

Hans Petter Ulleberg

Et vidløftig sted

En analyse og diskusjon av skolegården
som et sted for pedagogisk virksomhet

Doktoravhandling
for graden doctor politicarum

Trondheim, oktober 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling
for graden doctor politicarum

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Hans Petter Ulleberg

ISBN 82-471-8115-0 (trykt utg.)
ISBN 82-471-8114-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2006:172

Trykt av NTNU-trykk

Hans Petter Ulleberg

Et vidløftig sted

*En analyse og diskusjon av skolegården som et sted for
pedagogisk virksomhet*

Dr. polit. avhandling

Trondheim, oktober 2006

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

ISBN 82-471-8114-2 (elektronisk)

ISBN 82-471-8115-0 (trykt)

Til Aksel og Margrete

Forord

Denne avhandlingen er utført ved Pedagogisk institutt, NTNU og arbeidet har vært fullfinansiert som et frittstående doktorgradsprosjekt av Norges Forskningsråd. Jeg takker herved Norges Forskningsråd for den tilliten som ble gitt meg. Jeg har også hatt glede av tre måneder slutføringsstipend fra Pedagogisk institutt, og i tillegg ønsker jeg å takke instituttet for å hensynsfullt legge til rette arbeidsoppgavene mine som universitetslektor i avslutningsfasen av avhandlingen.

Hovedveileder har vært professor Kjetil Steinsholt. Han har over flere år vært en faglig inspirator og ressursperson i arbeidet med avhandlingen. Avhandlingens tema om skolegården har vært lite belyst i pedagogikken, og Kjetils brede oversikt og faglige kunnskaper på så mange felt har vært en viktig ressurs for meg hva gjelder litteratur, tematiske avveininger og teoretiske avgrensninger. Han har til gjengjeld stilt høye krav og gitt meg krevende tilbakemeldinger. Samtidig har det sjeldent manglet på kreative og konstruktive innspill fra ham, som ofte resulterte i ny fordypning. Takk skal du ha Kjetil, for utfordrende og utviklende veiledning!

Avhandlingens biveileder har vært dr. philos. Alfred Oftedal Telhaug. Alfred ga meg meget gode råd ved utformingen av prosjektsøknaden til NFR. Alfred var sentral i prosjektets startfase, og nestoren i norsk skolehistorie har gitt gode råd for formidling av skolehistorisk stoff og for hvilke tekster jeg kunne ta utgangspunkt i for avhandlingens historiske del. Takk for kritiske og inspirerende kommentarer, Alfred!

Stipendiatperioden byr som kjent på mange erfaringer og utfordringer. Et godt faglig miljø gir tilhørighet, og jeg har hatt glede av et fagmiljø der det har vært rom for gode samtaler og felles opplevelser. En rekke kolleger har vært inspirerende og motiverende underveis, og jeg vil spesielt nevne Nina Volckmar, Marit Samuelstuen, Per Frostad, Per Egil Mjaavatn, Hansjörg Hohn, Gunn Imsen og Maria Øksnes.

Takk går selvsagt også til gode venner som har inspirert meg i, og spurt meg om arbeidet!

En spesiell takk må rettes til mine foreldre Berit og Halfdan Ulleberg, og til min bror Pål Ulleberg og samboer Anne Lise Bjørnstad. Stor takk går også til Arne og Gunnlaug Alseth, og til Tor Arne Alseth og samboer Susanne Hanssen. Dere har alle vært interessert i det jeg har arbeidet med og vært viktige personer å diskutere med i hyggelig samvær.

Tre hendelser underveis i arbeidet med avhandlingen har gjort dette til en spesielt fin tid i livet mitt: Jeg møtte kona mi, Ann Kristin Alseth i prosjektets første år. Ann Kristin har kritisk lest mine tekster, støttet meg og lært meg så mangt. Og du har vært tålmodig. Du fortjener den største takk av alle! Men også to andre har bidratt til å gi livet ekstra mening; høsten 2002 ble Aksel født og vinteren 2006 kom Margrete til verden. Nå er jeg ferdig med ”boka” barn, og det blir mere tid til lek!

Trondheim, 19. mai 2006

Hans Petter Ulleberg

INNHALDSFORTEGNELSE

KAPITTEL 1: INNLEDNING.....	1
1.1 Avhandlingens utgangspunkt og tema	1
1.2 Økt oppmerksomhet rundt skolegården	2
1.3 Skolegården som et leke- og oppvekstmiljø	4
1.4 Skolegården og barna	7
1.5 Skolegården og pedagogikken.....	9
1.6 Studiens forskningsspørsmål og oppbygning.....	11
1.7 Skolegården som begrep i avhandlingen.....	14
KAPITTEL 2: METODISK TILNÆRMING - TOLKNING AV TEKSTER	17
2.1 Innledning.....	17
2.2 Et utdanningshistorisk perspektiv på skolegården	17
2.3 De utvalgte tekstene	21
2.4 Læreplaner som styringsredskaper	24
2.5 Produktive tolkninger av tekster	28
2.6 Tekster som diskurser.....	36
KAPITTEL 3: SKOLEGÅRDSFORSKNING	45
3.1 Innledning.....	45
3.2 Skolegårdens symbolikk og barns meningsproduksjon i skolegården	46
3.3 Skolegårdens uforming og barns lek og aktivitet	47
3.4 Hva kommuniserer skolegården til elevene?	52
3.5 Hva gjør et sted interessant for barn?	54
3.6 Leker barna med landskapet eller leker landskapet med barna?	57
3.7 Er skolegården et sted barna omtolker til sitt bruk?	59
3.8 Skolegårder som strukturerte lekeareal.....	60
3.9 Styring og regulering av aktiviteten i skolegården.....	63
3.10 Diskursive dreininger i forestillingen om skolegården	65
3.11 Plassering av <i>min</i> studie av skolegården	67

KAPITTEL 4: SKOLEGÅRDEN I PERSPEKTIV	69
4.1 Innledning.....	69
4.2 Arkitektur og pedagogikk	69
4.3 Omgivelsenes betydning for handlinger.....	72
4.4 Kroppen på skolegården.....	76
4.5 Skolegården forstått som et sted	80
4.6 Stedsperspektiver videre i min studie.....	82
KAPITTEL 5: SKOLEGÅRDEN - ET BETYDNINGSFULLT STED	89
5.1 Innledning.....	89
5.2 Subjektive steder	90
5.3 Opplevelsen av landskap og steder	92
5.4 Stedets stemning og ånd.....	95
5.5 Et steds identitet	101
5.6 Likegyldige og stedsløse steder.....	105
5.7 Sted og forforståelse	107
5.8 Skolegårdens ånd	109
KAPITTEL 6: SKOLEGÅRDEN - ET STYRT "FRIROM"	111
6.1 Innledning.....	111
6.2 Innramming og inndeling av rommet: maktens mikrofysikk	113
6.3 Det panoptiske blick	116
6.4 Inndelingens og oppdelingens kunst.....	119
6.5 Styring og styringsmentalitet	122
6.6 Sosialt produktive rom	130
6.7 Det spatiale dispositiv	131
6.8 Maktens positive produksjon	132
6.9 Produksjon av kropper på skolegården	134

KAPITTEL 7: PLANDOKUMENTENES SKOLEGÅRD	137
7.1 Innledning.....	137
7.2 Fra omgangsskole til faste folkeskolebygg (1739 – 1889).....	138
7.3 Normalplaner for folkeskolebygg (1921).....	142
7.4 Normalplan for landsfolkeskolen (1922).....	143
7.5 Normalplan for byfolkeskolen (1925).....	146
7.6 Lov om folkeskolen (1936).....	148
7.7 Normalplanene av 1939 for by- og landsfolkeskolen.....	149
7.8 Typeplaner for skolehus i bygdene (1946)	151
7.9 Ny lov om folkeskolen og læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole 1960	153
7.10 Planlegging og bygging av skolehus (1960).....	155
7.11 Planlegging av skoletomta (1970).....	159
7.12 Mønsterplan for grunnskolen (1974).....	164
7.13 Planlegging og utforming av undervisningsbygg (1975).....	166
7.14 Grunnskolens uteareal (1979)	169
7.15 Skoleanlegget og nærmiljøet (1985).....	171
7.16 Mønsterplan for grunnskolen (1987).....	171
7.17 Stortingsmelding om skolestart for seksåringer (1993)	174
7.18 Forbedring og fornyelse av skoleanlegg (1995).....	177
7.19 Handlingsplan for estetikk og kultur i skolen (1995).....	179
7.20 Forarbeider til ny læreplan og ny opplæringslov (1995-96)	180
7.21 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)	182
7.22 Ny opplæringslov (1998).....	184
7.23 Statlig rådgivingstjeneste for skoleanlegg (2002)	186
7.24 Skolegårder for utdanning og helse (2002-).....	187
7.25 Kultur for læring og Kunnskapsløftet (2004 -).....	190
7.26 Oppsummering.....	191

KAPITTEL 8: SKOLEGÅRDEN - ET VIDLØFTIG STED.....	193
8.1 Innledning.....	193
8.2 Undervisningsstedet.....	194
8.3 Stedet for kroppsøving, idrett og nærmiljø.....	197
8.4 Stedet for lek, aktivitet og trivsel.....	202
8.5 Hvilke skolegårdsdiskurser kan vi identifisere?.....	207
KAPITTEL 9: SKOLEGÅRDEN - ET STED FOR PEDAGOGISK VIRKSOMHET .	213
9.1 Innledning.....	213
9.2 Skolegårder som skal gi mening og læring	215
9.3 Skolegårder for det gode lekeliv	223
9.4 Skolegårder som styrer elevene til aktivitet.....	232
9.5 Avsluttende betraktninger om skolegården.....	238
LITTERATURLISTE	245

KAPITTEL 1: Innledning

1.1 Avhandlingens utgangspunkt og tema

Denne studien av skolegården er gjennomført som et selvstendig doktorgradsprosjekt finansiert av Norges Forskningsråd. Prosjektsøknadens tittel var i sin tid *Grunnskolens uteareal som pedagogisk ressurs* og tok utgangspunkt i Grunnskolereformen av 1997. Reformen la mellom annet vekt på betydningen av lek og aktivitet på skolen, spesielt for elevene på småskoletrinnet. Sentralt i mitt prosjekt stod det å foreta en analyse av skolereformens mulige betydning og konsekvens for tenkningen om skolegården som et sted for barn, og videre skulle jeg analysere skolegården som en pedagogisk ressurs i opplæringa.

Skolegården har i liten grad vært et forskningstema i norsk pedagogisk forskning, og i mitt prosjekt måtte jeg skape et grunnlag for å analysere og diskutere skolegården som et fenomen i norsk skole. Prosjektet tok opprinnelig mål av seg til å både være et tekststudium og en empirisk studie av skolegårdsutforming, men prosjektet utviklet seg til å fokusere på hvordan offisielle utdanningstekster og læreplaner presenterte og gjennom språket konstituerte skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

Jeg fant det videre nødvendig å anlegge et lengre historisk perspektiv på skolegårdens rolle i den norske enhetsskolen, og ”grave” meg bakover i tid for å kunne sette skolegården i perspektiv. I lesningen av nye og eldre utdanningstekster så jeg at myndighetene historisk sett hadde formidlet en rekke ideer, krav og råd for hvordan skolegården kunne tas i bruk, men tekstene vektla samtidig forskjellige pedagogiske funksjoner for skolegården avhengig av når de var skrevet. Det ble i forlengelsen av dette viktig i prosjektet å problematisere skolegården som et sted som skapes gjennom måten det blir beskrevet og omtalt på.

Et sted vil være, slik Henri Lefebvre uttrykker det, noe annet enn et punkt på et kart; et sted skapes også av menneskelige handlinger og utformes av menneskers virksomheter. Lefebvre mener videre at tilrettelegging for praksiser på bestemte steder, har bakgrunn i *abstrakte modeller eller ideer og forestillinger* som samfunnsplanleggere, sosiale ingeniører og teknokrater innehar og tenker ut fra (Lefebvre 1991: 38). De abstrakte modellene representerer dermed forestillinger om hvordan et *tenkt* eller *planlagt* sted kan skapes og bli

brukt, og dette vil også være med på å konstituere stedet. Lefebvre bruker begrepet *romlige representasjoner* om slike tenkte eller planlagte steder.

Min studie skal først og fremst se på skolegården ut fra offisielle plandokumenter. Det er nærliggende å si at jeg da vil studere skolegården som en *romlig representasjon*, forstått som at jeg undersøker hvordan skolegården fremstilles som et tenkt sted fylt med sosiale intensjoner og som tillegges visse forutsetninger for en forestilt praksis på stedet. I avhandlingen skal det undersøkes hvordan skolegården har blitt *presentert* i skolens læreplaner og andre offisielle plandokumenter. Disse tekstene kan ses på som mer eller mindre normative tekster for pedagogisk praksis innenfor enhetsskolens rammer. Jeg ser spesielt på hvilke mål og visjoner som formuleres for skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Jeg vil også problematisere hvordan vi kan forstå skolegården som et sted for barn i disse tekstene, men også hva slags sted skolegården kan forstås som i lys av teorier om steders betydning for, og innvirkning på oss. Samlet sett skal denne avhandlingen si noe om hvordan vi kan forstå skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Dette inkluderer å undersøke hvordan skolegården presenteres som et sted for både målrettet pedagogikk og for barns frie utfoldelse. Jeg skal videre i underkapitlene 1.2 - 1.5 introdusere temaet skolegården, og i underkapittel 1.6 vil jeg presentere studiens forskningsspørsmål og oppbygning.

1.2 Økt oppmerksomhet rundt skolegården

Lindholm (1992) hevder at det i Sverige, på lik linje med i Tyskland, England og USA, har blitt fastslått at mange skolegårder bærer preg av å være øde og triste landskap. Det samme har vært gjeldene for mange skolegårder i Norge også, og norsk og internasjonal forskning og litteratur om skolegården forteller at skolegårder gjerne har et rykte på seg som triste og golde landskap. Skolegårder har vært formet på samme strenge og ugjestmilde måte som luftgården i fengselet eller som den militære ekserserplassen. En slik generalisering yter selvfølgelig ikke rettferdighet ovenfor de skolegårdene som er bygd over en annen lest og som har tatt et oppgjør med tradisjonene. Hendricks (2001: 192) mener at selv om vi har hatt endringer innen pedagogikken, i skiftninger i synet på barn og barns rettigheter, i synet på læring med mer, finner vi en stor forsinkelse hva gjelder tanker om forestillinger om skolegårdens form og innhold. Hun mener at når det gjelder skolegårder har tradisjonen og vanen stått sterkt og dermed satt sitt preg på både utforming og design, men også på praksisen for bruk. Skolegården blir derfor av Hendricks karakterisert som SLOAB (*spaces left over after building*), noe vi kan oversette som en restplass etter at skolebygningene er ferdigstilte.

Skolegården har historisk sett vært et pause- og rekreasjonssted. Utformingen av skolegården har nok av den grunn blitt preget av at skolegårdens pedagogiske funksjon først og fremst skulle være at elevene fikk en pause og tilgang på frisk luft mellom timene og stillesittingen innendørs. De siste 10-15 år kan vi i Norge spore at det i tenkningen rundt skolen ble en økt oppmerksomhet og bevissthet knyttet til skolegården og utearealet, både fra offentlige skolemyndigheters og politikeres side. Lek og aktivitet har tradisjonelt blitt sett på som slags sysselsetting i friminutt og kroppsøvingstimer, men på 1990-tallet fikk vi en ny begrunnelse for leken og aktiviteten, og derav ny betoning av utformingen av utearealene, tuftet på forestillinger om barns utvikling gjennom lek. I omtalen av skolen i offentlige utdanningsdokumenter fikk leken og vilkårene for lek en fremtredende plass i diskursen rundt skolegården og skolens uteareal.

Grunnskolereformen av 1997 har en forhistorie, og som jeg gjør rede for i kapittel 7, men kort fortalt vedtok Stortinget i 1994 at grunnskolen skulle være 10-årig, og våren 1996 ble det vedtatt at skolestarten skulle senkes fra sju til seks år fra og med skoleåret 1997/98. I de politiske debattene rundt senket alder for skolestart ble det i stortingsmeldinger, odelstingsproposisjoner og innstillinger til Stortinget lagt mye vekt på betydningen av praktiske innslag i grunnskolen. Særlig vektla man at lek og friere aktiviteter ble viktige prinsipper i skolehverdagen for elevene på det nye *småskoletrinnet*. Opplæringen på småskoletrinnet skulle av den grunn preges av tradisjoner fra både barnehage og skole, og elevene skulle få mulighet til å utforske og lære gjennom lek.

Debattene og de offentlige utredningene rundt senket skolestart dreide seg både om oppvekst- og utdanningspolitikk. Diskusjoner rundt overføringen av ansvaret fra barnehagen til skolen for opplæringen av 6-åringene inneholdt også tematiseringer knyttet til utformingen av det fysiske leke- og læringsmiljøet i skolen. Myndighetene fremholdt at det fysiske miljøet på skolene, både utendørs og inne, måtte utformes med tanke på at det skulle være en tumleplass for barna, en møteplass for samvær mellom barn på ulike alderstrinn og samtidig gi plass til rolig lek og konsentrert læring (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet 1993: 37).

Skolegården ble av politikere og departement beskrevet som et generelt sett forsømt område i skolen og opplæringa. En mulig årsak til ”forsømmelsene” kan være at skole og opplæring tradisjonelt har vært synonymt med aktivitetene i klasserommet og at man har hatt fokus på at

det var der læring og kunnskapsformidling best skjedde. Utendørs kunne barna trekke litt frisk luft mellom læringsøktene. Reform 97 satte fokus på *leken* og med dette skulle grunnskolen bli en skole som *brøt* med de etablerte tradisjoner i opplæringen av de yngste elevene. I denne forbindelse ble skolegården og skolens utearealer av myndigheter og politikere ansett som viktige rammebetingelser for en god skole og for et hensiktsmessig fysisk skolemiljø. Et godt og hensiktsmessig fysisk skolemiljø inkluderte i den sammenheng et *utendørs fysisk miljø* som bød barna på muligheter for varierte aktiviteter, og barns lek i skolegården ble også koblet sammen med barns læring og trivsel på skolen. Både departement og politikere mente at når det skulle legges til rette for gode muligheter for lek stilte dette krav til å tenke nøye gjennom den fysiske utforming av skolegården og skolens utearealer (jf. Stortingsmelding nr. 40 (1992-93); Stortingsmelding nr 29 (1994-95) og Innstilling. S. Nr.15 (1995-96)).

1.3 Skolegården som et leke- og oppvekstmiljø

Ett resultat av norsk oppvekst- og utdanningspolitikk de siste 20 åra, er at barn og unge oppholder seg lengre tid på skolen, både i undervisningssammenheng og på fritiden (først og fremst representert ved skolefritidsordningen (SFO)). Vi taler i dag om ”utdanningssamfunnets barndom” (Frønes 2003) som medfører økt skoletid og lange skoledager, og at skole og utdanning generelt settes mer og mer i sentrum for barns liv. Skolen som pedagogisk institusjon styrer og organiserer dermed mye av barns hverdagsliv, og skolen har blitt til et oppvekst- og læringsmiljø som skal ivareta en rekke sider ved barnets oppvekst og sosialisering. Braae (2000) hevder at skolen og skolefritidsordningen nå representerer det sentrale omdreiningspunktet i barns hverdag, og at skolen med dette har blitt et av de viktigste stedene for barns lek. I et større perspektiv har de siste hundre års gjennomgripende forandringer av barndommen også endret på barns og unges oppholdsarenaer. Ett uttrykk for dette er hvordan barns lek og aktivitet er flyttet inn i spesielt tilrettelagte lekesteder og fysiske rom (Rasmussen og Smidt 2002; Valentine 2004), og endringene kan spores tilbake til økt biltrafikk, til økt fortetting i byer og tettsteder og til at tilgangen på oppholdsarealer utendørs er redusert. Samlet sett har dette gitt barna begrensninger i oppholdssteder egnet eller satt av spesielt til dem. Thomson mener i den sammenheng at: ”Children today have few private *open* spaces in which to play, particularly in public areas.” (Thomson 2005: 74).

I Norge og Norden har vi gjerne ansett naturen og det grønne som gode oppholds- og lekesteder for barn (Steinsholt 1994b). Thorén (2003: 15) hevder at det i dag uttrykkes en bekymring på barns vegne for at tettbygde områder har blitt mer kultiverte og grå, og at omfanget av store sammenhengende naturområder i slike områder er sterkt redusert. Barndommen i Vesten kjennetegnes av økt tid i pedagogiske institusjoner hvor leken foregår på spesielt tilrettelagte steder. Slik sett har avgrensede lekemiljø i barnehager og skoler generelt sett blitt viktige leke- og oppvekstmiljø for dagens barn (Valentine 2004; Mårtensson 2004). Skolegården og skolens uteareal, forstått som en del av barns og unges fysiske oppvekstmiljø, har i offentlige utredninger og innstillinger blitt sett på med økende interesse gjennom flere år (Løvmo og Olsen 2000). Skolen har lenge vært et viktig og naturlig møtested for nærmiljøet, og i løpet av 1990-tallet ser vi at skolegården og utearealene kobles til begrepet nærmiljøanlegg (Schmidt 2004). Det hevdes at skolens utearealer vil få økt betydning som nærmiljøanlegg i fremtiden (Thorén 2003). For å forbedre kvaliteten på nærmiljøet ser man nå i større grad enn før på muligheten til å koble sammen anlegg for idrett og aktivitet med skolens utearealer.

