (Funderud, 1975, s. 14). Kanskje var det den økonomiske gevinsten ved å bygge åpne skoler, sammen med ønsker om forandring, som gjorde at de åpne skolene ekspanderte i vekst uten at den tilhørende pedagogikken helt ble med på kjøpet (Vinje, 2015; Harbo & Vormeland, 1976, s. 8). Ved å se på analysen av brevintervjuene skal jeg nå drøfte om de åpne skolene idag drives i tråd med de hensiktene som egentlig skapte denne skoleformen. Jeg skal sammenligne funnene med både strømmningene fra Usa og England, og med de begrunnelsene som i Norge ble gitt og holdt fram som fordeler ved åpne skoler.

5.1. Fagmiljø

Ønsket om mer samarbeid mellom lærere var en av de viktigste årsakene til utledningen av åpne skoler. Fra USA var tanken om dette blant annet at lærerne kunne utnyttes mer effektivt og fleksibelt (Reitan, 1976, s. 12). Av svarene hos informantene kan vi se at begge løfter fram samarbeid som en fordel med åpne skoler. Det er tydelig at de opplever å ha stor nytte av hverandres kompetanser, og Kjersti nevner også at det oppleves fleksibelt. Fagmiljøet blir med andre ord mer utnyttet ved en åpen skole enn ved en tradisjonell skole, hvor det kan være lettere å bare kjøre sitt eget løp (Vinje, 2015). En åpen skole «krever» samarbeid, som Kjersti formulerer det, og det er nødvendig fordi man skal drive undervisning sammen med andre lærere og grupper i samme areal. I noen sammenhenger kan nok samarbeidet oppleves som krevende eller forsinkende i forhold til nytenking. Likevel så er dette at åpne skoler har et mer omfattende og tettere samarbeid mellom lærere det som gjennom intervjuene kommer fram som det mest positive ved de åpne skolene. Dette er altså et element som opprinnelig var en hensikt og intensjon knyttet til de åpne skolene, det har gått i oppfyllelse og det oppleves av lærerne som en svært positiv gevinst ved åpne skoler. Lærerne opplever det som trygt og utviklende at de får samarbeide tett med kollegaene. At dette gjentas og understrekes tydeliggjør at dette er særegent med de åpne skolene framfor de tradisjonelle. Et relevant spørsmål i denne sammenhengen er om et slikt samarbeid også kan være mulig å skape i en tradisjonell skole, eller om den åpne utformingen er en forutsetning for dette.

5.2. Individualisering eller homogen aktivitet?

Trumps «team-teaching» gikk ut på at lærerne gjennom å arbeide i team skulle kunne gi elevene bedre individuelle undervisningstilbud, ved å for eksempel gruppere dem etter

interesse og evnenivå (Reitan, 1976, s. 11). Senere norske definisjoner og forklaringer på hensikten med de åpne skolene påpekte også prinsippet om individualisering som en tiltenkt konsekvens (Kåss, 1973, s. 1).

På den ene siden kan vi ut fra analysen argumentere for at åpne løsninger er mer fleksibelt. Lærerne påpeker at de for eksempel kan ta individuelle samtaler eller undervisning i mindre grupper, mens noen andre på arealet kan holde oppsyn med resten av klassen i mellomtiden. I en slik situasjon vil det åpne arealet legge til rette for mer individualisering og mulighet til å tilrettelegge for enkeltelever og mindre grupper. Ut fra dette kan det se ut til at målet om mer individuell undervisning har gått i oppfyllelse. Det virker likevel ikke som om individualiseringen har gått så langt som til prinsippet «non-grading», hvor man deler elevene etter evnenivå og interesse i stedet for etter årstrinn (Reitan, 1976, s. 14). Dette kan vi si på bakgrunn av at Gro nevner at man i noen tilfeller må ta hensyn til de andre trinnene på arealet. Samarbeidet mellom lærerne virker å være mest knyttet til felles årstrinn, og man har ikke brutt opp klasse og trinn-grensene så mye som i Usa og England (Funderud, 1975, s. 11). De åpne skolene idag virker altså ikke å ha adoptert den pedagogiske virksomheten fullt ut, men mer oppfylt deler og samtidig beholdt en del organisatoriske ordninger fra de tradisjonelle skolene. Antakelsen om at man hovedsakelig tok etter en bygningsmessig åpenhet, mens virksomheten ofte ligner mer på den tradisjonelle, virker altså å stemme godt overens med funnene i empirien min (l.c.; Vinje 2015).