I et oppvekstmiljøperspektiv, og der skolen i dag skal fungere som et møtested for lokalmiljøet og kan være et nærmiljøanlegg, er det vanskelig å isolere skolegården som et sted for barn fra andre steder hvor barn ferdes. Utfordringen er kanskje helle å kunne se steder for barn i sammenheng. Som nevnt tyder mye på at barns bevegelsesfrihet har blitt innskrenket i takt med bilenes erobring av barnas tidligere frirom (gater, torv, parker og offentlige rom). Barns oppvekstmiljø er i større grad enn før bestående av ”øyer” spesielt lagt til rette for barna, og dette kan være steder som ikke nødvendigvis er forbundet med hverandre på en slik måte at det oppleves som trygt for barna å ferdes mellom dem (Valentine 2004; Braae 2000). Valentine viser hvorledes barns ”retrett fra gata” (2004: 69) og nedgangen i barns uavhengige og selvstendige bruk av offentlige rom og steder i Storbritannia, i stor grad skyldes foreldres bekymring for barns sikkerhet grunnet trafikale forhold og for den økte vold- og kriminalitet i samfunnet. Valentine viser videre til hvordan forfallet av offentlige parker og lekeplasser, en generell misnøye med lekestedenes befatning og tilstand, og en uttrykt bekymring over hvilke andre sosiale grupper enn barn som oppholder seg der, virker inn på at foreldre holder barn vekk fra det vi tidligere har ansett som tradisjonelle leke- og oppholdssteder for barn.

Vi ser samtidig en utvikling i retning av at barns utendørs fritid er i ferd med å bli en strukturert og rasjonell form for aktivitet. Thomson (2005: 74) hevder at vi grunnet mangel på

lekesteder for barn i nærmiljøet ser en tendens til at barna ”Instead of coming home and playing in the garden, the street or the local park/playground, after-school outdoor activities are becoming more rationalized.”. Hun viser til at tilrettelagte lekemiljøer i kjøpesentra, lekemiljøer i spesialdesignede lekesentre og lekerommene i fastfood-restaurantene har blitt sentrale steder for mange barns lek etter skoletid.

Ser vi skolegården i lys av de utviklingstrekk som er skissert ovenfor, kan skolegården som et sted for barn representere et av etter hvert få større utendørs områder spesielt skapt for og satt av til barn; et sted som ikke er kommersialisert eller privatisert. Skolegården blir videre å betrakte som et mer eller mindre spesialisert lekested tilegnet barn (jf. Finkelstein 1987). I et større oppvekstmiljøperspektiv kan vi da si at skolegården har stor betydning som et sted for barns lek og utfoldelse. Samtidig kan det problematiseres over hvilken lek og og hvilke aktiviteter skolegårdene legger til rette for.

Skolegården beskrives gjerne av voksne som et sted der barn selv har styring og innflytelse på valg av aktiviteter. En etablert oppfatning er også at skolegården er et av de stedene vi umiddelbart forbinder med barn og deres aktiviteter (Thomson 2005). Vet vi noe om hvordan barna selv opplever skolegården? Titman (1994) skriver at skolebarn forteller at skolegården representerer et spesielt sted for dem; et sted de anser som skapt særlig for dem og de aktiviteter barn er opptatt av. Av den grunn utgjør skolegården en viktig del av elevenes opplevelse av å gå på skole, og først og fremst representerer skolegården et sted hvor barna selv mener de har fått mulighet til å leke og utfolde seg. Undersøkelser viser gjerne at voksne tenker på klasserommet når de blir spurt om hva de forbinder med ordet skole, mens barn svarer klasserom og skolegård (Olsson 1995). Når skolebarn blir spurt om hva de liker best ved skolen svarer mange at det er friminuttene (Jolly 1999), og undersøkelser viser at barn blir svært skuffet hvis de i løpet av skoledagen ikke får brukt tid på å leke i skolegården (Holmes 1999: 66).

Studier av lekeplasser og skolegårder viser at noen utemiljø fremstår som mer dynamiske for barnas lek enn andre, og at noen steder i større grad inviterer og inspirerer barna til utforskning og konstruksjon av aktiviteter enn andre steder (Mårtensson 2004; Lindholm 1992, 1995, 2001; Frost og Woods 1998, Pellegrini 1989, 1995; Hartle og Johnson 1993). Slike steder kjennetegnes gjerne av at de inspirerer barna til mangfoldig lek og til sosialt samspill. Utforming og tilrettelegging av arealene kan derfor virke inn på elevenes opplevelse

og på deres bruk av skolegården. Skolegården representerer slik sett et sted på skolen hvor barn i samhandling med andre barn og i samhandling med det fysiske miljøet, vil gjøre seg bestemte erfaringer. Skolegården er også et sted hvor barn kan møte en mengde jevnaldrende og delta i aktiviteter og leker sammen med dem. Samtidig representerer skolegården for de yngste skolebarna en tidlig erfaring med det å mestre og håndtere et større uteområde på egen hånd, ved at de både kroppslig og mentalt må ta del i rommet og skape mening ut av det. Skolegården kan videre forstås som et sted som gir barna rom og plass for friere kroppslig utfoldelse, og representerer ofte for barna selv et sted som definerer forskjellen mellom lek og arbeid på skolen (Thomson 2005).

1.4 Skolegården og barna

Hvis vi gikk inn på en skolegård i et friminutt og kikket oss rundt, hva slags inntrykk av livet der ville vi fått? Vi ville nok se at barna dominerer skolegården; de er overlegne i antall i forhold til voksne og de ”okkuperer og hersker” over stedet. Thomson har uttrykt dette som om: ”The whole arena appears eclipsed by children.” (Thomson 2005: 73). Hovedinntrykket ville kanskje være vill og halsbrekkende aktivitet kombinert med et høyt støynivå, slik som Schmidt opplevde det: “Observasjoner viste at skolegården er et tett miljø, med mange barn på til dels liten plass. Møtet med skolegården ga umiddelbart assosiasjoner til et fuglefjell: et yrende liv, men også en kamp om reviret.” (Schmidt 2004: 8). På overflaten ville vi kunne se en tilsynelatende uorden skapt av oppspilte og livsglade lekende barn. Om vi kikket godt etter, kunne vi nok observere både planløs og stillesittende atferd, men i hovedsak er livet på skolegården ofte støyende og fremstår som udisiplinert, uorganisert og kaotisk (Thomson 2005; Schmidt 2004).

Pellegrini (1995) hevder at når vi ser barn i skolegården i friminuttene er vi tilskuere til de gangene i løpet av skoledagene da elevene kan samhandle med hverandre på egne vilkår og med minimal vokseninnblanding. Videre fremholder Pellegrini at skolegården representerer et av de få steder på skolen vi kan observere spontan samhandling mellom elevene. En skolegård oppfattes da som et sosialt ”frirom” hvor barnas egen kultur kommer til uttrykk i friminuttene. En skolegård full av barn blir da et uttrykk for at barna har fri fra undervisning og læring. En skolegård befolket av barn fremstår dermed som et uttrykk for barns energi og lekelyst, et uttrykk for det vi kanskje ser på som det sentrale med barndommen; barn i lek og fri aktivitet. I følge Thomson (2005) blir skolegården av voksne generelt oppfattet som et miljø der barna selv dikterer og bestemmer aktivitetene. Lærere og andre voksne i skolen tegner gjerne et

bilde av skolegården som et sted hvor barna får ”være barn”, ”sprunget litt av seg” eller ”ladet opp batteriene” (Pellegrini 1995; Pellegrini og Blatchford 2000).

Skolegården blir dermed et slags institusjonalisert sted for de barnlige aktiviteter; den blir stedet for leken og den frie utfoldelsen. At voksensamfunnet tilbyr barna et slikt sted på skolen kan tolkes som at samfunnet har forpliktet seg ovenfor barna, og anerkjenner deres spesielle væremåter, behov og vaner. Skolegården blir det stedet hvor barna kan uttrykke seg friere enn de kan på andre steder på skolen, og barna selv blir med på å forme og etablere stedets *etos*, først og fremst gjennom deres aktiviteter i friminuttene. Skolegården danner slik sett en fysisk ramme der barna kan skape og gjenskape mening ut fra summen av sine erfaringer. Men hva aktiviteten i skolegården *fører til* kan det være vanskelig å si noe sikkert om, og Brown tror ikke at aktiviteten i skolegården er trening for det senere voksensamfunnet eller at den bare er avkopling fra det ”virkelige” skolearbeidet, ”(...) men snarere at disse aktivitetene har en egen hensikt for barna i deres eget samfunn her og nå.” (Brown 1996:78).

Med et historisk perspektiv på barns lek i skolen, kan vi si at lek oftest har blitt sett på som *irrasjonelle* aktiviteter sammenliknet med aktivitetene undervisning og læring, som var ansett som *rasjonelle og seriøse* og som helst foregikk innendørs (Combs 2000; Braae 2000; Steinsholt 2004). Grunnet skolens vektlegging av de intellektuelle læringsprosesser har skolebygget først og fremst vært utformet som en ”(...) genomrationel bygningsstruktur” (Braae 2000:76). Dette betyr at skolebyggene sjelden har blitt oppført med tanke på å fange barns utfoldelses- og opplevelsesbehov i lek, men skolegården og lekeplassen ble stedet som kunne tilby plass og rom for de ”irrasjonelle” aktivitetene på skolen.

Goffmann (1992: 111) hevder at når elevene forlater klasserommet og tilbringer friminuttet med ”*ugagn og familiaritet*”, tenker de ikke over at lærerne sitter på egne rom og ”*banner og røker*”, nå som de også er ”*bak kulissene*”. Ved å vise at vi noen ganger oppholder oss i fasadeområdet og i andre sammenhenger er bak kulissene, illustrerer Goffmann hvordan individet daglig utøver ulike roller avhengig av hvilket ”rom” det befinner seg i, og individet inntar ulike roller i forhold til om det oppholder seg i en profesjonell eller privat kontekst (Ibid.: 92). Hargreaves (1996) viser til Goffmanns begreper når han hevder at man i skolesammenheng kan si at lærerens undervisningsarbeid, planlegging og samarbeid med andre lærere utgjør hoveddeler av læreryrkets fasadeområde (Ibid.: 119-120). Dette rommet er den profesjonelle og offentlige scenen som læreren er en aktør på, og i første rekke er

undervisningsrommet det rom vi forbinder med en slik scene. Bakrommet er de steder og rom læreren har for å trekke seg unna, lade opp og koble ut. Dette vil være steder på arbeidsplassen der en kan være uformell og litt løs i formen, og hvor en kan kvitte seg med stress og knytte uformelle relasjoner (Ibid.). Vi kan i forlengelsen av dette tenke hvordan begrepene fasadeområde og bak kulissene kan beskrive *elevenes* roller på ulike steder på skoleanlegget og om hvilken atferd de kan utøve i skolens ulike rom og steder. I den sammenheng vil skolegården representere et sted som er bak kulissene, og som skiller seg fra livet i den formelle læringssituasjonen i fasadeområdet; klasserommet og skolebygget. En av skolegårdens funksjoner har alltid vært pause og rekreasjon, og slik sett kan skolegården forstås som et rom bak kulissene i forhold til hvordan Goffmann forklarer et slikt roms funksjon for individets daglige eksistens.

1.5 Skolegården og pedagogikken

Historisk sett har skolegården alltid vært et klart avgrenset sted og vært en fysisk grense mot verden utenfor, en grense som elevene har måttet respektere og holde seg innenfor i løpet av skoledagen. Aktivitetene og livet ute i skolegården har vært å betrakte som mindre strukturerte og sosialt friere enn den innendørs undervisning. Men samtidig kan skolegården også ses på som en forlengelse av klasserommet og som styrende i forhold til at visse atferdsformer oppmuntres mens andre former for atferd sanksjoneres. På midten av 1800-tallet anså man for eksempel skolegården som et ”åpent klasserom”, en liten verden av ”det virkelige liv” hvor mental, moralsk og fysisk karakter kunne utvikles og hvor moralske vaner kunne formes (Markus 1993: 78).

Skolebyggene hadde (og har) ofte vinduer i klasserom og i inspektør- og rektorkontorene som vendte ut mot skolegården, slik at det lett kunne holdes oppsyn med aktivitetene utendørs, og mange steder gjør de fortsatt det (Thomson 2005). Flere studier av skolegårder viser at de i mange tilfeller fremstår som strukturerte og oversiktlige fysiske miljøer (Ulleberg 2000; Armitage 2001; Hendricks 2001; Thomson 2005). Som tidligere nevnt har skolegårder også ord på seg for å være oversiktlige, triste og golde landskap, og ikke sjelden formet på samme strenge og dystre måte som luftegården i fengselet eller som den militære ekserserplassen (Hendricks 2001). Michel Foucault mener at den oversiktlige skolearkitekturen har til hensikt å legge til rette for styring og regulering av elevenes kropp (Foucault 1980c; 1983; 1994a). Hans analyser av arkitektur og fysiske rom gir alternative perspektiv på hvordan skoleanlegg har blitt planlagt, bygd og vært støttende for den pedagogiske praksis. Foucault mener vi kan

identifisere bestemte ønsker om at arkitekturen skal muliggjøre oversikt, kontroll og disiplin, og gjør et poeng ut av at arkitekturen i skoleanlegget bevisst ble brukt som et middel for å muliggjøre og fremme målsettinger om styring, disiplinering og kvalifisering av elevene (Foucault 1994a; Markus 1993; Donald 1992). Skoleanleggets arkitektur ble på denne måten et middel som pedagogikk og moral kunne distribueres gjennom (Hunter 1996).

Skolegården vil i en slik sammenheng fungere som et symbolsk læringsmiljø, og følgende eksempel kan illustrere dette: Markus (1993) beskriver hvordan man i britiske elementærskoler på 1800-tallet vektla at riktig atferd skulle vises frem i skolegården, en atferd som skulle være modell for hvordan elevene skulle oppføre seg ovenfor hverandre. Prydvekster og frukttrær ble plantet for å skape en estetisk tiltalende skolegård, men elevene måtte ikke berøre beplantningene. Hensikten var å holde dem unna fristelser, og klarte elevene å motstå fristelsene ute betydde det at den moralske opplæringen innendørs hadde sin forventede effekt. Skolegården representerte dermed et fysisk læringsmiljø som skulle disiplinere til lydighet og underordning, og dannet en scene som skulle avspeile det virkelige liv. Slik sett ble skolegården et sted som skulle teste eller sette på prøve skolens moralske undervisning (Donald 1992; Markus 1993).

Skolegården blir ofte fremstilt som et sted som gir rom for barns frie, kroppslige utfoldelse, et sted for barnas egen kultur og hvor barna kan uttrykke sin spesielle væremåte. Men samtidig kan steder og utendørs rom tilrettelegge for eller styre at det produseres bestemte sosiale former eller sosiale forhold. Et steds funksjon blir da hegemonisk og styrende, og makt og dominans kan opprettholdes gjennom fysisk utforming og råderett over de fysiske omgivelser og den praksis som kan finne sted (Gruenewald 2003, Foucault 1980c; 1983; 1994a). Skolegården kan også forstås som et slikt sted (Thomson 2005). Skolegården kan videre forstås som et *tvetydig sted*, og denne tvetydigheten vil for eksempel bestå i at skolegården er barnas leke- og opplevelsessted, samtidig som den er institusjonalisert og regulert av voksne. Skolegården skal være til for lek og for undervisning og læring i skolefag, den skal være et frirom for barna, men også et utendørs klasserom for meningsfull læring. Denne tvetydigheten kan også forstås ut fra at barns lek og aktivitet i skolegården har vært ansett som en nødvendig pause, avveksling og variasjon fra det innendørs, stillesittende læringsarbeidet. Skolegården har dermed fungert som et slags alibi for opplæringa og legitimert barnas stillesitting innendørs.

1.6 Studiens forskningsspørsmål og oppbygning

I pedagogisk sammenheng er det gjerne vanlig å fokusere på pedagogens holdning og innstilling til barn. Det er etter min mening også viktig å reflektere over de fysiske rammene som den pedagogiske virksomheten skal foregå innenfor, og samtidig hvordan tilretteleggelsen og bruken av disse rammene kan virke inn på utøvelsen av pedagogisk praksis, og på barnas opplevelse av denne praksis gjennom sin tilstedeværelse på skolen. Som vi har sett, er det mulig å anlegge en rekke perspektiv på skolegården som et sted for barn og for pedagogisk virksomhet. Det er mulig å se skolegården i relasjon til andre steder for barn, eller som et sted i og for barndommen.

Denne avhandlingen har ikke som mål å skape en form for generalisert fremstilling av skolegården, eller trekke entydige konklusjoner om hva en god skolegård er eller hva skolegårder bør brukes til og legges til rette for. I min tekst gjør jeg et forsøk på å si noe om skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet uten å utelukke at stedet kan forstås som noe annet. Det betyr at avhandlingen forsøker å konstruere en ”skolegårdens historie” uten å utelukke at stedet kan tilskrives en annen historie. Jeg har med andre ord ikke forsøkt å løse et problem, men foreslår en måte å gripe et problem an på.

Avhandlingens siktemål er derfor å problematisere skolegården med bakgrunn i de visjoner, ideer og målsettinger som har blitt formulert for dens funksjon i skolen. Det vil være vanskelig å forklare eller avgjøre med sikkerhet hvorfor man tenkte på en bestemt måte om skolegården på et gitt tidspunkt i historien. Det blir likevel gjort et forsøk på å tolke de utvalgte tekstene for denne studien i lys av sin egen samtid. Videre mener jeg at det er viktig å vise hvordan det *har blitt* tenkt om skolegården i Norge, og hvordan dette forteller noe om stedets pedagogiske historie. Neumann (2003: 12) skriver at han og hans medforfattere i sin studie av styring og regjering har gått historisk til verks ”(...) fordi vi tror at man for å vite hvor man er, helst bør vite mest mulig om hvor man kom fra”. Om vi overfører dette resonnementet til det å studere skolegården historisk, mener jeg et historisk perspektiv kan åpne opp for, og gi mulighet til, en kritisk refleksjon over skolegårdens pedagogiske funksjon i dagens skole og samfunn.

Skolegårdens historie kan ses på som en del i en større samfunns- og utdanningshistorie, men også som en del av en historie om steder, steders betydning og stedenes rolle for sosialisering og kvalifisering i samfunnet. Dette henspiller på Foucault (1980a) som har sagt at det trengs å

skrives en stedenes og rommenes historie. En slik historieskriving tar utgangspunkt i hvordan menneskebygde steder, fra kirker, byplaner, til klasserom og arbeiderboliger alle er fortellinger om og uttrykk for hvordan det ønskes skapt rammer for bestemte praksiser og ikke minst for livet innenfor disse praksisene. Utforming av omgivelsene og den praksis som skal foregå der blir to sider av samme sak, og Foucault fremholder at dette kan settes i sammenheng med større samfunnsmessige idealer for styring og regulering av befolkningen eller bestemte grupper av den. Den historien jeg skriver om skolegården kan ses på som en undersøkelse av hvordan statlige myndigheter har ønsket å initiere, styre og regulere både utforminger av og praksiser for skolegården.

Det er som sagt de formulerte ideene og forestillingene om skolegården jeg skal analysere og diskutere. Dette vil jeg gjøre gjennom en studie av plandokumenter, men også ut fra ulike måter å forstå steder og steders funksjoner på. I analysen vil jeg diskutere skolegården ut fra både fenomenologisk og poststrukturalistisk stedsteori. Dette bunner i en antakelse om at vi da kan identifisere perspektiver på hvordan skolegården som et sted kan forstås, og som igjen kan bidra til en refleksjon over hva slags sted for pedagogisk virksomhet skolegården fremstår som i myndighetenes tekster.

Det overordnede forskningsspørsmålet for denne studien kan formuleres slik:

Hvordan kan vi forstå skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet, sett gjennom myndighetenes fremstilling av skolegården i offisielle plandokumenter for grunnopplæringa, og hva kan teori om steder og steders betydning tilføre forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet?

For å belyse dette spørsmålet blir det lagt vekt på følgende:

- a) Presentere og diskutere forskning og teori om steder og steders betydning for og innvirkning på oss og derav å etablere noen perspektiver på skolegården som et sted for barn.
- b) Ut fra en studie av offisielle plandokumenter lage en historisk oversikt og analyse av skolegårdens funksjon i opplæringa og for livet på skolen.
- c) Å etablere ut fra a) og b) en forståelse av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet i norsk grunnskole.

Avhandlingen er bygd opp av ni kapitler. *Kapittel 1* sier noe om rammen for studien og dens siktemål og forskningsspørsmål. Hvordan vi kan studere og tolke tekster og hvilken tilnærming til studier av tekster som er valgt i denne avhandlingen blir beskrevet og diskutert i *kapittel 2*. Avhandlingen har ikke som mål å empirisk undersøke skolegården som en fysisk og eksisterende størrelse, men i *kapittel 3* legger jeg vekt på å vise hvordan det har vært forsket på skolegården og hva resultater fra norsk og internasjonal skolegårdsforskning forteller om fysisk utforming av skolegården og om ulike praksiser knyttet til skolegården. Kapitlet viser hvordan skolegården på mange måter fremtrer som et tvetydig sted, og som et sted som kan forstås på ulike vis, avhengig av hvilke perspektiver man legger til grunn. I pedagogisk forskning finner vi få studier av skolegården, og kapitlet har derfor til hensikt å vise noe av den forskningsbaserte kunnskapen som eksisterer om skolegården. Samtidig synliggjør kapitlet et komplekst forskningsfelt.