På den andre siden kan vi argumentere for at individualisering ser ut til å hemmes i de åpne skolene. Som det går fram av analysen vil store grupper ofte bli uoversiktlig og skape et for høyt støynivå. Dette kan føre til behov for streng disiplin og såkalt «homogen aktivitet» for å forhindre at man forstyrrer andre grupper på arealet (Jerkø & Homb, 2009, s. 77). Dersom det blir en nødvendighet at alle på arealet må bedrive samme type aktivitet, er det mindre sannsynlig at det blir rom for individualisering, tilrettelegging og variert undervisning. De plasskrevende og varierte aktivitetene de åpne arealene skulle gi rom for (Kåss, 1973, s. 1), kan på denne måten bli hemmet og ikke-eksisterende på grunn av at de vil skape for mye støy i læringsarealet. Aarnes konklusjon fra 1970-tallet ser altså ut til også å kunne passe dagens skole også: de fysiske omgivelsene får på grunn av støy og uro en tilbakevirkende effekt på den tiltenkte individualiserte undervisningen (1991, s. 49). Det åpne arealet som skulle legge til rette for individualisering, kan altså i stedet, eller samtidig, bli det elementet som også hemmer det.

5.3. Støy

Uro og støy var det jeg av informantenes beskrivelser fant som det største problemet i åpne skoler. Dette burde kanskje være gammelt nytt da rapporten fra 1972 beskrev samme problem (Universitetet i Trondheim, 1972, s. 35). Støyproblemene førte til at skoler ble ombygd allerede på 80-tallet, men spørålet er om noe ble gjort med problemet, eller om de skolene som ikke ble ombygd bare måtte lære seg å fungere under disse vilkårene. Informantene forklarer at problemet skapes i størst grad når det er mange barn i samme areal. Mulighet for store grupper er noe av grunntankene bak åpne skoler, men det er merkelig at man ikke i større grad forutså dette støyproblemet. Man kan påstå at det burde være innlysende at støy kan bli et problem dersom man skal plassere mellom 50-200 elever i ett og samme areal. Rapporten fra 1972 fortalte at de fleste lærere ikke ønsket flere enn to klasser sammen (Universitetet i Trondheim, 1972, s. 35). Dette ønsket finner vi igjen hos Kjersti, som mener at det ikke bør være flere enn 30 elever sammen. Når man organiserer en åpen skole på en måte som er så nær den tradisjonelle skolen, kan man spørre seg om åpenheten på grunn av støyproblemene egentlig har mistet hele sin hensikt.

5.4. Konklusjon

Min konklusjon er at selv om målet om for eksempel mer samarbeid mellom lærerne og til en viss grad individualisering ser ut til å bli oppfylt i de åpne skolene, så ødelegger støy for både konsentrasjon, i noen tilfeller helse og for muligheten til varierte arbeidsmåter og individualisering. Det er også et tankevekkende at dersom man setter mine to hovedfunn opp mot hverandre, er det positive, altså felleskapet, hovedsakelig knyttet til lærernes hverdag. Støyproblematikken derimot er, selv om den påvirker både lærere og elever, mest hemmende for elevenes læringsmiljø. Man kan stille spørsmål om man skal satse på en organisering og en skole som er mest tilpasset lærerne eller elevene.

Til slutt skal vi kaste et blikk på hvordan England organiserte den åpne undervisningen. Her var fokuset den frie elevaktiviteten og individualiseringen med elevenes interesse som drivkraft. Men alt dette skjedde uten at arealene var spesielt åpne (Funderud, 1975, s. 13). England drev altså en fleksibel undervisning både med tanke på gruppeinndeling og varierte aktiviteter, men på grunn av at arealene ikke var åpne var det også gjennomførbart med tanke på støy. Norge trenger nok å se nøyer på bakgrunnen for den åpne skolen, og på hvordan den åpne pedagogikken egentlig fungerer på de åpne skolene. Når problemene knyttet til støymengden går ut over helsen til lærere og elever i åpne skoler, er det på tide med noen

endringer. Det trengs virkelig at det gjøres omfattende forskning på sammenhengen mellom skolearkitektur, lærernes undervisning og elevenes læring (Vinje, 2010, s. 3).