Avhandlingen består videre av tre kapitler (*kapittel 4, 5 og 6*) som presenterer og diskuterer en rekke perspektiv på, og teorier om steder og steders betydning og innvirkning. Jeg viser hvordan dette kan gi mening til forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. *Kapittel 4* viser at det finnes mange mulige teoretiske innfallsvinkler for å forstå forholdet mellom mennesker og steder/det bygde miljø. Dette kapitlet avsluttes med å introdusere avhandlingens stedsperspektiver, og begrunner hvorfor det kan være relevant å ta utgangspunkt i både en fenomenologisk og en poststrukturalistisk tilnærming til forståelsen av stedet skolegården. Av den grunn tar *Kapittel 5* utgangspunkt i og presenterer fenomenologisk inspirert stedsteori, mens *kapittel 6* tar utgangspunkt i og presenterer poststrukturalistisk teori om steder. Disse tre teorikapitlene har et dobbelt siktemål: De skal for det første vise hvordan vi ut fra ulike perspektiv kan beskrive og forstå skolegården som et sted (i *kapittel 4* viser jeg først og fremst til bredden i mulige tilnærminger til forskningstemaet), og videre kan kapitlene leses mer eller mindre som selvstendige tekster der stedet skolegård blir teoretisk diskutert. Den andre hensikten med teorikapitlene er at de danner et teoretisk og analytisk grunnlag for avhandlingens diskusjon av skolegården. Det blir tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål knyttet til avhandlingens teoridel:

1. Hva er et sted og hvilken betydning kan et sted ha for oss? Hvordan kan vi forstå skolegården som et sted? Hvordan kan vi teoretisk beskrive og analysere skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet?

Kapittel 7 Plandokumentenes skolegård kan beskrives som et *empirisk kapittel*, for her beskrives skolegårdens pedagogiske funksjon og rolle ut fra hvordan skolegården er omtalt i norske læreplaner og offentlige tekster om skolen. Det empiriske materialet er dokumenter av ulik art, og disse er i hovedsak skolelover, læreplaner, innstillinger fra offentlig oppnevnte komiteer, nasjonale utredninger, regjerings- og stortingsdokumenter og nasjonale veiledninger. Vi kan samle disse dokumentene under overskriften *plandokumenter*. Kapitlet skal vise hvordan skolegården i en historisk sammenheng har blitt presentert og hvordan utviklingen av skolegårdens rolle og funksjon i utdanningen har vært. Denne delen i avhandlingen søker å danne et grunnlag for forståelsen av skolegårdens ”pedagogiske rolle” i opplæringa. Den historiske tilnærminga til temaet skolegården søker å skape en horisont for å forstå skolegården i dagens skole. Det tas utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål knyttet til denne delen:

2. Hvilken pedagogisk funksjon har skolegården blitt tillagt i grunnopplæringa i Norge?

Kapittel 8 er en analyse av hvordan skolegården har blitt fremstilt i tekstene som kapittel 7 presenterer. Analysen av den språklige fremstillingen av skolegården danner grunnlaget for å presentere en oversikt over de forestillinger vi har hatt om skolegården, og med utgangspunkt i disse vil det identifiseres noen diskurser knyttet til forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Avhandlingen avsluttes i *kapittel 9* med en oppsummerende drøfting av skolegårdens pedagogiske funksjon. Teoriene og perspektivene på skolegården fra kapittel 5 og 6 anvendes her i en diskusjon av den historiske utviklingen av skolegården, der vekten legges på å diskutere skolegården som et sted for lek, for læring og for fysisk aktivitet. Diskusjonen skal gi perspektiver på hva som kjennetegner skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet i dag, og kan samles i følgende forskningsspørsmål:

3. Hva har kjennetegnet fremstillingene av skolegården, og hva har preget diskursen om skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet?

1.7 Skolegården som begrep i avhandlingen

Avhandlingen har som utgangspunkt å analysere og diskutere skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Jeg skal kort forklare hva betegnelsen *sted for pedagogisk virksomhet* betyr i denne avhandlinga. Skolegården kan på den ene siden forstås som et sted tilrettelagt for elevenes egenorganiserte aktiviteter, men skolegården kan også forstås som et sted hvor

det skal foregå bestemte og styrte pedagogiske virksomheter, slik som undervisning eller andre planlagte aktiviteter. Både barns lek på skolegården, forskjellige undervisnings- og læringsaktiviteter som finner sted der og fritidsaktiviteter som kan foregå på skolegården, er alle å betrakte som aktiviteter pedagogikken er opptatt av å forstå og mene noe om, og som skolemyndighetene har ønsket at det skal legges til rette for. Det er dette jeg legger i begrepet om skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

Hvordan vil begrepet *skolegård* forstås i denne avhandlingen? Alle vet hva en skolegård er, og jeg har i innledningen allerede beskrevet noen forståelser av skolegården. Jeg skal likevel kort klargjøre hva jeg legger i begrepet og hva det vil omfatte videre i avhandlingen. I engelskspråklig litteratur finner vi skolegården oftest omtalt som '*the school playground*', '*the school ground*', '*the schools outdoor play environment*' eller '*the school yard*'. I norsk faglitteratur finner vi begreper som *skolegård*, *skolens lekeplass*, *skoletomt*, *skolens utemiljø*, *skolens uteareal*, *skolens uterom* og *skolens uteområder* brukt som en betegnelse på, eller brukt i sammenheng med, skolegården. I offentlige utredninger og offentlige dokument (for eksempel i skolens læreplaner), brukes begrepene litt om hverandre, men begrepsbruken er også avhengig av når tekstene er produsert. I Folkeskoleloven av 1889 skrev man for eksempel at skolen burde ha en *lekeplass*, men dette har utviklet seg til at myndighetene siden 1970-tallet i hovedsak har kalt det tilsvarende arealet for *skolegården* og skolens *uteareal* eller skolens *uteområder*. Thorèn (2003: 8) skriver at *skolens uteareal* gjerne forbindes med skolegården, men at skolens uteareal generelt vil omfatte alt areal utenfor skolebygningene og innenfor skoletomtas grenser. *Skolegården*, skriver hun, er mer avgrenset siden den kan ses på som elevenes bruksareal og et sted der elevene kan utfolde seg i lek og friere og uorganiserte aktiviteter. Skolegården vil ut fra en slik definisjon representere en del av et samlet uteareal eller en skoletomt. Samtidig vil det å definere hva som er skolegård og hva som er uteareal, i praksis også komme an på skoletomtas størrelse, og ikke minst skolens beliggenhet.

Jeg vil i min tekst ofte skrive om skolegården i sammenheng med skolens uteareal eller med skolens uteområder. Dette faller naturlig siden mange av de offisielle tekstene valgt ut i denne studien bruker begrepene sammen eller om hverandre. Det som er viktig å presisere er imidlertid følgende: *I avhandlingen brukes begrepet skolegård som en generell betegnelse på det utendørs arealet på skoletomta som er til bruk for både frie og organiserte aktiviteter både i og utenom skoletid. Skolegården forstås videre som en integrert del av skoleanlegget, og representerer slik sett en institusjonalisert del av skolens virksomhet.*

KAPITTEL 2: Metodisk tilnærming - tolkning av tekster

2.1 Innledning

Denne avhandlingens fokus er i hovedsak rettet mot å lage en historisk fremstilling av hvordan skolegården blir presentert som et sted for pedagogisk virksomhet. Det empiriske materialet jeg har tatt utgangspunkt i for å konstruere en ”skolegårdens historie”, bygger på dokumenter av ulik art. Disse er i hovedsak skolelover, læreplaner, innstillinger fra offentlig oppnevnte komiteer, nasjonale utredninger, regjerings- og stortingsdokumenter og nasjonale veiledninger. Skolegården blir, i større eller mindre grad, i de utvalgte tekstene tematisert og omtalt, og slik sett vil skolegården være representert og presentert der som en forestilling eller en ide. De ideene og forestillingene som kommer til uttrykk om skolegården, vil samtidig gi eller foreslå retningslinjer for bestemte praksiser og bruksmuligheter, og en studie av forestillingene antas at vil bidra til å danne en ramme for forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. I min undersøkelse av fenomenet skolegården, vil jeg dermed se hvordan skolegården fremstår som en *språklig eller tekstlig representasjon*. Hva dette innebærer spesielt, og hvordan vi kan tolke og forstå tekster generelt, skal jeg problematisere i dette kapitlet.

2.2 Et utdanningshistorisk perspektiv på skolegården

Ved en historisk tilnærming til fenomenet skolegården skal jeg forsøke å skape en horisont for å forstå skolegårdens funksjon i dagens skole. I en slik målsetting ligger det en forutsetning om at skolegårdens utvikling som et sted for pedagogisk virksomhet, også vil henge sammen med og være en integrert del av den norske enhetsskolens historie. Skolens historie tolket gjennom læreplaner og andre offentlige styringsdokumenter for skolen, vil fortelle om hvordan formålet med skolegangen utvikler og endrer seg, men den vil også fortelle noe om oppfattelsen av barn og om rammene for deres hverdagsliv på skolen. Kilder til kunnskap om skolen finner vi i skolens praksis, men også på områder som *virker inn* på pedagogisk praksis. Jeg tenker da spesielt på skole- og utdanningspolitikk, skolens læreplaner, skolelover, forskrifter, retningslinjer, veiledninger med mer.

Den skolehistoriske forskningstradisjon har vektlagt de skriftlige kilder, de offentlige skoledokumenter, læreplaner og utdanningspolitikkenes mål og visjoner som grunnlaget for å

studere og skrive skolens historie. Telhaug (1998) skriver at etterkrigsgenerasjonens skolehistorikere i hovedsak arbeidet ut fra et ovenfra-perspektiv og med sterk fokusering på de politiske beslutninger på riksplanet. Denne forskningen hadde lite å fortelle om skolens indre liv, om hverdagslivet i klasserommet og om barnets verden. De viktigste kildene for denne forskningsinnretningen var de offisielle dokumenter, statsforvaltnings skrifter, og av den grunn ble fokus rettet mot de politiske og forvaltningsmessige sidene ved utdanningssystemet: ”Forskningen rettet seg mot den nasjonale formuleringsarenaen, mot lovgivning, administrasjon, offentlig skolepolitikk.” (Ibid.: 4). Denne forskningen skulle være bærer av objektiviteten, og denne objektivitet bestod i å formidle og fortolke de herskendes intensjoner så presist som mulig.

Telhaug benevner den generasjon av skolehistoriske forskere som etterfulgte etterkrigsgenerasjonen, som den *samfunnsradikale generasjon*. I denne forskningen leverte man ikke de store fortellinger, men søkte å plassere utdanningen i relasjon til samfunnet; utdanning ble sett i lys av politikk, samfunnskrefter og strukturer: ”Skolens og institusjonenes historie må erstattes av sosialiseringens historie.” (Ibid.: 7). Denne forskningen studerte sitt forskningsobjekt utenfra eller ovenfra, og brukte teorier og perspektiver som analytiske redskaper i forskningen. Skolehistorisk forskning ble da en forskning som bygde opp teori, og samfunnsvitenskapelig teori, spesielt sosiologisk teori, skulle bidra til å sette fenomenene inn i en ny ramme og kaste nytt lys over hendelser i skolens historie. Telhaug nevner eksempelvis Weber, Marx, Habermas og Foucault som typiske teoretiske utgangspunkt for denne typen analyser av utdanning og skole, hvor begreper som *sosialisering* og *disiplinering* dannet grunnlag for å se på utviklingen og eksistensen av utdanningssystemet. Her ville man ikke bare forsøke å formidle en skolehistorie bestående av de store linjer og de seirende tanker, men ønsket også å sette disse inn i en sosiologisk og kulturell ramme, hvor konteksten og både åpne og skjulte målsettinger med utdanning skulle bringes frem i lyset.

Sandin (1988) mener i *På jakt etter skolans historie* at forståelsen av skolens historie ikke bør begrense seg til en historie konstruert bare ut fra læreplanene, institusjonene, skoleutredningene og skolelovene. Svakheten ved en slik innretning på forskningen ligger i følge Sandin, i at forklaringene til skolens utvikling søkes i *allmennhet* i læreplanene, i skoledebattene, blant skoledebattørene, i den pedagogiske praksis eller i byråkratiske og politiske utredninger om skolen. Han argumenterer for at skolens historie ikke bør skrives sett innenfra, men sett utenfra, noe som betyr at skolens historie blir mye mer enn bare *skolens*

virkelighet. Skolens historie bør heller knyttes tett til samfunnets historie, og da blir skolens historie historien om forandringen av kulturelle og klassemessige relasjoner, og en maktens og de herskendes historie. ”En sådan historia måste vaskas fram, korn för korn, ledtråd för ledtråd, knappt inom synhåll för skolan, tills helheterna främträder.” (Ibid.: 158).

Sandins forståelse av hvordan skolehistorie bør skrives, betyr at man ikke ensidig søker etter skolens historie i skolen, eller søker etter skolens historie ene og alene på skolens premisser eller utdanningspolitikkenes og skoledokumentenes premisser. Vi finner også skolens historie på gaten og torget, i hjemmene og fabrikken, og i filosofiske og pedagogiske diskusjoner om barnet. Skolens historie kan dermed komme best til syne med litt *distanse* til den pedagogiske praksis, og med lange tidsperspektiv og med fokus i en historisk helhet. Dermed flytter Sandin fokus vekk fra å se ensidig i skolens verden: ”Skolans reelle verksamhet och funktion är viktigare att undersöka än normativa ställningstaganden av olika slag och det är inte säkert att skolans funktion främst kan påvisas i material från skolan.” (Ibid.: 168).

Slik jeg tolker Sandin, kan ikke skolens historie ses isolert fra andre hendelser, sammenhenger og ideer i samfunnet og kulturen. Og dette er det ikke vanskelig for meg å slutte meg til. Særlig vil vi kunne få mening ut fra en slik posisjon når vi snakker om den norske enhetsskole, som langt på vei har vært å betrakte som nasjonalstatens skole og kan ses i lys av eksistensen til ulike *kunnskapsregimer* eller som ledd i *nasjonsbygging*, slik Slagstad (1998) og Telhaug og Mediaas (2003) har vist oss i sine arbeider. Det innebærer at de ideer og tanker som råder i skolen til historisk gitte tider, ikke kan ses ut i fra seg selv som et rent *pedagogisk prosjekt*, og skolen bør derfor settes inn i en større samfunnsmessig og kulturell kontekst og fortolkningsramme forstått som at skolen også må forholde seg til samtidige diskurser, som blir historisk konstituerte.

Volckmar (2004: 6) skriver at historieforskningen mot slutten av 1980-tallet ble påvirket av poststrukturalismen, og man ble åpen for å problematisere hvorvidt det var mulig å rekonstruere historien i det hele tatt. Innen dette historieforskningsperspektiv ble man mindre opptatt av å skrive den store fortellingen, la mer vekt på aktør enn struktur, men ikke minst mer opptatt av å problematisere hvorvidt språket var i stand til å formidle en virkelighet. De siste 20-30 åra har det skjedd en forskyvning i vitenskapsteorien mot filosofiske strømninger som ligger humanvitenskapene nære, deriblant det vi kaller en postmoderne sosial konstruksjon av virkeligheten, hermeneutisk tolkning av tekstens mening, nylesing av

litteratur og kilder, fenomenologisk beskrivelse av bevisstheten og en dialektisk lokalisering av motsigelser i menneskelig virksomhet til sosiale og historiske sammenhenger. Dette kan bero på at man i dag er interessert i tema som erfaring, mening, livsverden, samtale, dialog, fortelling og språk (Kvale 1997: 24).

Poststrukturalisme er en samlebetegnelse og blir ofte knyttet sammen med postmodernisme, uten at dette nødvendigvis nyanseres tilstrekkelig. Postmoderne ideer og posisjoner stiller spørsmål til begreper om kunnskap, sannhet, objektivitet, rasjonalitet, nøytralitet og logikk. Denne tradisjonen vil for eksempel se på skolekunnskapens rasjonalitet, objektivitet og verdi som bestemt av tilfeldige kriterier innenfor et gitt samfunn, da det forutsetter at det ikke finnes noen objektive grunner til at vi kan si at en type kunnskap er bedre eller mer verdig enn andre typer kunnskap, og heller ikke når dette blir knyttet til rasjonalitet, sannhet, logikk og nøytralitet.

Jeg skal i min studie bruke perspektiver fra Michel Foucault, og han blir ofte omtalt som poststrukturalist, sammen med blant annet Lacan, Lyotard og Derrida. Det er likevel noen viktige nyanser mellom Foucault og enkelte andre poststrukturalister som er mer tekstualistisk orienterte:

There is an important difference between Foucault's theory of discursive formations and the textualist position of the later post-structuralists (Lacan, Lyotard, Derrida). While Foucault operates in terms of the discourse/practice couplet, seeking to trace the relations between discourse and the extra-discursive, the textualists specifically reject the distinction between discursive and non-discursive practices. Whereas Foucault's theory of discursivity sees the meaning of discourse only in relation to context (...) the epistemological basis of textualism is self-referential (...). (Olssen et al. 2004: 33)

Hos Foucault blir det viktig å analysere måten det fortelles eller snakkes om noe på, altså selve diskursen, men også hvordan dette henger sammen med faktiske politiske, sosiale og kulturelle forhold: "Much more than the textualists, Foucault emphasizes the political nature of discourse." (Ibid.: 36).

I min studie konstruerer jeg en historie ut fra et utvalg av ulike skoledokumenter. Jeg tar utgangspunkt analyseenheten *skolegård* og undersøker ideene om skolegården slik de kommer til uttrykk i de valgte tekstene. Dette skal gi et bilde av skolegården både som et normativt begrep og pedagogisk tema i de offisielle dokumenter. Tekstene jeg har valgt ut har

bakgrunn i tendenser og utviklinger generelt i det norske samfunnet, og som tenkningen rundt skole og utdanning trengs å ses i lys av. Tekstene er på det vis ikke isolerte tekster, de er produsert under bestemte sosiale og kulturelle forhold. Innholdet i skolen og rammene for skolens virksomhet er også et ledd i myndighetenes styring av sosialiseringen av barna. Skolens læreplaner, lover og den formulerte utdanningspolitikk vil representere offisielle deler i en større samfunnsmessig helhet, og disse delene skal bidra til en hensiktsmessig og til enhver tid kulturelt og historisk betinget sosialisering. Dette betyr at skolens historie også vil omhandle sosialiseringshistorie. Historien om skolegården vil også fortelle noe om hvordan barns liv og sosialisering på skolen blir organisert og styrt, blant annet gjennom hvordan man har ønsket å tilrettelegge for og skape praksiser knyttet til skolens fysiske utemiljø.

Min studie har som en målsetting å forstå fenomenet skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet, og det finnes få tilsvarende studier av å bygge min forskning på. Dette har ført til at jeg fant det nødvendig med en systematisk gjennomgang av skolegårdens rolle i enhetsskolen med utgangspunkt i en studie av det normative grunnlag myndighetene har formulert i forhold til skolegårdens funksjon i opplæringa. Samtidig som jeg fortolker myndighetenes intensjoner med skolegården, vil disse ikke stå ukommentert eller bare ses i lys av seg selv. I den sammenheng vil mitt perspektiv ha paralleller til den analysemetode Telhaug (1998) omtalte tilhørende den samfunnsradikale skolehistorien, der skolens normer og ideer settes inn i en større samfunnsmessig ramme, hvor begrepet om sosialisering og oppdragelse vil ligge i bunnen. Den offentlige skolen kan ses på som en kunnskapsmessig, men også en *moralisk* oppdrager (jf. Hunter 1996). Hva barn lærer på skolen skal ikke bare ha legitimitet i skolen som system og internt i skolesamfunnet, for opplæringa skal virke kvalifiserende for det enkelte individ til å fungere i et eksisterende og fremtidig samfunn. Jeg vil videre si det slik at min avhandling, ved å ha en fot i det samfunnsradikale sosialiseringsperspektivet, også kan settes i sammenheng med det samfunnshistoriske hos Sandin (1988). Begge disse perspektiv virker inn på mitt hovedanliggende: å analysere og diskutere hvordan skolegården presenteres som et sted for pedagogisk virksomhet og om dette kan betraktes som uttrykk for diskurser om skolegården.

2.3 De utvalgte tekstene

De kildene som prosjektet bygger på i den historiske delen, er offisielt skriftlig materiale produsert for den norske enhetsskolen og med hovedvekt på det vi kaller skolens *barnetrinn*. En vesentlig utfordring har vært å finne ut hva om er av tilgjengelig materiale for å analysere

de problemstillingene jeg hadde formulert. Det krevdes da i første rekke en innsats for å få en relevant kildekunnskap. Jeg har derfor forsøkt å ”grave” fram tilgjengelig materiale i forhold til hvordan skolemyndighetene har presentert skolegården siden vi fikk en offentlig skole i 1739. Imidlertid har jeg måttet fordype meg i tiden etter 1920, da kildetilfanget der har vært størst og mest relevant for prosjektets overordnede forskningsspørsmål. Det har vært nødvendig å se på flere typer offentlige dokument og utredninger hvor skolegården har blitt tematisert og utredet, for å skape et bredest mulig grunnlag for avhandlingen. Hovedtyngden av tekstene er læreplaner, men siden læreplanene har en forhistorie gjennom for eksempel forarbeider eller nye skolelover, finner vi i slike kilder materiale som kan være interessant å trekke frem og analysere. Ut fra det utvalgte materialet forsøker jeg å danne et bilde av hvilke intensjoner og retningslinjer som har eksistert for skolegården. Hovedutfordringen knyttet til mitt kildemateriale ligger i å trekke linjer og få tak i sammenhenger, og å sette sammen så mange biter som mulig, i den hensikt å skape en integrert og forståelig helhet.

I den historiske delen av avhandlingen vil jeg arbeide med data fra fortida. Et kjennetegn ved en historisk forskningstilnærming er at forskeren arbeider med ulike kilder for å gi en fremstilling av en allerede skjedd hendelse. En kilde kan oppfattes som en rest av en fortidig situasjon, og som en *del* av den *helhet* vi søker å forstå. En slik betraktning vil gjøre seg gjeldende ovenfor materielle data; ruiner og andre materielle funn, men også skriftlige dokumentasjoner, lover, avtaler med mer, vil kunne oppfattes som deler av en situasjonshelhet (Dahl 1991: 31).

En læreplan kan ses på som en *virkning* av bestemte årsaker. Læreplanen som en kilde kan dermed oppfattes som virkninger av visse forhold i fortiden. I den sammenheng vil en kilde kunne oppfattes som et resultat av en mer eller mindre målrettet virksomhet, enten slik at kilden selv er et formål eller at kilden er et middel for et formål eller ledd i en plan. Utnyttelsen av kilder i denne sammenheng vil vektlegge og forsøke å rekonstruere en hensikt, ut fra å stille spørsmål om for eksempel: *Hvorfor ble dette bestemt? Hva skulle dette tjene til?*

En kilde kan også ha en *meddelende* funksjon, som betyr at kilden kan tolkes som bærer av et meningsinnhold, formidlet ved språklige eller andre former for tegn eller symboler. Slike kilder kan vi innordne under språklige kilder, men også andre kilder vil kunne ha en meddelende funksjon (eksempler på dette kan være kunstverk, bygninger, skolegårder). En kilde under denne kategori vil betraktes som uttrykk for forfatterens tanker, følelser eller som

en handling av forfatteren. Vi kan betrakte kilden som en meddelelse om noe; et standpunkt eller en ytring med tilknytning til en historisk virkelighet. Samtidig vil forskerens tilnærming til kildene også dreie seg om å finne ut hvor troverdige kildene er. Her gjelder for eksempel vurderinger av kildens nærhet i tid og rom til den situasjon den beskriver (primær, sekundær osv.), vurderinger om formidleren kan ha farget fremstillingen av saken, og vurderinger om dette er troverdig informasjon eller ikke. Hovedpoenget er at kildevurderingen i alle tilfelle vil være knyttet til spørsmålet om hvor pålitelig og troverdig kilden er, og den vil danne et grunnlag for å ta stilling til hvor stor vekt vi kan legge på en bestemt kilde i forhold til andre meddelelser om samme tema.

Mitt empiriske materiale består av offisielle dokumenter av ulik art. Nasjonale læreplaner og tilhørende offentlige dokumenter som skolelover, utredninger, veiledninger med mer, representerer kilder som først og fremst er produsert eller initiert av statlige myndigheter og som fremstår som både normative og veiledende for praksis i enhetsskolen. *Slik sett er de utvalgte kildene å betrakte som meddelelser om en ønsket praksis for skolegården, både med hensyn til utformingen av den og de praksiser den skal/kan tilrettelegge for.* Jeg tillegger videre disse kildene å være et offisielt uttrykk for en ønsket praksis, og de er også å betrakte som uttrykk for løsninger og ideer som var mulige eller relevante på historisk gitte tidspunkter. Et liknende resonnement hva gjelder å forstå tekster i lys av deres egen kontekst, finner vi i Volckmar sin analyse av to skolehistoriske epoker i etterkrigstida, hvor hun legger vekt på å forstå tekster som resultater av sin egen tid ut fra hva som var mulig å tenke i den gitte situasjonen:

Enhver epoke setter rammer for hva som er regnet som gyldig kunnskap, på det økonomiske, politiske, sosiale, kulturelle – og det vitenskapsteoretiske området. Og mer spesifikt – hva som er gyldig kunnskap på det skolepolitiske området. (Volckmar 2004: 29)

Slik sett vil en epokes diskurs rundt et fenomen konstituere fenomenet ut fra det som epoken setter som grense for mulige måter å skrive og tale om fenomenet på. I min analyse av skoledokumentene vil jeg prøve å skissere og identifisere noen ”skolegårdsdiskurser” ut fra omtaler av skolegården og dens funksjon. Dette kan ses på som en undersøkelse av hva som har vært mulig eller ønskelig å tenke om skolegården historisk sett.

2.4 Læreplaner som styringsredskaper

I Norge har vi lang tradisjon for ha innholdsbeskrivende og politisk normerende læreplaner (Bachmann 2005: 10). Våre nasjonale læreplaner formidler hva myndighetene mener det er viktig at barna skal lære på skolen, og læreplanene beskriver også hvordan kunnskapstilegnelsen skal eller bør foregå, ved å anbefale metoder, læringsaktiviteter og andre aktiviteter som kan foregå i skoletiden. En lesning av en læreplan vil også gi et bilde av hvilke verdier og interesser som prioriteres og hvilke kunnskaper som defineres som samfunnsmessig gyldige. Det betyr at læreplaner er "(...) viktige styringsredskaper i utformingen av nasjonens utdanningspolitikk, både i forhold til individuell og samfunnsmessig utvikling." (Hovdenak 2000: 25).

De til en hver tid gjeldene læreplaner angår hvert barn som går på skolen, og læreplanene legger gjennom sitt menneske-, samfunn-, lærings- og kunnskapssyn viktige premisser for elevens kunnskaps- og identitetsdannelse. James et al. (1998: 41) hevder at: "Schools provide an ordered temporal passage from child to adult status; at the same time, on a daily basis, they restrict the ways children can spend their time." Gjennom ulike restriksjoner utøves en form for styring og kontroll av barna ved å bestemme hva elevene skal lære og hvordan de skal tilegne de kunnskaper og ferdigheter læreplanen vektlegger. De kognitive prosesser blir slik sett regulert, men også elevenes kropper kan sies å bli regulert og styrt:

Curricula, we would argue therefore, are more than the description of content. They are spatial theories of cognitive and bodily development and, as such, they contain world-views (Young 1971) which are never accidental and certainly not arbitrary. They involve selections, choices, rules and conventions, all of which relate to questions of power, issues of personal identity and philosophies of human nature and potential, and all of which are specifically focused on the child. (Ibid.: 41-42)

Slik å forstå vil en læreplan være både et politisk-pedagogisk dokument og en tekst som inneholder antagelser og forestillinger om hvordan barns atferd, læring og utvikling bør være. Den obligatoriske skolegangen innebærer samtidig en *romlig plassering og fordeling* av barna, og i det perspektiv vil en læreplan kunne ses på som å representere en slags romlig teori, gjennom at barna plasseres inn i bestemte læringssituasjoner, aktiviteter og kontekster, gjennom at de plasseres inn i både fysiske og mentale pedagogiske rom hvor undervisningen rettes mot både barnas kropper og sinn. En analyse av skolens læreplaner kan slik sett gi oss muligheten til å undersøke hvordan barndommens sosiale rom ønskes kontrollert eller styrt:

”Thus, the institution of schooling, through the spatial discipline of its curricula, creates the space of and for childhood, attributing the status of ‘child’ to those who fall subject to its regimes of control.” (Ibid.: 46).

Læreplanen i Norge er å forstå som et sentralt statlig styringsinstrument, og vi har hatt nasjonale læreplaner siden 1922 (Gundem 1993). I min behandling av læreplaner som kilder og tekster, er det læreplanen som et dokument med målsettinger og spesifiseringer av innholdet i skolen som står i fokus. Jeg forholder meg til at en læreplan er et dokument for styring fra de sentrale skolemyndigheter rettet mot det som skjer i skolen samtidig som den uttrykker bestemte verdier og forestillinger om opplæringa og skolegangen. Jeg vil komme tilbake til noen nivå i forståelsen av læreplanbegrepet.

Nasjonale læreplaner har i Norge blitt sett på som nødvendig for å kunne gi alle elever et mest mulig likt skoletilbud og læreplanen har blitt betraktet som et sentralt middel for å oppnå dette. Imsen (1997: 164) skriver at det i Norge er slik at ”Læreplanene er et av de viktigste styringsmidlene staten har ovenfor skolen.”. Læreplanene inneholder de manifeste (åpenbare) funksjoner og mål som skolen skal ha, og disse har blitt formulert gjennom formålsparagrafer, opplæringslover og videre presisert i læreplanene. Læreplanarbeidet har vært styrt fra sentralt hold der Utdannings- og forskningsdepartementet tar initiativ til å utvikle læreplaner som skal gjelde for virksomheten i skoler over hele landet. Læreplanens mål, råd og retningslinjer representerer en tolkning av den til en hver tid gjeldende skolelovgivning, målsettinger og øvrige bestemmelser samfunnet har for skolen, og læreplaner har tradisjonelt blitt politisk behandlet i Stortinget før de tas i bruk.

I Norge har de statlige myndigheter søkt å gjennomføre store skolereformer ved hjelp av læreplanrevisjoner. Dette kjenner vi igjen om vi ser på enhetsskolens utvikling i etterkrigstiden, der viktige vedtak om endringer i skolen har blitt fulgt opp med nye læreplaner. De nasjonale læreplanene har angitt overordnede mål og læringsstoff som skulle gjelde for alle elevene i enhetsskolen, men de forskjellige planene vi har hatt har blitt utviklet under påvirkning av ulike samfunnsforhold. Utviklingen av læreplanene sier dermed noe om utviklingen av skolen og om forholdet mellom skole og samfunn, men forteller også noe om synet på blant annet kunnskap, læring og barn. Med hensyn til *nasjonale* læreplaner hevder Gundem (1993) at det var først etter skolelovene av 1936 og Normalplanene av 1939 at sentraliseringen av opplæringen i enhetsskolen var reell når det gjaldt det formelle ansvaret

for skolens innhold. Normalplanen av 1939 kan derfor sies å være den første læreplan som skule være ”normal” eller standard for alle, og etter denne ble alle læreplaner og mønsterplaner gjeldende nasjonalt (Ibid.: 58). Imidlertid er det også relevant for min studie å se på Normalplanene fra 1920-tallet, da disse i *utgangspunktet* skulle fungerer som nasjonale styringsredskaper for innholdet og opplæringen i skolen (Ibid.). Da det i denne avhandling er av interesse å se hvordan de *nasjonale* læreplanene omtaler skolegården, avgrenses læreplanutvalget til å gjelde de nasjonale læreplaner vi har hatt siden 1922.

Læreplanen som et *redskap for styring* av virksomheten i skolen har også gjennomgått endringer (se f eks i Bachmann 2005: 5-13 for en utgreiing om dette). Så lenge læreplanene angav faglige minstekrav for elevene, var styringen direkte og klar. Normalplaner fra 1920 og 1930-tallet og læreplanen fra 1960 inneholdt klare og *konkrete* bestemmelser og retningslinjer for virksomheten i skole og klasserom. Retningsgivende rammeplaner som Mønsterplanene fra 1974 og 1987 anga derimot *rammer* for virksomheten. Deres bestemmelser og retningslinjer er mindre konkret og presist utformet. Dermed blir tolkning og konkretisering av de veiledende rammeplanene overlatt til lokale instanser som de lokale skolemyndigheter, den enkelte skole eller den enkelte lærer. Utvelgelse av fagstoff og metoder i undervisningen blir overført til den enkelte skoles lærerkollegium, og lærestoffet kan slik sett konkretiseres på svært ulike måter. Vi kan dermed si at styringen fra statlig hold blir mer *indirekte*. Imsen (1997: 204) skriver i den forbindelse at ”Det kan reises berettiget spørsmål om hvorvidt målene i M 87 kunne virke styrende.”. Det er mulig å tolke de mer detaljerte fagplanene i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet 1996) som en motreaksjon på det noe løst formulerte nasjonale faglige fellesstoffet i Mønsterplanen fra 1987. Den nye læreplanen skulle på den måten sikre et nasjonalt kunnskapsfellesskap i grunnskolen, og rammeplanprinsippet fra mønsterplanepoken ble forlatt i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Imsen 1997: 207).

Hva vi viser til når vi anvender begrepet læreplan kan være forskjellig sett i lys av tid og kontekst. For å nyansere begrepet skal jeg kort ta utgangspunkt i at det kan tales om ulike *læreplanvirkeligheter* (Gundem 1993), forstått som at læreplanen kan betraktes fra ulike synsvinkler. Vi kan være opptatt av hvordan planen er blitt til og etterspørre hvilke beslutnings- og kontrollprosesser som blir iverksatt når et konkret læreplandokument blir utformet. Vi kan videre være opptatt av *innholdet* i selve læreplandokumentet og se etter

hvilket idégrunnlag planens råd og retningslinjer har, og hva slags rammer de utgjør for skolens og lærerens virksomhet. Vi kan også ønske å belyse hvordan læreplanen virker inn på læreres og elevers virksomhet, og undersøke hvordan den kommer til uttrykk i undervisningen, og hvilke konsekvenser den får for elevenes læring og sosialisering.

Det skisseres gjerne fem ulike læreplannivåer, eller fem ”læreplanansikter”, som beskriver hva læreplanen kan forstås som et uttrykk for eller resultat av. Disse kan se slik ut: (etter: Goodlad et al. 1979 i: Gundem 1993; Imsen 1997).

1. *Ideenes læreplan*: Dette viser til de mange ideer som blir fremmet i blant annet debatt om skole, utdanning, undervisning og fag. Ideene kan ha bakgrunn i filosofiske og ideologiske strømninger i tiden, eller de kan fremmes ut fra forhold som har med næringsliv og arbeidsmarked å gjøre. Noen slike ideer får betydning for innholdet i og utformingen av læreplanen, mens andre blir oversett.
2. *Den formelle læreplanen*: Dette viser til det konkrete læreplandokumentet som utgjør en ramme for skolens virksomhet.
3. *Den oppfattede læreplanen*: Dette viser til at når lærere leser læreplanen, vil de *tolke* råd og retningslinjer i planen. Det er denne tolkningen som blir utgangspunktet for lærerens planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.
4. *Den operasjonaliserte læreplanen*: Dette viser til den undervisning som faktisk finner sted, som faktisk blir gjennomført innenfor rammene av læreplanen, og med bakgrunn i hvordan læreren har tolket læreplanen og dermed satt den ut i praksis.
5. *Den erfarte læreplanen*: Dette viser først og fremst til elevens erfaringer med og opplevelser av undervisningen, deres læring og sosialisering. Men man kan også rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelse av den, eller hvordan undervisningen blir oppfattet av det vanlige samfunnsmedlem.

Det dette oppsettet viser oss, er at det er en lang vei å gå fra de ideene som blir nedfelt i et læreplandokument, til opplevelsen av læreplanen i praksis. Oppsettet viser også at det på vei til klasserommet og praksis kan foregå stadige tolkninger og operasjonaliseringer av de begrep, råd og målsettinger læreplanen angir. Slik sett kan derfor samme læreplan i praksis fortone seg forskjellig og oppleves ulikt fra skole til skole på grunn av at ulike tolkninger kan gjøres av den.

I min studie foretar jeg analyser av nasjonale læreplaner og tilhørende offentlige dokumenter som skolelover, utredninger, veiledninger med mer. Dette er alle tekster som uttrykker en offentlig presentasjon eller diskurs for skole og utdanning, og herunder ser jeg spesielt på myndighetenes presentasjoner av skolegården. Min studie undersøker hvordan mellom annet læreplanen forteller noe om hvilken funksjon skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet skal ha i opplæringen, og hvilke praksiser som knyttes til dette stedet ut fra de målsettinger og intensjoner som relateres til skolegården. Min analyse av læreplanene som ”virkelighet”, er dermed i første rekke en analyse av *den formelle læreplanen*, det vil da si en analyse av selve teksten og innholdet, med vekt på hvilket idégrunnlag planens råd og retningslinjer har og hva slags rammer de utgjør. Tekstene betraktes da som retningsgivende rammer for virksomheten i skolen og som uttrykk for eller del av en ”samtidens diskurs” rundt skolegården.

2.5 Produktive tolkninger av tekster

En studie av tekster innebærer en fortolkning av tekstene. Det som vil virke inn på hvordan vi kan produsere ny kunnskap ut fra de tekstene og kildene vi har tilgjengelig, er nettopp forskerens tolkning av kildematerialet. Kjeldstadli hevder at forskernes forutsetninger er med på å formulere spørsmålene vi stiller og farge de svarene vi får ut av dem (Kjeldstadli 1999: 40). Et viktig tema som dukker opp er da hva som skaper *mening* for den som leser og tolker. Hvordan man undersøker tekster som meningsfulle fenomen og hvordan man kan oppnå *forståelse* av historien gjennom tekster, er et av hovedproblemene innen *hermeneutikken*¹ (Ödman 1979; Steinsholt 1996). Hermeneutikken er studiet av forståelse og hvordan vi kan gå frem for å oppnå forståelse. Et problem som ofte vil melde seg er om vi har foretatt en god eller relevant tolkning.

Et sentralt poeng i den moderne hermeneutikk fra det 20. århundret var at all forståelse vil være betinget av den kontekst eller situasjon som noe forstås innenfor. En slik kontekst eller horisont er ikke en objektiv, kontrollerbar størrelse som eksisterer uavhengig av den som fortolker. Og nettopp avhengigheten av den som fortolker noe, gjør til at en kontekst som ytre sett omfatter de samme ting og hendelser nødvendigvis erfares og konstitueres på forskjellig

¹ Hermeneutikk er i utgangspunktet en tolkningsprosess - en kunst i det å fortolke og forstå fenomen og fenomenet har tradisjonelt vært synonymt med *tekster*. Men jeg vil presisere at tekstbegrepet også vil omfatte menneskelige handlinger og kulturelle uttrykk. Av den grunn må ikke begrepet ”tekst” kun oppfattes bokstavelig (som f eks i form av et dokument), men vil dekke mange typer fenomener eller ulike forskningsobjekt/tema og som en hermeneutisk tilnærming kan anvendes ovenfor.

måte av ulike individer. Fortolkeren bringer med seg sine egne erfaringer og disposisjoner inn i forståelsen, og skaper selv den konteksten noe forstås innenfor. Disse individuelle erfaringene og tilbøyelighetene bestemmer også hvilke forventninger eller fordommer fortolkeren har til det som er objekt for fortolkning.

Gadamer (1989) poengterer at vi alltid er ”fanget i vårt språk” og i vår livsverden. Språket er å betrakte som historisk bestemt, og all språkbruk bærer sin tids preg. Med hensyn til språket og bruken av språket kan det hevdes om denne type hermeneutikk at: ”Man oppfatter språket som det medium i hvilket livsverlden avsløjar sig, detta i skarp polemikk mot en instrumentell syn på språket: ord och ords mening är inget vi konstruerar, utan förmedlare av en levande tradition.” (Alvesson og Sköldberg 1994: 136). En ytring refererer ikke først og fremst til det saksforhold den omtaler, men til den konteksten den tilhører. Forskeren må tilegne seg den samme kontekst som avsenderen for å oppnå den samme forståelse av ytringen: ”(...) med sin egen värld s a s i bagaget gå inn i textens värld för att ”sammansmälta horisonter”. (Ibid.: 136.)

Her ser vi at opplevelsen og tolkningen av virkeligheten forskyves fra et objektivt til et subjektivt plan, og rammen for virkeligheten blir språklig. Men samtidig vil enhver form for språk være kultur- og epokespesifikk og språket klassifiserer virkeligheten på sin bestemte måte, og innebærer bestemte former for rasjonalitet (jf Foucault 1972; 1994b). Gadamer mener at historien må ses på som fellesskapets livsverden, som noe som bestemmer individets begrensninger og muligheter. Historien er dermed til stede som erfaringer og tanke- og handlingsgrunnlag i vår egen kontekst, i vår egen livsverden. For tolkningen innebærer det at: ”Varje tolkning är historisk, relativ, i den mening att den alltid forutsätter historisk förmedlade föreställningar, samt också i den andra meningen att den för att vara relevant tillämpas i en samtid av uttolkaren.” (Alvesson og Sköldberg 1994: 136).

Når vi leser tekster og forsøker å rekonstruere disse tekstenes kontekst, vil rekonstruksjonen alltid skje innenfor vår egen nåtidige forståelseshorisont. Under prosessen med å forstå tekstens historiske kontekst skjer det en sammensmeltning mellom denne konteksten og vår egen livsverden. Vi må stille vår livsverden åpen for de historiske erfaringer. Forutsetningen for å kunne forstå fortidige kontekster ligger i fortidens virkningshistorie; de historiske situasjoner, handlinger og tekster virker opp gjennom historien og er derfor, direkte eller indirekte, bevisst eller ubevisst, en del av senere generasjoners livsverden.