Kapittel 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett på åpne skolars utvikling og virksomhet i Norge.

Problemstillingen var: Hva kan to læreres erfaringer med åpne skoler fortelle oss om denne virksomheten i dag sammenlignet med de tiltenkte hensiktene som lå bak denne skoleutformingen?

For å få innblikk i disse lærernes erfaringer har jeg benyttet kvalitativ metode i form av brevintervju. Analysen av dette ledet til to hovedfunn, samlet under kategoriene felleskap og uro. Åpne skoler idag oppfyller den tiltenkte hensikten om et tett, omfattende og utviklende lærer-samarbeid gjennom det felleskapet som de åpne arealene legger opp til. Uro og støy er imidlertid hemmende for flere av de andre hensiktene med åpne skoler, blant annet individualisering og variert undervisning. Støyproblemene er i tillegg av en så alvorlig grad at de er ødeleggende for elevenes læringmiljø.

Hovedkonklusjonen er at de åpne skolene er et området som det trengs å forskes mer på, siden utformingen har så mye å si for hele den pedagogiske praksisen i skolen. Dersom man bør gjøre endringer er kanskje spørsmålet å finne ut av hva som er lettest. Å skape samarbeid i mer lukkede skoler, eller å forhindre støy i åpne skoler.

Gjennom dette prosjektet har jeg nådd mitt mål om å forstå mer av grunnene for de åpne skolenes utvikling i Norge. Jeg har også fått en klarere innsikt i både positive og negative sider ved åpne skoler. Jeg håper at min oppgave og konklusjon kan tilføre noen flere betraktninger og litt mer kunnskap om åpne skoler og deres virksomhet, og at behovet for videre utredelse kan bli hørt. For selv om jeg nå tydeligere kan se fordeler med åpne løsninger, mener jeg de negative sidene er så alvorlige at åpne skoler ikke kan forsvares dersom man ikke finner bedre løsninger på problemene.

Referanser

- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I *Skolen 1991: Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: NKS-forlaget.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Funderud, K. (1975). *Åpen skole - blinkskudd eller bomskudd?* Oslo: Aschehoug.
- Harbo, T., & Vormeland, O. (1976). *Åpne skoler: Tumbleplass for mote-pedagoger eller framtidens skoleform? Teori og praksis, undervisningen, erfaringene og menneskene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, T. E. (1976). Utvikling av åpen skole - erfaringer og perspektiver. I *Åpen skole i teori og praksis* (ss. s. 135-163). Trondheim: Tapir.
- Kåss, A. (1973). *Begynnerundervisning i åpen skole*. Oslo: Skolesjefen i Oslo: Avd. for pedagogisk utviklingsarbeid.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reitan, T. (1976). Hvorfor en åpen skole? I *Åpen skole i teori og praksis* (ss. 7-31). Trondheim: TAPIR.
- Sidsel, J., & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I M. Løvteit (red.), *Tidssignaler: lærerutdanningsfag i utvikling: utdanning av lærere på Hamar - 150 år* (ss. 375-387). Vallset: Oplandske bokforlag. Hentet fra DOCPLAYER: <https://docplayer.me/110545885-Brevmetoden-i-et-metodologisk-perspektiv.html>
- Telhaug, A. O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta norsk utdanningsforlag & Lærerstudentenes forlag.
- Universitetet i Trondheim. (1972). *Erfaringer med åpne skoler: Rapport om en undersøkelse blant lærere*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Universitetet i Trondheim. (1973a). *Hva skjer i de åpne skolene?: Rapport fra en observasjonsundersøkelse i fire åpne skoler høsten 1972*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Universitetet i Trondheim. (1973b). *Åpen skole: Undervisning i klasserom og skolelandskap: Likhet - forskjell*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

Vinje, E. (2010). *Baseskoler: En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg*. Hentet fra Open Digital Archive: <https://oda.hioa.no/nb/item/baseskoler-en-kritisk-diskursanalyse-av-teksten-baser-fra-radgivningstjenesten-for-skoleanlegg>

Vinje, E. (2013, april 21). *Tilpasset opplæring i ulik skolekultur*. Hentet fra FormAkademisk - Forskningstidsskrift for Design Og Designdidaktikk: <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/view/520/550>

Vinje, E. (2015, juni). Baseskoleutbygging: ulike posisjoner og diskurser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.