Gadamer's *Truth and Method* (1989) legger vekt på å vise at forståelse er en grunnstruktur ved den menneskelige bevissthet. Forståelsen av en tekst er et ledd i en virkningshistorie og vår fortolkning er påvirket av tidligere fortolkninger av teksten. I språket hevdes alltid noe om noe da en tekst alltid har et innhold, og vi kan aldri forstå en tekst hvis vi forholder oss nøytrale overfor den. Dette kan sies å være to hovedtrekk ved Gadamer's hermeneutikk. Videre hevder Gadamer at all forståelse er bestemt av en forforståelse, og våre oppfatninger er bestemt av fordommer. Forforståelsen og fordommene er en del av vår forståelseshorisont, og denne horisonten er et produkt av vårt historiske ståsted og våre egne individuelle erfaringer. Vår tolkning vil inneholde de tre tidsaspektene fortid, nåtid og framtid som uoppløselige moment, og formidlingen av disse skjer gjennom språket. Når vår forforståelse møter motstand vil vår horisont smelte sammen med horisonten til det fenomen vi studerer eller observerer gjennom det Gadamer kaller en *horisontsammensmeltning*. Ideelt sett vil forståelseshorisonten vår endres når vi forsøker å forstå et meningsfullt materiale.

Gadamer er opptatt av våre fordommer, og fordom betyr en dom eller en oppfatning fattet på forhånd, før møtet med det fenomen vi skal fortolke. For Gadamer er det meningsløst å ville begynne forståelsen uten fordommene av den grunn at han mener vi for å forstå fortiden må ta utgangspunkt i det som forbinder oss med den, det vil si de fordommer, de forutsetningene som er overlevert fra fortiden. Muligheten for å forstå blir på dette vis alltid knyttet til en tradisjon, en sammenheng vi er en del av og som vi aldri fullt ut kan overskue. Å forstå blir slik Gadamer ser det noe som skjer med oss, et trekk ved vår væremåte vi ikke kan bevisst kontrollere.

Begrepet *forforståelse* er sentralt, og alle har vi en forforståelse. Og poenget hos Gadamer er at vi kan ikke forstå noe uten forforståelsen. Vi tolker alt som vi opplever *som* noe. Alt vi ser, hører, tenker og oppfatter bygger på forforståelse, og det er nærliggende å sammenlikne forforståelse med begrepet *erfaring*. Men forforståelsen handler ikke bare om observasjoner av rent fysiske ting rundt oss og det våre fem sanser gir oss opplevelser av, men også om en opplevelse av vitenskapelige teorier og politiske ideologier. Forforståelsen er ikke noe selvsagt i enhver sammenheng. Mennesket sosialiseres og integreres innenfor et bestemt samfunn, en bestemt kultur, som igjen legger føringer på hvordan vi oppfatter virkeligheten og hvordan vi opplever verden og vår eksistens innenfor kulturen på en måte, slik at det

overensstemmer med dette samfunnets kultur. I en annen kultur kan samme forhold oppfattes som helt annerledes.

Gadamer konsentrerte seg om hvilken rolle forforståelsen spiller for vår forståelse. I følge Gadamer kommer forforståelsen ut fra det faktum at vi er nedsunket i en *tradisjon* som vi ikke kan fri oss helt fra. Denne tradisjon vil virke inn på hvordan vi tolker hendelser og fenomen; den gir oss visse fordommer i forhold til det vi tolker, skaper en *horisont* vi ser:

We started by saying that a hermeneutical situation is determined by the prejudices that we bring with us. They constitute, then, the horizon of a particular present, for they represent that beyond which it is impossible to see. (...) In fact the horizon of the present is continually in the process of being formed because we are continually having to test all our prejudices. An important part of this testing occurs in encountering the past and in understanding the tradition from which we come. (Gadamer 1989: 306)

Dette betyr at når vi tolker en tekst har vi alltid med oss en forforståelse som virker inn på vår forståelse av teksten. Og Gadamer mener at måten vi nærmer oss en tekst på vil allerede bestemme hva vi vil se (Steinsholt 1996). Ved fortolkning av fenomen blir det innen hermeneutikken viktig å stille følgende spørsmål: Hvilke forhold er medvirkende for at vi skal forstå menneskelig handling eller at noe bestemt har blitt til, som gjør det mulig for oss å tolke mening ut av fenomenet?

Som menneske kan ikke vi unngå å tolke og streve etter forståelse, og den som forsker på menneskelig aktivitet må derfor tolke og forstå, hva enten dette er tolkning av tabeller, tekster eller observasjoner (Sohlberg og Sohlberg 2002). Den fortolkende forståelsen eller meningen man kan finne må ses i sammenheng med at den hermeneutiske fortolkeren *konstruerer virkeligheten*. Dette kommer av at man har som utgangspunkt at forskerens livsverden eller horisont trenger seg inn i fenomenet som undersøkes. Hvis andre forskere har andre forståelsesbakgrunner og forståelseshorisonter, bruker andre metoder eller andre innfallsvinkler, vil de utvikle andre reaksjoner, kanskje finne noe helt annet. Slik å forstå argumenterer den hermeneutiske teori for at man kan bare fortolke meningen av noe fra et bestemt perspektiv, et bestemt ståsted, praksis eller kontekst.

Når vi tolker kommer vi ikke fra at vi gjør det ut fra oss selv og ut fra våre forutsetninger. Dermed blir tolkninger ikke så lett intersubjektivt testbare. Dette er et resultat (eller en

konsekvens) av at vår *forforståelse* påvirker våre vurderinger. Forforståelsen bygger på en forutinntatthet, en fordom, og innfallsvinkler til fortolkning kan være ulike, alt etter ideologisk og teoretisk ståsted hos forskeren. I historisk forskning, på linje med annen forskning, er forforståelsen likevel viktig. Nær sagt alt vi opplever, tenker, ser, hører og oppfatter bygger på vår forforståelse. Det handler ikke bare om observasjon av hverdagens fenomen, men det handler om hele vår opplevelse av verden omkring oss. Et mulig grep for å bevisstgjøre seg (og andre) sin forforståelse og de mulige begrensninger den kan legge på tolkningen av et materiale/fenomen, kan være å synliggjøre sitt eget perspektiv (for eksempel å vise hvilken teori som er utgangspunkt for analyser av et materiale og som man tolker teksten i lys av). Dette er noe man innenfor hermeneutisk forskning benytter seg av for å ikke unndra leseren forskerens perspektiv, og som vil gjøre forskningen tilgjengelig for kritisk granskning (Larsson 1994).

Det kan imidlertid problematiseres hvorvidt det i det hele tatt går an å snakke om en riktig eller sann tolkning. Gadamer skriver at tolkning av en tekst ikke er et spørsmål om å forsøke å gjenskape tekstens opprinnelige mening eller forfatterens intenderte mening (Gadamer 1989). Dette kan gi inntrykk av at forskeren skal konstruere mening ut fra seg selv og ikke teksten, men poenget til Gadamer er at det er vårt *samspill med teksten* som skal skape forståelse og at vi bygger opp dette samspillet gjennom å stille spørsmål til teksten og ved å lytte til teksten for å få frem de forståelsesmuligheter teksten gir oss. Og disse forståelsesmulighetene er fundamentert i vår forforståelse, i vår forståelseshorisont. Tolkning av en tekst blir da å forstå som en dialog mellom leser og tekst der leserens forforståelser utfordres av teksten. Gjennom denne utfordring kan leseren finne ut at noen av forforståelsene gir tilgang til teksten, mens andre ikke gir tilgang og må forkastes til fordel for nye innfallsvinkler i tolkningsarbeidet. Dette kan minne om det kvalitative begrepet om arbeidshypoteser: der ideen er at man kan endre perspektiv underveis i forskningsprosessen og mot det som gir best informasjon og mening.

De fordommer vi har gjennom vår forforståelse kan bli, ut fra ovenstående resonnement, bevisstgjort i møtet med den aktuelle tekst. I den forbindelse blir det å stille gode spørsmål til teksten eller til det fenomen man studerer sentralt innenfor hermeneutikken. Når vi leser en tekst har vi visse forventninger til den, visse forventninger til hva vi kan få ut av den, noe som skal gi oss mening. Med utgangspunkt i våre forforståelser stiller vi bestemte spørsmål til teksten, men teksten er også med på å stille spørsmål til oss som lesere av den. Teksten

utfordrer våre forutsetninger eller fordommer og slik oppstår et samspill mellom leser og tekst som skal munne ut i ny forståelse for leseren. Gjennom et slikt aktivt samspill, som kan sies å være en form for dialog med teksten, blir tolkning å forstå som en *prosess* der det gjennom stadig dypere forhold til teksten åpnes opp for nye spørsmål og nye tolkninger og som fortløpende utvider og bevisstgjør våre forforståelser og som igjen åpner opp for ny mening. Tolkning blir dermed en prosess og et samspill mellom forforståelse og forståelse, og mellom tolkning og mening.

Det kan hevdes at lesning av en tekst av forskjellige lesere kan åpne opp for en rekke mulige tolkninger, bestemt av den enkelte leasers forståelseshorisont og forutsetninger. Slik sett åpnes det opp for en uendelighet av forståelser. Men gjennom at teksten er med og styrer våre spørsmål, vil dette legge begrensninger på tolkningsmulighetene. De mulige tolkninger som kan oppstå gjennom samspillet mellom leser og tekst er dermed begrenset gjennom *både* tekstens og leserens horisonter. Og i den grad leserens fordommer blir utfordret og modifisert kan vi se at teksten i seg selv styrer tolkningen og begrenser mulige tolkninger. Det er dette Gadamer er opptatt av i sin omtale av horisontsammensmeltning.

Forforståelsen kan virke begrensende og hemmende for tolkning og forståelse gjennom at den styrer oss i bestemte retninger for hva vi blir i stand til å se. Men samtidig er det forforståelsen som ”åpner opp” for forståelsen. Vi kan nok stille spørsmål om man kritisk kan revurdere sin eksisterende forforståelse. Men vil dette likevel sikre at den nye og utvidede rammen ikke virker hemmende på et eller annet vis? Vil det i det hele tatt være mulig å skape en nøytral og objektiv forståelsesramme? Dette kan synes problematisk og vanskelig å etterstrebe om vi følger Gadamer. Han argumenterer for at vi ikke kan fri oss fra våre fordommer og den tradisjon vi er en del av og som påvirker hva vi er i stand til å se og tolke. Men hos Gadamer er det da heller ikke noe mål å frigjøre seg fra slike omstendigheter:

Not just occasionally but always, the meaning of a text goes beyond its author. That is why understanding is not merely a reproductive but always a productive activity as well. Perhaps it is not correct to refer to this productive element in understanding as “better understanding”. (...)Understanding is not, in fact, understanding better, either in the sense of superior knowledge of the subject because of clearer ideas or in the sense of fundamental superiority of conscious over unconscious production. It is enough to say that we understand in a *different way, if we understand at all.* (Gadamer 1989: 296-297)

Et slags paradoks kan leses ut av dette sitatet fra Gadamer; våre forforståelser er med på å forvrengre eller begrense det vi ønsker å forstå samtidig som de er en viktig kilde for i det hele tatt å oppnå en forståelse. Forforståelsens betydning innenfor hermeneutikken *kan* ses på som et argument for *kunnskapsrelativisme*. Men det faktum er ikke noe avgjørende argument, da et sentralt begrep innen hermeneutikken, *den hermeneutiske sirkel*², på mange vis tar til orde *mot* relativismen (Steinsholt 1996). For å forstå noe som har mening må vi alltid fortolke delene ut fra en viss forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Vår forståelse av delene vil igjen virke tilbake på vår forståelse av helheten. Delene forstås ut fra helheten, og helheten ut fra delene i en stadig vekselvirkning, og vår forståelse er sirkulær eller spiralformet og det oppstår et gjensidig utvekslingsforhold mellom helhet og del. Vår forståelse av både helheten og delene utvides og forandres gjennom forståelsesprosessen. Denne sirkel- eller spiralbevegelsen mellom helhet og del i teksten finner vi igjen i forholdet mellom tekst og kontekst og i forholdet mellom subjekt og objekt.³

Et viktig mål i den hermeneutiske tolkningsprosess er at forforståelsen utvikler seg fra fordom til ren forståelse. I den forbindelse blir forskerens fortolkningsdyktighet og bevissthet ovenfor sine forforståelser og fordommer viktig og av stor betydning for hvilken forståelse man er i stand til å komme fram til. Tolkningen viser i første rekke til samspillet og forholdet mellom leser og tekst, og ikke mellom leseren og forfatteren av teksten. Det vil ikke være noe mål å fastslå hvilken tolkning som er mest riktig eller mest sann i forhold til en ide om en opprinnelig hensikt fra forfatteren. Tolkning blir ikke et spørsmål om å rekonstruere forfatterens intensjoner, men å la teksten bre seg inn over leseren. Teksten utvikler seg gjennom at den blir lest, og det er da ikke noe poeng i å tale om en *definitiv tolkning*, av den grunn at teksten er åpen for en rekke muligheter; den har det Steinsholt kaller et *mulighetsspenn* (Ibid.). Men teksten gir oss samtidig bestemte føringer ut fra sin egen horisont mot de mulighetene som ligger i den, og dermed gis ikke muligheten for totalt tilfeldige tolkninger. Teksten eller fenomenet har i seg selv innebygd visse begrensninger for mening, og av den grunn hevder Ricoeur (1993) at det er teksten selv som må være utgangspunktet for tolkningene. Dermed blir tolkningen *produktiv* og ikke rekonstruktiv, gjennom at uttolkeren i dialog med teksten og gjennom det dynamiske samspillet som oppstår mellom leser og tekst, søker å utvikle *ny* forståelse.

² Ödman (1979) foreslår ”*den hermeneutiske spiral*” som et alternativt bilde på fortolkningsprosessen.

³ Denne sirkulære bevegelsen i forståelsen kan også ses som en parallell til bevegelsen mellom erfaring og hypotetiske lovformuleringer i den hypotetisk-deduktive metode. Elster (1989: 160) hevder at den hermeneutiske metode ”(...)er den hypotetisk-deduktive metode anvendt på intensjonale fenomener.”

Min studie kan karakteriseres som en *produktiv tolkning* med bakgrunn i spesielt læreplaner og hvordan disse meddeler noe om skolegårdens funksjon i opplæringa. Mitt undersøkelsesobjekt er tekster, forstått som at min framstilling er grunnlagt på et dokument- og litteraturstudium og er gjennomgående tolkende. Jeg fortolker tekster og gjengir deres meningsinnhold, og foretar framstillinger og analyser som til sammen har til hensikt å skape en forståelse av fenomenet skolegården i dag. I mitt arbeid fremtrer det en tilnærming til tekstene som kan sammenliknes med tankegangen bak den hermeneutiske sirkel, der jeg gjennom en stadig bevegelse mellom tolkning og forståelse arbeider frem mot målsettingen med avhandlingen om å komme frem til en forståelse av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Det som finnes tilgjengelig for oss av tekster, ord, bilder, beskrivelser og forestillinger om skolegården, vil samtidig kunne sies å utgjøre representasjoner og framstillinger som samlet sett vil konstruere et tablå av skolegården. Dette kan muligens betegnes som en felles *horisont* for skolegården eller som en *tradisjon* for tenkning rundt skolegården. Dette vil videre være med på å prege vår *forforståelse* av skolegården.

Ordene og forestillingene vil også bidra til på å *ordne* hvordan vi tenker om skolegården som et sted, men også om hvordan barnas kropper, de pedagogiske praksiser og samfunnets ønsker skal ta plass og finne sted der. Dette kan da sies å være med på å ordne en offisiell, felles og samlende framstilling av skolegården. Hos Foucault (1994b) vektlegges den doble betydningen av ordet "*ordne*" (eng.: order); det kan bety å klassifisere noe, men det kan også bety å kommandere eller styre noe. Clarke et al. (2002: 288) sier om dette at: "Thus, in any 'collective assemblage of enunciation' we are simultaneously implicated in the creation of order and the exercise of power."

Jeg ønsker å vise hvordan tekstene om skolegården selv taler, men samtidig er det viktig å kritisk vurdere innholdet og sette tekstene inn i en sammenheng og kontekst, og undersøke om de "ordner forestillingene" om skolegården. Vi kan si at tekstene blir et slags uttrykk for, og en del av, det vi kan benevne "skolegårds-diskurser", forstått som historisk gitte talemåter om, eller presentasjoner av, skolegården. Til dette arbeidet har en Foucault-inspirert tankegang vært med å åpne opp for andre perspektiv og et alternativt blick på de offisielle tekstene jeg har sett på. Jeg skal videre gjøre rede for min bruk av Foucault i den sammenheng.

2.6 Tekster som diskurser

En dominerende tanke i vår tid er at sannheten er relativ og at det alltid skjuler seg et perspektiv bak enhver beskrivelse av virkeligheten. Særlig har hermeneutikken gitt denne tanken et teoretisk fundament (Larsson 1994), og Foucault har vist at sannhet og fakta er historisk konstituert, gjennom at *epistemet* og *diskursene* konstituerer sannhetens område (Foucault 1972; 1994b). Innenfor hermeneutikken hevdes det at måten vi nærmer oss en tekst på allerede bestemmer hva vi vil se, for med utgangspunkt i våre forforståelser stiller vi bestemte spørsmål til teksten. Foucault hevder at diskursen er middelet som skaper de spørsmål man stiller, og at diskursenes orden styrer forskerne uten at de selv er dette bevisst. Foucault anvender begrepet *diskurs* for å beskrive hvordan språket er med på å konstituere virkeligheten. Med diskurs mener han det skrevne og talte ord for så vidt som ordene er knyttet til bestemte institusjoner. Men samtidig mener Foucault at diskursene ikke handler om objekter, de identifiserer ikke objektene, men konstituerer eller skaper de. Diskurser blir praksiser som systematisk former de objekt man snakker om. I et slikt perspektiv er ikke virkeligheten ferdig kategorisert på en ”naturlig” måte men virkeligheten blir til gjennom *våre* kategorier og beskrivelser. Virkeligheten konstitueres på ett eller annet vis når menneskene snakker om den, skriver om den og argumenterer for den. Foucault skriver at han i sin diskursanalyse:

(...) would like to show that discourse is not a slender surface of contact, or confrontation, between reality and a language (*langue*), the intrication of a lexicon and an experience; I would like to show with precise examples that in analysing discourses themselves, one sees the loosening of the embrace, apparently so tight, of words and things, and the emergence of a group of rules proper to discursive practices. These rules define not the dumb existence of a reality, nor the canonical use of a vocabulary, but the ordering of objects. (Foucault 1972: 48-49)

Diskursene og den diskursive praksis skaper de objektene de taler om, og Steinsholt (1994a) skriver at Foucault med diskurs mener en dannelse av nettverk som styrer regler, lingvistiske prinsipper, institusjonelle ordninger og legitimeringsformer og sosiopolitiske programmer, og som er vevd tett sammen. Ulike typer kunnskap, vitenskaper og forskjellige disipliner deltar i og skaper diskurser, og av den grunn kan en rekke med forskjellige og tildels uavhengige diskurser identifiseres innenfor den samme historiske perioden. Foucaults interesse i den sammenheng er ”(...) hvordan bestemte utsagn eller utsagnsgrupper oppstår på bestemte tider, og hvorfor ikke andre utsagn dukker opp.” (Steinsholt 1994a: 293)

Diskurser omhandler hva som kan bli sagt og tenkt, om hvem som får uttale seg, når og hvor og med hvilken autoritet. Diskursene omfatter mening og sosiale forhold, og de konstituerer både subjektivitet, kunnskap og maktforhold. Foucault forklarer dette slik:

What I mean is this: in a society such as ours, but basically in any society, there are manifold relations of power which permeate, characterise and constitute the social body, and these relations of power cannot themselves be established, consolidated nor implemented without the production, accumulation, circulation and functioning of a discourse. There can be no possible exercise of power without a certain economy of discourses of truth which operates through and on the basis of this association. We are subjected to the production of truth through power and we cannot exercise power except through the production of truth. (Foucault 1980b: 93)

Makt og kunnskap bindes sammen og produseres gjennom diskursene, og av den grunn skaper diskursene bestemte muligheter for tanken. Diskursene utgjør et system av muligheter og som gjør et kunnskapsfelt mulig. Gjennom denne prosessen skaper diskursene selv systematisk det objekt de beskriver, og på det vis handler ikke diskursene *om* objekter, men om å *skape* objekter. Slik sett er for eksempel galskap ikke et objekt som ligger og venter på å bli empirisk oppdaget og undersøkt, men et objekt dannet av diskursen rundt galskap:

(...) to understand the history of madness, we do not look for some original object, madness in itself, to which all ideas of madness have ultimately aimed but rather we must look at madness as a term or concept reinvented at different periods for different ends. (Usher og Edwards 1994: 90)

Gjennom beskrivelsen av galskapens historie satte Foucault (1967) to perspektiver opp mot hverandre. Det ene handlet om det institusjonelle fundamentet for de endringene som kunne påvises fra Middelalderen til et stykke inn på 1800-tallet. Det andre var de vekslende kulturelle uttrykksformer som galskapen ble tilskrevet i ulike perioder. Gjennom en slik parallellbeskrivelse viser Foucault en institusjonell historie som synes forholdsvis konstant, samtidig som skiftende diskurser fører til at de som blir plassert på psykiatriske institusjoner blir gjenstand for *nye* beskrivelser (Hultqvist 2004).

Et annet trekk ved diskursen er at de som deltar i den, opplever den som noe gitt. Diskursen kan på mange måter operere som noe "utenkt". Dette betyr at deltakerne gjerne ikke stiller spørsmålstegn til diskursen *per se*, selv om det er diskursen som er middelet som skaper de spørsmål man stiller. En konsekvens av dette er at diskurser ikke bare konstituerer objekter,

de skjuler samtidig sin egen oppfinnelse; diskursene snakker samtidig som de er tause, de er på en måte en fraværende tilstedeværelse. Samtidig er de en maktkilde, siden hva det vil si å være ”en taler”, ”en opphavsmann” eller ”en som vet”, og hva det å inneha slike posisjoner betyr, er i seg selv en av diskursens funksjoner: “A discourse authorises certain people to speak and correspondingly silences others, or at least makes their voices less authoritative. A discourse is therefore exclusionary.” (Usher og Edwards 1994: 90). Diskursene vil derfor ekskludere samtidig som de vil konstituerer kunnskap og muligheter for tanker og handlinger

Foucaults arbeider fra 1960- og 1970-tallet vektla å vise hvordan at diskursene om mennesket, samfunnet og naturen overtar rollen som ordensskapende kraft. Han beskriver hvordan bestemte teorier og perspektiver er muliggjort gjennom bestemte diskurser, og hvordan disse diskursene i neste instans har forandret maktformene. Vi kan si at den makt som utøves og skapes gjennom diskursene

(...) is a form of power which permeates the deepest recesses of civil society and provides the material conditions in which individuals are produced both as subjects and as objects. It is this form of power which is exercised through the discourses of the law, of medicine, psychology and education. These discourses, however, are more than texts. They constitute material social practices, and as such they both mediate and constitute relations of power. (Olssen et al. 2004: 67).

Diskursen bidrar til en konstituering av det som vi oppfatter som sannhetens område, og sannheten blir knyttet til bestemte disipliner og betingelser som ligger til grunn for, det Foucault omtaler som ”viljen til sannhet” (Steinsholt 1994a: 308). Dette kan betraktes som et sett med regler, utsagn eller prinsipper som er med på å styre vår jakt etter kunnskap. Og diskursens relasjon til makt og kunnskap er grunnleggende fordi diskursen gir oss tegn og indikasjoner for hvordan fakta skal organiseres. Diskursen virker bestemmende for oss for hvordan vi skal kunne velge mellom et utsagn fremfor et annet og hvorfor vi lytter mer på noen enn noen andre. Vår interesse vendes mot den kjensgjerning at noe blir sagt og akseptert, mens noe annet kunne ha blitt sagt men ble det ikke.

Min studie av skolegården tar utgangspunkt i enhetsskolen, en skole som gjennom lover, forskrifter og læreplaner kontrolleres av staten. De statlige skolemyndigheters offisielle diskurser rundt utdanning (for eksempel knyttet til læreplaner, vurderingsformer, kompetansekrav) kan stå som eksempler på hvordan diskursen blir både instrumentet og

objektet for maktutøvelse. Foucault hevder at "Every educational system is a political means of maintaining or modifying the appropriation of discourses, with the knowledge and power they bring with them." (Foucault 1972: 46 i: Olssen et al. 2004: 67). Diskursene om utdanning vil videre være innlemmet i skolens læreplaner, og analyser og studier av utdanning og policydokument for utdanning, må derfor ta hensyn til at de offisielle utdanningsdokumentene er uttrykk for og funksjoner av bestemte presentasjoner av virkeligheten som anses som legitime i og for sin samtid. Begrepet *diskurs* kan dermed åpne opp for og muliggjøre at vi kan forstå forholdet mellom policytekster og deres forbindelse til den sosiale strukturen og det politiske system:

The utility of a concept of 'discourse' is that it enables us to conceptualize and comprehend the relations between the individual policy text and the wider relations of the social structure and political system. If policy is a discourse of the state, it is by its very nature political and must be understood as part and parcel of the political structure of society and as a form of political action. By the same token, in that the state represents *unevenly* the influence of different groups and sectors of the society, state policy is inevitably ideological by its very nature and in its effects. Thus ideologies, not simply pertaining to politics or economics but related to curriculum, assessment, the nature of human abilities or human psychology or work, are expressed in and through its official educational policy documents. (Ibid.: 71)

For eksempel uttrykker policydokument om utdanning fra 1970-tallet en liberal-humanistisk reaksjon på 1960-tallets teknokratiske diskurs. Den instrumentalistiske tenkningen møtte på denne tid sterk motstand, og kritikken kom fra mange hold, men felles for den var at man ikke ønsket å forstå eleven som et råmateriale, men som et individ som må møte læreren og lærestoffet mer eller mindre på like fot (Telhaug 1975). Et annet eksempel kan være hvordan den markedsøkonomiske og nyliberale diskurs de senere åra har fått større og større dominans innen den ideologiske tenkningen om utdanning (se for eksempel: Telhaug 2005; Løvlie 2005). En slik nyliberal tenkning gir videre konsekvenser for og forutsetter en redefinerings av modeller og prosedyrer for evaluering og styring av prestasjoner og suksess, samtidig som: "These redefinitions, shifts and transformations are, of course, reflected not only in the language of educational policy and politics, but also in the substantive and procedural policy preferences favoured by the state." (Olssen et al. 2004: 71).

Foucault (1994b) viste hvordan brudd eller skift i tenkningen indikerer at det nye som oppstår ikke uten videre kan sies å være en videreutvikling og forlengelse av det gamle, men at det nye synet eller den nye diskursen oppstår fordi forholdene ligger til rette for den, eller at det

nye forkaster det gamle. Diskursene innen for eksempel en vitenskap, bindes sammen av det Foucault benevner *episteme*. Med episteme menes det system, det totale sett av relasjoner som ligger under en periodes viten⁴. Dette tanke-system bestemmer hva slags utsagn som kan gjelde som sanne eller falske. Epistemet blir vår egen tankes grense eller den nødvendige form for all tenkning, og utgjør den samlede kunnskap vi har i en epoke innen en fagdisiplin eller vitenskap. Episteme utgjør rammen for diskursen, og Guilianotti mener at ”Foucault’s epistemic thinking is best restricted to explaining the dominant cultural logic within particular historical epochs.” (Guilianotti 2005: 105). Den dominerende kulturelle logikk vil sette rammer for hva som kan defineres som sant eller usant, normalt eller unormalt i en historisk sammenheng, og Foucault tar i sine analyser heller ikke stilling til om det som sies *er* sant eller moralsk riktig, men forsøker å undersøke hvordan man innenfor et bestemt område eller om et bestemt tema snakker og skriver på bestemte måter. Et slikt perspektiv på kunnskap og sannhet blir tilnærmet en absolutt kunnskapsrelativisme. Likevel; poenget blir for ham å vise hva som *har vært sant* og at ting *har vært* sant. En konsekvens av dette er at tegnene, tekstene eller språket som omgir oss, ikke kan gis noen absolutt sikker mening.

Epistemet setter historisk grensene for diskursene. Diskursene er noe konkret, noe som er blitt sagt – og de har en historisk verdi da de vil fortelle noe om epistemet som de (nødvendigvis) viser tilbake til. Den sentrale tanken hos Foucault blir at den subjektive ytring alltid vil inngå i og er underlagt en orden som ligger forut for denne. Denne ordenen (eller struktur) er en betingelse for at ytringen skal fremstå som meningsfull og for at ytringen kan finne sted. Denne ordenen er diskursen og diskursen regulerer utsagnene. Diskursen er ikke hevet over den historiske virkelighet, det er derimot tvert om først som en del av en diskurs at talen viser ut over seg selv og sitt subjektive opphav og blir historisk (Jordheim 2001: 187). Dermed ser vi at ”vår tankes grense” ikke først og fremst dras opp av subjektet selv, men av den diskurs det til en hver tid befinner seg innenfor og er en del av.

Foucault (1972) utviklet en diskursanalytisk metode som han ga betegnelsen *arkeologi*. Det handler om å grave frem rester og spor som tenkningen har etterlatt seg. Foucault betrakter slike spor som historiske monumenter, og han ønsket å lokalisere disse avleiringene, frigjøre deres ulike sjikt for til slutt å danne seg en oppfatning av den logikken eller ordningen som ser ut til å ha organisert slike monumenter. Ved hjelp av en slik fremgangsmåte distanserer

⁴ Foucault (1994b.) skiller her mellom tre perioder med tilhørende epistemer: førklassisk, klassisk tid og moderne tid.

Foucault seg både fra tanken om at disse monumenter viser til eksisterende objekter (galskap, mennesket eller et annet objekt), og at det som sies om disse objektene skal ha en naturlig og iboende mening. Foucault viser hvordan kunnskapsobjektet *mennesket* er et resultat av skiftende historiske vilkår, og det som har blitt sagt om det i en periode gjentas ikke nødvendigvis i etterfølgende perioder. Samtidig innså Foucault at hans arkeologiske metode hadde klare *begrensninger* (Dreyfus og Rabinow 1983: 102), og Hultqvist (2004) mener at forestillingen om arkeologi hos Foucault kan betraktes som et eksperiment og som et forsøk på å utvikle en teknikk som først og fremst skulle fremme en *relativ distanse* til den human- og sosialvitenskapelige diskursen.

I Foucaults senere arbeider om fengselet, seksualiteten og styringsmentaliteten, skriver han ikke en arkeologi, men først og fremst en *genealogi*, om det menneskelige subjekt. Genealogien er en metode for å studere og skrive historie og kan ses på som "(...) a supplement, not an alternative, to archaeology." (Olssen et al. 2004: 47). Den diskursanalytiske angrepsmåten får plass i en historisk forskningsstrategi som Foucault kaller for genealogi, og dette kan ses på som en måte å skrive *nåtidshistorie* på: "In a Foucauldian sense, genealogy is a history of the present. A genealogical analysis begins by posing a question in the present – problematizing the present – and how a problem is expressed in the current situation." (Besley 2002: 13). Den genealogiske analysen er et tolkende prosjekt, og den genealogiske metoden kan forstås som en historie om samtiden, med spesiell vekt på praksiser som organiserer tanke- og praksissystemer som opprettholder en bestemt og tidsavgrenset forståelse av oss selv, vår historie, vår samtid og våre tanker om fremtiden. Selve historieoppfatningen utgjør også en del av problemet, ved at historie ses av Foucault som noe som på ingen måte ligger utenfor historikernes egen forskningspraksis. Og her gjelder det å unngå det som Foucault mener er en del vanlige misforståelser:

For eksempel å skrive historie der samtiden utgjør normen eller målestokken for det som fortelles; at fortiden betraktes med nåtidens øyne. Et eksempel kan være det å bruke moderne psykologi, pedagogikk eller annen forskningsterminologi for å karakterisere andre historiske perioder enn vår egen. Forsøk på å konstruere historien ut fra et nøytralt og objektivt utgangspunkt er en annen blindvei genealogien forsøker å styre unna. (Hultqvist 2004: 627)

Det finnes en rekke typer hendelser, og for å få en historie ut av mangfoldet av hendelser, må hendelsene organiseres og forsynes med mening. Foucault vil produsere noe nytt og vise oss forutsetningene for at dagens verden ble slik den fremstår. Poenget i den genealogiske

historieskrining og -tolkning er ikke først og fremst å si hvordan ting *var*, men derimot ved å trekke veksler på historisk materiale skrive en nåtidens historie ved å si hvordan ting ble som de *er* (Neumann 2002: 20). Den genealogiske analysen har videre som utgangspunkt et mangfoldig nett av relasjoner mellom makt og kunnskap som finnes i samtiden. I neste steg forsøker genealogen å identifisere noen holdepunkter for en historisk analyse av dette mangfoldet: ”Det handler om å gjøre et forsøk på å lokalisere når fenomenet trer frem historisk, i hvilken sammenheng det viser seg og hvordan det diskuteres og problematiseres av den tidens representanter.” (Hultqvist 2004: 627). Foucault er opptatt av å vise hvordan fenomen og sannheter først og fremst må ses på som historisk konstituerte, og Olssen et al. (2004: 48) mener at:

Genealogy thus asserts the historical constitution of our most prized certainties about ourselves and the world in its attempts to de-naturalize explanations for the existence of phenomena. Policy discourses with their specific problems and solutions relative to a particular historical time are amenable to such an analysis. It analyses discourse in its relation to social structures and has an explicit focus on power and on bodies.

Det er flere måter å foreta analyser av utdanningsdokumenter på, og *min* analyse er først og fremst en analyse som søker å se på innholdet, forstått som en undersøkelse som kan minne om det Olssen et al. (2004: 72) omtaler som ”(...) analysis of policy content, which examines the values, assumptions and ideologies underpinning the policy process.” Jeg tar i mitt arbeid først og fremst utgangspunkt i tekstenes innhold og hva de forteller om skolegården i et historisk perspektiv, og hva vi kan si forestillingene og ideene om skolegården bygger på. Materialet brukes videre for å gi perspektiver på *samtiden*, og det blir viktig å forsøke å fange inn fenomenet skolegården i dets egen tidsbundne sammenheng. Det kan en gjøre ved for eksempel å forsøke å vise hvordan det har blitt skrevet om fenomenet, hvordan har man forsøkt å løse problemer knyttet til fenomenet, hvilken rolle fenomenet har spilt i den aktuelle samtiden, og om det har vært et sentralt eller perifert problem (Hultqvist 2004).

I min tolkning av de utvalgte plandokumentene er det innholdet som danner utgangspunktet for å skape en forståelse av stedet skolegården, og dette innholdet vil etter min mening fortelle noe om hvordan skolegårdens funksjon og rolle har vært og skal være. En rendyrket *innholdsanalyse* vil ha som forskningsmessig oppgave først og fremst å bestemme tekstenes samtidige betydning, deres budskap, kontekst og kvalitet (Olsen og Pedersen 1997). En

diskursanalyse vil imidlertid legge vekt på hvordan språket formidler og konstruerer innholdet. I den sammenheng blir den forskningsmessige oppgaven å undersøke hvordan det tales eller skrives om noe, og hvordan enkelte talemåter om et fenomen institusjonaliseres eller dominerer fremstillingen av det. En Foucault-inspirert diskursanalyse vil søke å vise og gjøre rede for forutsetningene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør, og et historisk materiale kan da brukes for å skape en kontrast til vår egen samtid. En slik historieskriving, som vektlegger å vise hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie gjennom at de er "(...) historically constituted" (Olssen et al. 2004: 56), vil samtidig være med på å synliggjøre for oss at forutsetningene for praksis er foranderlige.

Jeg vil i min analyse av skolegården legge vekt på å analysere *innholdet* i tekstene, men også vurdere om dette innholdet kan være uttrykk for noen *dominerende diskurser* om skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Slik sett kan vi si at min avhandling gjennom en innholdsanalyse av plandokumentene, *søker å identifisere diskurser* om skolegården. Slik sett kan dette minne om det metodiske grep Foucault (1972; 1994b) omtaler som *arkeologi*. Videre kan vi si at jeg i sluttanalysen i kapittel 9 nærmer meg metodisk en form for diskursanalyse, slik Foucault bruker begrepet i forhold til den tilnærming han kaller *genealogi* (Dreyfus og Rabinow 1983), og som kan forstås som å skrive en historie om samtiden og om hvorfor fenomen i samtiden ble som de er. Analysen i kapittel 8 prøver å identifisere historien til og om skolegården, og kapittel 9 legger vekt på å reflektere over hvorfor skolegården omtales på bestemte måter og hva dette kan bety. En slik undersøkelses- og refleksjonsprosess problematiserer skolegården som et historisk fenomen, og blir et forsøk på å framstille mulige forståelser av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

KAPITTEL 3: Skolegårdsforskning

3.1 Innledning

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. Skolegården spesielt, må dekke et vidt spenn av aktiviteter og behov, tatt i betraktning hva de ulike elevgruppene på skolen kan og vil drive med i skolegården. Her er i dag begrepet ”universell utforming” eller planlegging for alle sentralt, og målet med en slik utforming av skolens fysiske miljø er at det skal skapes løsninger som kan brukes av alle; barn, voksne og eldre, inkludert ulike grupper funksjonshemmede (DELTA 2001). Skolens uteområder vil i mange tilfeller være en integrert del av nærmiljøets leke- og aktivitetsområder, et sted hvor det kan foregå sport, lek og forskjellige arrangementer. Skolens uteareal vil ha en bestemt fysisk utforming, og inneholde installasjoner og innredninger (for eksempel: lekeapparat, ballplass, benker, beplantninger), og skal fylle bestemte funksjoner for elevene og for skolen (pauser, idrett, undervisning). Det finnes fellestrekk ved strukturene og innholdet i skolegårdene, samtidig som hver enkelt skole har muligheten til å forme sin skolegård ut fra skolens behov og ønske for hvilke kvaliteter man lokalt vil stedet skal inneholde. Noen skoler har bare en asfaltert flate med noen lekeapparater som sin skolegård, andre skoler har lekeplass, grøntareal og idrettsanlegg i skolens uteområde. Variasjonene vil være store og vi kan derfor ikke omtale skolegårder som generelle størrelser med hensyn til innhold.

Når barnets kropp befinner seg på skolegården, vil de fysiske omgivelser sammen med den tillatte praksis danne et handlingsrom utendørs for barnet, og flere studier har mellom annet fokusert på hvor barna kan leke på skolegårder og videre hvordan er det lagt til rette for lek og hva som tillates av praksis utendørs på skolen. Jeg skal i dette kapitlet presentere et utvalg av forskning som har brukt ulike perspektiv i sine forsøk på å ”fange inn” stedet skolegården. Hensikten med dette kapitlet er å vise hvordan det har vært forsket på skolegården, og hva resultater fra både norsk og internasjonal skolegårdsforskning forteller om blant annet fysisk utforming av skolegården, elevers opplevelse av skolegården som et sted på skolen, og om ulike praksiser knyttet til skolegården.

3.2 Skolegårdens symbolikk og barns meningsproduksjon i skolegården

Barns viktigste hverdagssteder beskrives av Holloway og Valentine (2000) som gata, hjemmet, skolen og lekeplassen. Barns tilværelse og opplevelser på disse stedene vil sammen med stedenes fysiske miljø, være med på å danne et grunnlag for det som Proshansky og Fabian (1987) omtaler som utvikling av en *stedsidentitet* (place identity) i barnet. Utviklingen av en slik stedsidentitet ses i sammenheng med hvordan det fysiske miljø virker inn på barns sosialisering: "Simply stated, place identity is conceived of as a substructure of the person's self-identity that is comprised of cognitions about the physical environment that also serve to define who the person is." (Ibid.: 22). Lindholm (1992: 1; 1995: V22) og Weinstein og David (1987: 4) hevder at den pedagogiske og psykologiske forskningen i flere tiår har vært rettet inn mot de sosiale miljøfaktorene i skolen, mens forskning på de fysiske rammene betydning for elevens utvikling og for deres opplevelse av skolen i stor grad har vært forsømt.

Skolegården danner en ramme rundt barns lek og utfoldelse, men også for deres mentale og fysiske utvikling (Proshansky og Fabian 1987). Skolegården er et sted for samspill mellom elevene, og dette stedet vil tolkes av elevene i forhold til de forutsetninger og handlinger de selv besitter, men også i forhold til hva uterommet i en gitt situasjon oppmuntrer til. De fysiske rammene utendørs på skolen kan stimulere eller begrense lek og interaksjon mellom elevene. Utformingen har betydning for hva som er mulig og hva det inspireres til av handlinger, samtidig som de fysiske omgivelsene med definerte arealer kan være med på å fortelle hvem man er og hvilken gruppe man tilhører (f eks 1. klassing (sandkassa), 5. klassing (klatreveggen), gutt (fotballbanen), jente (sittegruppe), elev (leker), lærer (går inspeksjon)). De fysiske omgivelser kan slikt sett sies være bærere og formidlere av sosiale relasjoner (Werne 1987).

I en intervjuundersøkelse blant skolebarn i England ble den "stereotype skolegården", en flat asfaltslette med lite eller intet innhold av leke- og idrettsapparater, beplantninger eller natur, umiddelbart gjenkjent av alle barna i utvalget som *en typisk skolegård* (Titman 1994). Når det ble vist bilde av en utradisjonell skolegård, med trær, dyr og lekeutstyr ble ikke denne av flertallet barn sett på som et sted for dem, men for andre og gjerne rike barn eller barn med spesielle behov. Elevene vurderte skolegårdene ut fra de elementer de inneholdt, og det viste seg at innholdet og innredningen var av stor betydning for hvordan de oppfattet eller leste skolegården som sted.

Skantze (1989) mener at barns meningsproduksjon ut av det fysiske skolemiljø skjer gjennom erfaring og utforskning med alle sanser, gjennom følelser, stemninger og gjennom å forholde seg til miljøet med kroppen, bevegelser og handlinger. De tilskriver følelser og stemninger til ulike detaljer, former og steder, og kan relatere sin bevegelsesrytme til den omgivende arkitekturens rytme. Barna setter etter hennes mening pris på en tydelig arkitektur, en arkitektur som har identitet og særpreg. Et fysisk miljø med ensformighet, enkelhet og anonymitet blir for barna utydelig og uidentifiserbar, til tross for at den for voksne er geometrisk lettfattelig. En tydelighet i arkitekturen er for barna et fysisk miljø med distinkte og varierte former, som tillater en mental og kroppslig utforskning (Ibid.). Elevene tolker og skaper mening ut fra skolens omgivelser, og intervju hun har gjort med skoleungdom viser at:

Ungdomarnas meningsskapande av den fysiske miljön sker genom att de *därutöver* reflekterar över den, tolkar svar från den, svar på existensiella frågor.(...) Byggnaden och den fysiska miljön tolkast stå för någonting på ett symboliskt plan. De ser den och nyttjar den i ett sammanhang av sina utvecklingsuppgifter som har med självständighet, ansvar, frihet, den egna kontrollen och vuxenheten att göra. (Ibid.: 146)

Samspeillet mellom miljøet, bruken av det og den mening aktøren tillegger stedet er komplekst. Schmidt (2004) konkluderer i en undersøkelse av aktiviteter på og barns bruk av skolegården at dette samspeillet endrer karakter avhengig av forhold ved stedet, den mening aktøren tillegger stedet og måten stedet brukes på. Barn, sier hun, bruker og fortolker det fysiske miljø for å passe til sitt prosjekt, til sin lek og aktivitet. Men de fysiske rammer er ikke av den grunn uvesentlige: ”På den andre siden er det åpenbart at forhold i det fysiske miljø kan gi større eller mindre tolkningsrom for barns prosjekter.” (Ibid.: 155). Dette betyr at mulighetene i det fysiske utemiljø får klare konsekvenser for pedagogikken og (voksen)organiseringen av elevenes aktivitet på skolegården, og dermed virker inn på barnas tolkning av aktivitetsmuligheter.

3.3 Skolegårdens uforming og barns lek og aktivitet

Lindholm (1992) fokuserer i en studie på de fysiske sidene ved skolegårdsmiljøet. Skolegården vil etter hennes oppfatning, være et sted der skoleelevene får dannet en del av sin stedsidentitet. Hun støtter seg på forskning som viser at utendørs steder og aktiviteter blant barn har stor betydning og egenverdi for dem. Samtidig viser hun til forskning på det miljøpsykologiske feltet som gir indikasjon på at vegetasjon og andre naturelement har

positive mentale effekter, og at mennesker i stor utstrekning foretrekker miljøer med vegetasjon fremfor miljøer uten. Hun spør om disse oppdagelsene kan ha betydning for skolegården.

Selv om vi forutsetter at utendørs aktivitet og et godt utemiljø er viktige for barns helse og utvikling, savnes det tilstrekkelig kunnskap om miljøene i seg selv. Vi kan være bevisste om en emosjonell preferanse for naturelement, men det finnes liten støtte for disse følelsene fra et funksjonelt synspunkt (Ibid.). Det er lett å peke ut funksjonen til et lekeapparat eller andre installasjoner i en skolegård, men hvordan kan nytten av blomster, trær og liknende naturelementer beskrives fra et funksjonelt utgangspunkt? Og det er dette perspektivet som danner grunnlaget for Lindholms undersøkelse. Hun ser på forskjellen i aktiviteter og forskjellen i valg av steder, mellom skolegårder som antas å ha ulike miljøkvaliteter (fysiske). Hun ønsker å vise hvilke aktiviteter som gis støtte av enkelte steder i skolegården, og disse stedenes egenskaper.

I undersøkelsen skilles det mellom kategoriene ”gode” og ”dårlige” skolegårder, og skolegårdene diskuteres ut fra hvor mange og hvilke typer aktiviteter som forekommer og hvilke steder elevene anvender for disse aktivitetene. Det viser seg at forhold som antall steder å oppholde seg på i skolegården har sammenheng med antall aktiviteter, og det kan se ut som om tilgang til naturmark har innvirkning på aktivitetene som finner sted andre steder. Skoler med naturmark har større mangfold i aktivitetene jevnt over på alle skolegårdens ulike steder, fremfor skolegårder med anlagte grøntområder. Oppsummert ser resultatene slik ut:

- på de ”gode” skolegårdene forekom det flere aktiviteter og elevene anvendte flere steder enn på de ”dårlige” skolegårdene.
- aktivitetenes fordeling på aktivitetskategorier var like i begge skolegårdsgruppene
- i de ”gode” skolegårdene fantes det tilgang til naturmark, det gjorde det ikke i de ”dårlige” skolegårdene.
- det høye antall aktiviteter i de ”gode” skolegårdene kunne kobles til bruk av naturmark, men også til en signifikant høyere anvendelse av harde underlag (asfalt, grus etc.).
- det var vesentlig mindre grad av aktiviteter på anlagte grøntområder i de ”gode” skolegårdene, mens det var like mye aktiviteter på lekeapparatene i begge skolegårdskategoriene.

Et annet interessant funn var at tilgangen til eller fraværet av naturmark (skog og andre grøntområder) så ut til å ha innvirkning på hvilke aktiviteter som foregikk på andre steder i skolegården. Lindholm spør om det kan være tilfelle om tilgangen til naturmark er en forutsetning for at kreativitet og oppfinnerevne får større spillerom også i leken på asfalten? Kan aktiviteter i naturen ha en viss smitteeffekt på aktivitetene i skolegården ellers? Hennes undersøkelse tyder på det. Dette antas fordi elevenes lekeatferd på de ”gode” skolegårdene skilte seg ut fordi de representerte et større mangfold i aktiviteter og at de valgte andre steder for sine aktiviteter, sammenliknet med de ”dårlige” skolegårdene. Mens aktivitetene på de ”dårlige” skolegårdene var dominert av å være bundet til funksjonsbestemte redskap og installasjoner, valgte elevene på de ”gode” skolegårdene i like høy grad de fleksibelt anvendbare stedene, skogen og asfaltsletten.

Om vi antar at tilgang til natur har innvirkning på og har en smitteeffekt på aktivitetene andre steder, hvordan kan dette forklares? Lindholm hevder at barna gis større frihet i naturen og skogen enn i de anlagte grøntområdene, og at denne friheten fører til at de utvikler en større kreativitet for lekeaktiviteter andre steder. Hun mener dette innebærer at der hvor fantasi og oppfinnertrang får spillerom, der mangfold kan inspirere og der omgivelsene kan forandres og manipuleres, vil dette overføres til barnas lek andre steder også. Skolens utearealer dannet en ramme for elevenes atferd, og noen av rommene ute tillot mange former for lek (f eks når en stor gressplen eller et skogholt innbød til mange typer aktiviteter), mens andre steder la større begrensninger for aktivitetene (f eks en sklie eller en huske). Vi kan se dette som at stedene meddeler noe om hva man kan drive med, og de kan begrense eller utfordre elevenes aktiviteter. Det blir dermed tale om *ulik grad av manipulerbarhet* i barnas fysiske lekemiljø, og varierende grad av flerbruksmulighet.

Undersøkelsen til Lindholm viste at varierte og ”naturlig anlagte” utearealer (gress, trær osv) utløste flere og mer varierte aktiviteter, også på de asfalterte delene av skolegården. At det i Lindholms undersøkelse forekommer flere aktiviteter på skolegårder med naturmark, kan tyde på at naturmiljø har en kreativ funksjon. Dette kan tyde på at naturen tilbyr noen sentrale kvaliteter som annet miljø ikke har.

I en annen studie Lindholm utførte (Lindholm 1995) viser hun hvordan et fysisk-interaktivt perspektiv på barns forhold til omgivelsene kan forklare hvorfor barn setter slik pris på trær

og naturinnslag i skolegården. I et fysisk interaktivt perspektiv vil et lekemiljø der barna skal trives, preges av at man kan bearbeide og forvandle omgivelsene, ta i bruk løst materiell og ting man tilfeldig finner på bakken og ut fra fantasien skaper dette om til noe som passer inn i leken. Barns behov og ønsker for denne type lek vil ikke være like lett å forutsi for voksne, da lek i seg selv ifølge Lindholm kan ses på som det som skiller barns aktiviteter fra voksnes. Dette kan være med på å forklare hvorfor barn har andre behov i sin omgang med fysiske miljø enn voksne. Leken er samtidig å forstå som en ikke målrettet aktivitet, og lek vil omfatte en ikke målrettet bruk av steder. Lindholm viser til hvordan et skogholt på skolegården blir høyt verdsatt av barna, og hun mener dette nettopp kan relateres til at skogholtet som sted er *funksjonelt uspesifisert* og dermed utgjør et sted barna kan utfolde seg gjennom ikke-målrettet aktivitet. Skogholtet blir en ramme som harmonerer med lekens natur som ikke-instrumentell. Videre sier hun at skogholtet:

Jämfört med andre platser på skolegården är den ”funktionelt ospecificerad” och kan kanske därmed ösökt vara platsen för ”icke målinriktade aktiviteter”. Funktionsspecificerade lekredskap och bollplaner tycks däremot rimma illa med lekens ”ide”, att inte vara målrelaterad. Med dette påstår jag inte att man inte kan leka på bollplaner ock lekredskap, men jag påstår att en skolegård med enbart ett sådant platsutbud är formad ur ett vuxet målinriktad perspektiv på aktiviteter och platser. (Ibid.: V22)

Lindholm legger her vekt på at sammenhengen mellom stedet og aktivitetene ikke er lineær, for barns lek tar ofte utgangspunkt i lekens behov og former stedet ut fra dette. Men ulike steder har også ulike kvaliteter i forhold til barnas lekebehov, slik vi ser når Lindholm argumenterer for at skogholtet fremfor lekeapparatene er mer stimulerende for ikke-instrumentell lek.

En britisk skolegårdsundersøkelse av Armitage (2001) viste hvordan barn på skolegården på egen hånd organiserte leken sin, og at det ikke trengtes voksen intervensjon eller at voksne interagererte med barna for at barn kunne leve ut sin spontanitet og rett og slett leke. Observasjoner av livet ute i skolegården “(...) reveals a primary school playground that is full of imagination, fantasy and mystery, friendship groups; organized and highly structured games, quiet reflective play, and noise and movement.” (Ibid.: 37). Basert på 90 studier av skolebarns lek får vi innblikk i ulike aktiviteter og leker som barn involverer seg i på skolegården. Vi kan ha ulike perspektiver på i hvilken grad barn selv er i stand til å leke og finne på leker av seg selv, men hovedinntrykket fra Armitages studier er at skolegården blir

uformelt organisert av barna selv og at uteområdet etter deres beste evne deles inn i steder med spesifikke aktiviteter og leker knyttet til seg, og at bestemte aldersgrupper på skolen bruker skolegården på ulikt vis. Det er ganske mye sammenfall mellom skolene i studien i forhold til hva barna leker ute; fotball, lek med ting, løpeleker og parallelle leker går igjen, og barna i alle skolegårdene spilte klinkekule, og lekte politi, røver og fengsel (Ibid.: 55).

Den typiske skolegården var flat, karakterløs, kvadratisk eller rektangulær, og den ga barna få muligheter til å avgrense og definere området i mindre deler slik at de kunne skape en viss avstand mellom ulike type lek. I og med at skolegårdene var uten klare grenser og soner oppsto ofte konflikter mellom elevene når ulike aktiviteter kom inn på hverandres områder, og skolegårdene fremstod som miljøer som

(...) devoid of access to nooks and crannies or other three-dimensional features that might serve as defining boundaries, makes it difficult for children to define their own places and gain distance between different forms of play. When this results in different forms of play competing for space then conflict is bound to arise. (Ibid.).

Skolegårdens utforming vil i et slikt perspektiv være medvirkende til at konflikter oppstår grunnet konkurranse mellom elever og elevgrupper om svakt avgrensede territorier utendørs. Armitage peker på at til tross for at elevene selv sjelden har hatt innvirkning på hvordan deres skolegård er utformet, er det elevene som blir bebreidet og ansvarliggjort for de konfliktene som oppstår, og ikke de som har utformet uteområdet og skapt de fysiske rammer for barnas lek ute. Armitage peker på at en klar svakhet ved planlegging og tilrettelegging av skolegårder, er at voksne ikke tar nok hensyn til hva barna faktisk gjør, men heller hva man tror de gjør eller hva de bør gjøre. Hans studier viser oss at barna i stor grad selv organiserer leken og at barna selv definerer og forsøker å avgrense uteområdet i forhold til ulike aktiviteter, og dette er noe han mener taler for at skolegårder bør bestå av flere områder der ulike lekformer ikke behøver å komme i konflikt med hverandre eller at barna må konkurrere om samme territorium: "As adults, our role should be to support this and provide an environment that caters for what children actually play as opposed to what they should or could play, or even what we think they play." (Ibid.: 56).

3.4 Hva kommuniserer skolegården til elevene?

Titman (1994) hevder at skolegården representerer skolens *etos*, et symbol på skolens undervisnings-, elev- og læringssyn. Titman foretok en undersøkelse blant britiske skolebarn i alderen 5-12 år, for å finne ut hvordan barna oppfatter eller leser skolegårdens ”budskap”. Utgangspunktet til Titman er at elever vil reagere psykologisk på det fysiske utemiljø på skolen, og skolegården vil i et semiotisk perspektiv være et sted som kommuniserer; den er å betrakte som en tekst på lik linje med bøker, bilder, sanger. Det materielle uttrykk vil danne en struktur og denne strukturen vil bestå av koder, tegn og signaler som utgjør semiotikken for skolegårdens miljø. Alle elementene på stedet kommuniserer individuelt et budskap til elevene om hvordan det er antatt at de skal bruke stedet, hvordan de skal oppføre seg og hva de skal gjøre. Trær ”kommuniserer” en ting, busker en annen. Gress gir et annet budskap enn asfalt og blomster sier noe helt annet igjen. Det samme gjør ødelagte benker, søppel og skrot.

På denne måten forstås skolegården som et sted som gir fra seg kodede ”beskjeder” til barna som daglig ferdes i den. Disse beskjedene forteller i følge Titman, om forventninger skolen har til elevene og hva de bør drive med på skolens uteareal. Skolegårdens utforming og fysiske innhold setter i så måte rammer for aktivitetsmulighetene, og vil virke bestemmende på hva elevene kan gjøre i skolegården og hva de kan være utendørs (idrettsutøvere, lekende barn, gartnere, kunstnere, små voksne?). Skolegården signaliserer slik sett noe om holdningene ovenfor barna og om skolens elevsyn. Videre hevder Titman at skolegårdene vil kommunisere hva skolen oppfordrer til av aktiviteter for elevene, hvilke muligheter til lek, aktivitet og hvile det tilrettelegges for. Skolens uteareal blir dermed besitter og formidler av et språk med eget ”vokabular” og ”grammatikk” og det er like mye fraværet som tilstedeværelsen av forventede tegn som skolegården vil bli ”dekodet” gjennom. Følger vi den tankerekken videre betyr det at fraværet av noe også sender et budskap.

Titmans undersøkelse viste at den stereotype skolegården (representert ved å ha en flat asfaltslette med lite eller intet innhold av leke- og idrettsapparater, beplantninger eller natur) umiddelbart ble gjenkjent av alle barna som ”en typisk skolegård” og de uttrykte en negativ respons overfor den. Når det ble vist bilde av en utradisjonell skolegård, med trær, dyr og lekeutstyr ble ikke denne oppfattet som et sted for dem, men for andre og gjerne rike barn eller barn med spesielle behov. Elevene vurderte dermed skolegårdene ut fra de elementer de inneholdt. Det viste seg at innholdet og innredningen var av stor betydning for hvordan de oppfattet eller ”leste” skolegården som sted.

Elevene sa at gress representerte et underlag hvor de kunne sitte og ligge, rulle, røre og føle. Gress innbød til et større spekter av aktivitet, særlig de som involverer kroppskontakt. Visuelt sett var gress å foretrekke fremfor asfalt, og det innbød til flere aktivitetsmuligheter enn asfalt og liknende underlag. Trær var for elevene gjerne synonymt med klatring og de skilte mellom gode og dårlige klatretrær. Dessuten representerte trærne en mye mer spennende opplevelse enn det å klatre i klatrestativ eller andre liknende installasjoner i skolegården. Trærne i seg selv representerte noe positivt for elevene, for de hadde fine farger og former, og ga skygge og ly for barna. Planter og spesielt de med blomster var symboler på estetikk. Barna satte pris på blomstenes utseende og ulike dufter, og spesielt likte de blomster med farger. Blomster hadde større status enn andre planter blant barna. Blomstene var videre symboler for hvor mye skolen brydde seg om at skolegården skulle se pen ut.

Det utendørs miljø og dets innhold ble vurdert ut fra hvordan det så ut og hvordan det påvirket barnas følelser. Barna reagerte sterkt på elementer som virket sensorstimulerende. For eksempel likte de ikke betong fordi den var kjedelig, mens blomster gjorde til at de følte seg ”lykkelige og glade”. Naturområder ble vurdert som mest fordelaktige i så måte på grunn av sitt mangfold og mulighet for forandring. Asfalt for elevene var symbol for ”hardt” lekested og for ”hard” lek. Asfalt ble også forbundet med voldsomme og aggressive leker. Dette ble gjerne relatert til fotballspilling, som førte til at store deler av asfaltflaten ble dominert av denne aktiviteten. Søle og sand representerte for elevene i Titmans undersøkelse noe som var morsomt å leke med, problemet var bare at man ble skitten og det kunne skape trøbbel både på skolen og hjemme. Der elevene hadde mulighet for å drive med hagearbeid var dette en populær aktivitet, og mange mente at da ble man ”skitten på en god måte”. Sandkasse ble derimot sett på som ”barnslig”. At det fantes sitteplasser ble satt stor pris på når de fantes på et egnet sted; en krok eller i en mindre del av skolegården. Barna vurderte steder å sitte i som gode fremfor hva de satt på. Av den grunn ble stedet av viktig betydning for hvor man kunne prate eller leke, eller et intimt sted hvor man ikke trengte å gjøre noe i det hele tatt.

Titman fant i sin undersøkelse at det lekeutstyret som ga rom for at elevene kunne omforme det ble verdsatt. Dess større mulighet for å manipulere med utstyret dess bedre. Elevene fortalte at de opplevde mye av lekeutstyret som begrensende og at det representerte få utfordringer for barna. Estetikken i det ferdigbygde lekeapparatene var også symbolsk for elevene. Bruk av lyse primærfarger ble ansett som barnslig, og lekeapparater med slikt

utseende ble derfor lite estetisk tiltalende. Apparater laget av tre og satt inn i et kupert lekelandskap var mer interessant og mindre påtrengende. Spesielt apparater som elevene selv hadde fått være med på å bestemme og utforme var populære, og disse ble samtidig mer relevant for deres behov.

Resultatene fra Titmans undersøkelse forteller oss at skolebarna verdsatte det ytre miljøet på mange nivå. På et makronivå var de bevisst viktigheten av natur som livsbetingelse for alle levende organismer. De var opptatt av at miljøet ble beskyttet og at man måtte bry seg om naturen som levested for alle arter. Barna uttrykte sterke følelser til naturområder, og de foretrakk naturområder fremfor bygde områder. Uavhengig av hvor de bodde verdsatte alle barna i undersøkelsen naturlige miljø høyere enn urbane, utbygde miljø. Det urbane miljøet skapte negativ respons. Det kan forklares med at naturområder ble forstått og ”lest” som områder som imøtekom flere av barnas behov for det de ønsket å gjøre. De ga signal om muligheter for aktiviteter, frie aktiviteter, og derfor ble slike steder vurdert som bedre enn ferdigbygde miljø. Ferdigbygde miljø var ofte lite tilfredsstillende i forhold til aktivitetstilbud og mange av barna vurderte at slike miljø ikke oppfylte deres behov.

Titman konkluderer med at skolegården, gjennom dens formgivning og forvaltning, bringer budskap og meninger til elevene som innvirker på deres holdninger og atferd. Og her er det flere faktorer som virker inn på elevenes tolkning av utearealet; f eks skolegårdens utseende i forhold til om den er pen eller stygg, om den er vedlikeholdt eller ikke, om den er lagt til rette for ulike elevers behov for aktivitet med mer. Dette betyr at elevene viser at de leser noe ut fra skolegårdens form og innhold, og interessant er det at de kobler sammen skolegårdens muligheter med skolens verdsetting av elevene.

3.5 Hva gjør et sted interessant for barn?

En rekke undersøkelser og studier viser at utformingen, karakteren og innholdet i barns utendørs lekemiljø kan være med på å inspirere barnas valg av aktiviteter, samværs- og lekeformer, og studier av lekeplasser og skolegårder har vist at noen utemiljø fremstår som mer dynamiske for barnas lek enn andre, at noen type steder innbyr barna *mer* til utforskning og aktivitet enn andre steder (Mårtensson 2004; Rasmussen og Smidt 2002; Lindholm 1992, 1995, 2001; Frost og Woods 1998; Pellegrini 1995, 1989; Titman 1994; Hartle og Johnson 1993). Rasmussen og Smidt hevder at mange institusjonaliserte lekeplasser i parker og skoler er laget som spennende og fantasiløse og at de derfor ikke appellerer til barns sanselighet.

Dette fører i neste omgang til at barn heller ikke oppholder seg særlig mye der: ”De affolkede legeplater kan derfor tolkes som et uttrykk for børnenes kritikk. Hvem gidder være der, hvor det er uspenning?” (Rasmussen og Smidt 2002: 22).

Men hva er det som kan gjøre et sted spennende for barna? Lindholm hevder at ”Lika gäna som en plats kan vara vald för att den passar til en aktivitet, så kan en aktivitet ha uppfunnits för att den passar til en plats.” (Lindholm 1995: V-22). Mye kan tyde på at det ikke er området eller stedet i seg selv som er så interessant, men heller det at stedet forbindes med å være et utfoldelsesrom for bestemte aktiviteter barna kan drive med: ”Det er i mødet mellom de muligheter, som legesteder tilbyder, og børnenes kreative evner, at aktiviteternes konkrete innhold og stedernes betydning skapes.” (Rasmussen og Smidt 2002: 22).

Rasmussen og Smidt mener at barn er med på å omskape og konstruere sitt nærmiljø, og ønsket å la barn selv vise frem interessante steder. I deres studie fikk barn selv fotografere det som for barna utgjorde betydningsfulle steder og de forklarte til forskerne hvorfor nettopp de stedene er viktige for dem. Studien viser oss hvordan barna legger sin betydning inn i stedene og det på symbolske og kreative måter. Et tre blir til et tårn, en steinhelle blir et fengsel, en katt blir en tiger og en tilfeldig forbi passerende blir til en farlig fiende (Ibid.: 17). Barna setter også spor etter seg når de bygger huler, tegner med kritt på asfalten og når de anvender de fysiske rammer i sitt nabolag til bestemte spill og leker. Rasmussen og Smidt viser slik sett hvordan barna er aktører i sin egen barndom.

Vanligvis oppfatter vi steder for barn som skapt av voksne; autoriserte og institusjonaliserte lekeplasser, ballbaner og andre avskjermede og kanskje inngjerdede områder (Ibid.: 19). At det er skapt slike steder for barn må nok ses i relasjon til den gjennomgripende endringen av barndommen som i løpet av de siste 100 år har flyttet barnas lek og aktivitet vekk fra gata og inn i spesielt tilrettelagte lekesteder og fysiske rom. Et slikt sted er for eksempel lekeplassen i barnehagen eller småskolen: inngjerdet, med asfaltert underlag, vel planlagte og tilrettelagte beplantninger, med en sandkasse og gyng. Dette er en lekeplass som er lett å overskue for de voksne (Ibid.: 20), og den institusjonaliserte lekeplass er laget slik at den er mest mulig trygg og sikker for barna. Det voksne fokus på trygghet og sikkerhet kan samtidig komme i konflikt med barnas behov for spenning og fantasi, da disse moment ofte utfordrer og provoserer mange voksnes interesse for orden, skjønnhet, kontroll og sikkerhet.

Resultatene fra Rasmussen og Smidt sin studie viser tydelig at det er aktivitetene og ikke stedet som barna fokuserer på når de i samtaler med forskerne forteller om de fotografiene de har tatt av de stedene de ferdes på. Barna besitter en form for kroppslig viten om disse stedene, en viten som ikke alltid er like lett å uttrykke med ord, for eksempel når en gutt forteller om alle mulighetene for variasjon en hage har for hvordan guttene spiller fotball der: i hagen vokser mange trær som gjør til at barna kan velge om de vil spille mot store eller små mål. At dette stedet for barna tilbyr ulike fotballmål og at de selv kan velge mellom dem, er med på å gi stedet en identitet, en identitet som guttene symbolsk og kreativt har tillagt miljøet, og samtidig er dette en identitet svært få voksne kjenner til.

Barn kan selv skape og gi steder en egen mening og identitet. Stedet blir da meningsfullt sett fra barnas perspektiv og ikke fra de voksnes side. Institusjoner for barn, som barnehagen og skolen, kjennetegnes ofte ved at de er tydelig avgrenset fra omverden, gjerne med et gjerde, og at uteområdet er standardisert og planlagt (av voksne) for bestemte typer aktivitet. Standardiseringen, planleggingen og avgrensingen skaper en vesenlig del av institusjonens identitet. Samtidig legges det vekt på sikkerhetsforanstaltninger for hvor barna kan oppholde seg og når de kan forlate det inngjerdede området. Selvsagt er skolen i dag mer enn bare det planlagte og det standardiserte, men Rasmussen og Smidt har kanskje et viktig poeng når de mener at det er "(...) noget ganske karakteristisk ved den form for planlægning, styring og organisering af funktioner, tid, rum og relationer, der foregår i skoler og daginstitutioner. Det gælder eksempelvis for udformningen af de fysiske rammer (...)". (Ibid.: 41).

For mange barn er skolegården et av de viktigste steder på skolen, for her har de friminutt og mulighet til å leke og utfolde seg friere enn innendørs (Titman 1994; Holmes 1999; Jolly 2000; Rasmussen og Smidt 2002). Men det kan også diskuteres hvor mye frihet barna har i forhold til valg av typer aktiviteter. Det kontrollerende og planlagte er gjerne gjennomgripende for de rammer som tilbys barns kroppslige utfoldelse i skolegården. Flere studier beskriver skolegården som en stor asfaltet flate, med oppmerkede ballbaner, benker og uværsskur (Ulleberg 2000; Armitage 2001; Hendricks 2003; Rasmussen og Smidt 2002). Skolegården kan betraktes som at "Det er en indretning, som er beregnet til, at mange børn kan være ude på samme tid, og som samtidig giver gårdvagten god mulighet for at danne sig et overblik over børnenes aktiviteter." (Rasmussen og Smidt 2002: 42). Asfalt og andre materialer som brukes i skolegården er robuste og beregnet til å tåle barnas fysiske utfoldelser. Som regel er det ingen løse deler og kun få beplantninger og det meste av

innredningen i skolegården er stasjonært og ikke til å bevege eller flytte på (Ibid.; Ulleberg 2000). At skolegårder som regel skal romme mange barn på en gang og gi rom for deres fysiske utfoldelse kan nok forklare det stasjonære og standardiserte uttrykk og henger gjerne sammen med fokus på sikkerhetshensyn og bestrebelser på å forhindre ulykker. Samtidig finner vi skolegårder som består av mer oppdelte og avskjærmede lekeområder men som da gjør det litt vanskeligere for de voksne å overvåke barnas aktiviteter (Rasmussen og Smidt 2002: 42).

3.6 Leker barna med landskapet eller leker landskapet med barna?

Mårtensson (2004) beskriver og analyserer sammenhenger mellom barns utelek og utearealet i *barnehagen*. Studien søkte å skaffe kunnskap om barnehagens uteareal og på hvilken måte barnas lek tar utgangspunkt i og orienterer seg i relasjon til, det fysiske miljøets utforming, innhold og karakter. Mårtensson var opptatt av relasjonen mellom det sosiale miljø (barna), det fysiske miljø (utearealet) og lekens tema (aktivitetene). Barns utendørs aktiviteter ble sett i sammenheng med hvordan det fysiske miljøet var utformet og tilrettelagt, med særlig vekt på hva det *inviterte* barna til å gjøre. Samtidig fokuserte hun på at barn selv skaper aktivitetsmuligheter ut fra det fysiske lekemiljøet. Mårtensson tok utgangspunkt i bestemte aktivitetsformer hun på svensk benevner som *vidlyftig* lek. Vidløftig lek kjennetegnes av at lekens struktur er *flerdimensjonal* og *mangfoldig* og gir deltakerne stort rom for endringer under forløpet, uansett om leken er livlig eller preget av mer lavmælt samvær.

Den studie som Mårtensson utførte gir innblikk i hvordan vi kan betrakte barns samspill med omgivelsene som en viktig relasjon i deres mangfoldige og sammensatte lek, og studien gir oss en mulig innfallsvinkel til hvordan barns samspill med sitt fysiske lekemiljø kan beskrives og analyseres. Samtidig viser den oss viktigheten av å skape utemiljø som stimulerer barn til allsidig lek. Steder der barns lek fremstår som mangfoldig og flerdimensjonal, er i følge Mårtensson en indikasjon på at utemiljøet tar vare på barns sterke følelser for omgivelsene. Et mer generelt spørsmål som hun også diskuterer, er om avgrensede lekemiljøer som barnehagens uteareal kan fungere som *frirom* for barns selvstyrte aktiviteter, og om slike areal har potensial for å gi muligheter for sterke lekeerfaringer.

Mårtensson viser hvordan ulike perspektiv kan bidra til å tydeliggjøre relasjonen mellom barns lek og det fysiske miljø. Hun oppfatter utendørs lek som en situert praksis og denne konteksten vil gjennom hennes forskningsspørsmål defineres, men samtidig skal barnas egne

perspektiv bidra til en dypere forståelse av leken. Videre har hun som utgangspunkt at utendørs lek kjennetegnes av en utpreget følelsesmessig og kroppslig relasjon til det fysiske miljø. Hun har tatt utgangspunkt i teorier som vektlegger betydningen av *hengivelse* i lekopplevelsen, og hun bruker dette for til å forstå utendørs lek som hengivenhet i fysisk og sosial sammenheng. I analysen bruker hun begrepet *stedsrelatert lystfylt bevegelse* for å skjerpe blikket sitt mot barns følelsesmessige bånd til sine sosiale og fysiske omgivelser, og for at hun skal oppdage hvordan det fysiske miljø dras inn i barnas samspill.

Det fysiske miljøets betydning for leken utforskes empirisk støttet av kunnskap og teori om hvordan barn uttrykker og kommuniserer lek og glede. De kriterier hun valgte de relevante *leksammenhenger* ut fra, var at leken måtte preges av et mentalt og/eller fysisk bevegelsesmønster med endring i de tre aspektene sted, barn og lek-tema. Slike leksammenhenger kaller hun for *vidløftige*. Begrepet viser til lek der barna er lystfylt knyttet til enkeltheter i det fysiske miljø samtidig som de er oppmerksomme mot omgivelsenes videre muligheter og anvender seg av disse. Hun merker seg steder på utearealene hvor leken *vidløftighet* er fremtredende og disse betegnes i analysen som *dynamiske punkter*. Dette forteller noe om hvor på uteområdet barna finner attraktive relasjoner til det fysiske miljø og hvor på området leken henter sine utgangspunkter. Den *lekens dynamikk* som skisseres for utearealene er da basert på et spesifikt utvalg av lekesammenheng og skal oppfattes som en *mulig* lekens dynamikk for det aktuelle utearealet.

Mårtenssons analyse og diskusjon fokuserer på relasjonen mellom lekens *vidløftighet* og landskapets betydning i og for denne type lek. Hun konsentrerer seg om de uttrykk for den *vidløftige* leken hun mener å kunne identifisere ut fra sin empiri, og hun tar særlig hensyn til de forutsetninger og funksjoner *kroppsligheten*, det *lystfylte* og den *fysiske bevegelsen* har for barna i leken. Videre trekker hun frem barnas *fascinasjon for dyr* i uteområdet og barna som *medskapere* i uteområdet som eksempler på hvor det vidløftige aspektet i leken trer frem. Utpreget vidløftig lek tar hun som et tegn på at uteområdet fungerer som et frirom for barna og hun avslutter med å diskutere om barnehagens uteareal *er* et frirom for barnas lek, om den gir muligheter for sterke lekopplevelser.

Ga barnehagens uteareal rom for den vidløftige leken? Mårtenssons resultatgjennomgang, diskusjon og analyser viser at det skapes en *lekens dynamikk* på flere steder i utearealet, og disse stedene stimulerer barnas lek og det sosiale samspillet ute mellom barna:

Under utomhusleken uttrykker barnen lekfullhet og tillf r situationen sp nning gjennom att använda sig av den sociale og fysiske omgivingen på ulike s tt. Ibland tycks utomhusleken handla om att skapa en stærk dynamik, som de sedan mer eller mindre h ngivet befinner sig i og f rs kar handtera. (Mårtensson 2004: 129).

Det er dermed mye som tyder på at utformingen, karakteren og innholdet i en barnehages uteareal er med på å inspirere barnas valg av aktiviteter og lekformer. Det som kommer særlig godt frem i denne studien er at noen steder fremstår som mer dynamiske for barnas lek enn andre, noen steder innbyr barna *mer* til utforskning og konstruksjon av aktiviteter enn andre steder. Mårtensson identifiserer og formidler disse stedene, og hun understreker med sitt arbeid betydningen av å skape dynamiske utemiljø for barn generelt og at barna i barnehagen trenger et uteareal som de opplever som sitt eget. Det kan nok være vanskelig å fastslå sikkert hva slags type lekeplass og skolegård som vil være ”den beste” eller ”den ideelle”, og Mårtensson mener at for yngre barn henger deres mulighet for å oppfatte uteområdet i barnehagen som et frirom tett sammen med de voksnes holdninger til barns aktiviteter sammen med uteomr dets størrelse, utforming og karakter. Hun kommer også inn på hvordan utearealet gir mening eller ikke for noen av barna. Hun observerte at de største barna noen ganger ikke fant seg til rette i uteområdet, og hun spør om de hadde vokst fra det, at miljøet ikke ga dem mening lenger?

Barn oppfatter sine omgivelser på en annen måte enn voksne og Mårtensson spør om det kan være slik at et stort og innholdsrikt uteområde i barnehagen av de yngre barna oppfattes som begynnelsen på en uendelig stor omverden. Som et mellomrom trengt inn mellom hverdagens rutiner kan utendørs lek v re betydningsfull for barna også i forhold til at de selv kan bruke tiden og området for egne formål. Det innebærer at samtidig som det fysisk kan legges til rette for et dynamisk lekemiljø, må barna få frihet til å få leke med landskapet på sin m te (og ikke slik voksne mener de bør leke med det) og dermed legges et grunnlag for en meningsfull relasjon mellom barnet og lekelandskapet.

3.7 Er skolegården et sted barna omtolker til sitt bruk?

Med utgangspunkt i at et sted konstitueres av samspillet mellom tre fenomen: det fysiske miljø, de aktivitetene som foregår der og den mening menneskene tillegger stedet, gjennomførte Schmidt (2004) en undersøkelse som analyserte skolebarns opplevelse av

skolegårdene. Undersøkelsen konkluderte med at barna først og fremst forbinder stedet med hva de gjør der: ”Da vi ga barna stikkordet skolegård i forbindelse med stiloppgaven var deres assosiasjoner først og fremst knyttet til aktivitetene og hva de gjør i skolegården.”(Ibid.: 153).

Studien tok videre utgangspunkt i Østerberg (1990) sin karakterisering av menneskelig virksomhet som et prosjekt, forstått som et utkast til forandring av omverdenen, et utkast som tar form etter som det virkeligjøres. Undersøkelsen vurderte på den bakgrunn hvorvidt barna opplevde å få ” (...) realisert sine prosjekter, sine utkast til å forandre virkeligheten (...)” (Schmidt 2004: 153). Her var det flere forhold som spilte inn: forhold ved barna og hvordan de tolket stedet, forhold ved stedet og forhold ved bruk og sosial praksis. For eksempel var det slik at fotballspilling kunne finne sted nesten hvor som helst, her var sjelden det fysiske miljø noen hindring. Samtidig viste studien at de yngste elevene var friere i sine tolkninger av omgivelsene, og på den måten hadde lettere for å få realisert sine prosjekt. De større barna virket mer konforme i sitt møte med omgivelsene: ”De er i større grad sosialisert inn i omgivelsene, de har ”lært” hva man gjør hvor.” (Ibid.: 154). Slik sett kan det se ut for at det vi kan kalle meningsdimensjonen virket mye inn på barnas opplevelse av stedet, og her så det ut for at de yngstes tolkninger av skolegården gir mening for dem. De andre aldersgruppene i skolen hadde da muligens ikke blitt tatt nok hensyn til for sine varierte aktivitetsbehov, og dette kan være med på å forklare det ”meningstap” Schmidt problematiserer i forhold til de større skolebarna.

Konklusjonen på undersøkelsen vedrørende forholdet mellom skolegården, aktivitetene som foregikk der og den mening barna tilla skolegården, var at barna bruker og fortolker det fysiske miljø for å passe sitt prosjekt (Ibid.: 155). Men det var på den andre siden åpenbart at forhold i det fysiske miljø utendørs på skolen kunne gi større eller mindre tolkningsrom for barnas prosjekter. Dette måtte ses i relasjon til hvordan det fysiske miljøes innhold og mulighetsspenn også ga konsekvenser for utøvelsen av pedagogikken og for organiseringen av barnas aktivitet. Dette ville selvsagt virke inn på og ha betydning for barns muligheter til å utfolde seg slik de selv ville, og i hvilken grad de opplevde å kunne få realisert sine prosjekt i skolegården.

3.8 Skolegårder som strukturerte lekeareal

I en norsk skolegårdsstudie var siktemålet å undersøke hvilke aktiviteter det var tilrettelagt for i skolegården, og hvordan utseendet og standarden på utmiljøet var (Ulleberg 2000).

Kartleggingen av skolegårder på ni barneskoler i Trondheim ble basert på registreringer av hva som fantes der, og vurderinger av utearealet som helhet med vekt på inntrykk av vedlikehold, størrelse og topografi. Undersøkelsen bygde på studier av den fysiske utforming og studerte installasjonene slik de fysisk fremsto, og ikke slik de ble brukt i praksis. Det man selvsagt må ta forbehold om da, er hvordan elevene faktisk bruker de fysiske omgivelser og hvordan de anvender installasjonene og arealene. Studien forsøkte dermed å få frem hva skolegården og uteområdet var tilrettelagt for, hva som det ble lagt vekt på å tilby barn.

Resultater fra studien viste at skolegårdene var forholdsvis like hva angår innhold og installasjoner. Størrelsen varierte noe, men en slags ”grunnform” gikk igjen: skolegårdene var stort sett flate og asfalterte. Når det gjaldt lekeutrustningen gikk også mye igjen her; de fleste skolegårdene hadde den samme ”grunnutrustning” hva angikk lekeapparat. Lekemateriellet og den fysiske tilretteleggingen for lek kunne grovt sett deles inn i to grupper: enkle basismaterialer og faste installasjoner. De enkle basismaterialene vil være jord, sand, vann, snø. Basismaterialenes viktigste egenskaper er at de fritt kan omskapes av barna og danner grunnlaget for skapende lek. De faste installasjoner tjener i første rekke bevegelsesleker og gir barna muligheter til bevegelsestrening for at barnet skal kjenne og beherske sin kropp.

Alle skolegårdene i studien fremsto som oversiktlige og i hovedsak var de asfalterte. Generelt sett så de vedlikeholdte ut (med visse variasjoner, men ingen skolegårder så forfalne ut). Det ble registrert innslag av grus og sand hos alle, i første rekke som underlag på lekeplasser med ulike apparater. Av naturinnslag fantes trær, store eller små, på eller rundt alle skolegårdene. Innslag av gress og andre beplantninger var det også, men i svært varierende grad. Majoriteten av skolene studien bar lite preg av varierte og naturlig anlagte areal. Unntaket var tre skoler der det var visse topografiske forskjeller på tomten og mye grøntareal for elevene å bevege seg på. Samtidig hadde mange skoler ikke noen særlig valgfrihet; tomten var innestengt av bebyggelse og trafikkområder, slik at noen utvidelse eller naturlig anlegging av eksisterende areal var uaktuelt.

Flertallet av skolegårdene var flate, gjerne innhegnet av gjerde, busker og trær. Slik sett defineres skolegården mot omgivelsene som en sluttet plass, eller som et bestemt territorium med bestemte formål. De fleste skolene hadde gressarealer, men dette var ikke i noen grad dominerende, og barnas lek og aktivitet kunne først og fremst skje på asfalt eller på sand og grus. Det umiddelbare, ”estetiske” inntrykk var litt monotont; grå asfalt og blek sand og grus

på en stor slette. Det så heller ikke ut til at det var noen tradisjon for bruk av kunst, farger, skulpturer for å bryte opp dette monotone inntrykk man fikk av utearealene. Selv om det ved fire skoler var noen veggmaleri på gjerder og søyler, var dette ingen hovedtendens i de undersøkte skolegårdene.

Som nevnt hadde noen skoler valgt å bryte flaten opp med jordhauger, og de fleste hadde noen trær i skolegården. Likevel fratok ikke dette inntrykket av at tilretteleggingen for oversiktighet og blikkontroll også preget utformingen og innredningen av utearealene. Slik sett var det få steder å gjemme seg eller stikke seg bort på for elevene. Ved åtte av skolene var store areal avsatt til ballspill og ofte opp mot 50 % av utearealet. Slik sett var det prioritert å legge til rette for ballspill, som er en plasskrevende aktivitet, og de av elevene som liker ballspill hadde gode utfoldelsesmuligheter til det på skolene. Nå er det jo ikke sikkert at ballbanene alltid nyttes til ballspill i skoletiden, og utenom skoletid kan andre aktiviteter holdes her også, men et umiddelbart inntrykk av utearealene var at ballspill var høyt prioritert i forhold til arealutnyttelsen.

Når det gjaldt tilrettelegging for annen aktivitet kan følgende sies: alle utearealene hadde lagt til rette for klatreøvelser. Skolene tilbød varierte muligheter for elevenes lyst og evne til å klatre opp tau, vegger og til å henge etter armene. Spesielt gikk et klatretårn igjen ved flertallet av skolene; en multi-installasjon hvor man fikk ”alt i ett” når det gjaldt balanseøvelser, klatreøvelser og øvelser for arm og overkropp. Slik sett ble det lagt opp til å stimulere både styrke og kroppsbeherskelse. På de fleste skolegårdene i utvalget var det benker og sittegrupper. Disse installasjonene tilbød elevene mulighet for å sitte ned og samtale, noe som kanskje de eldre elever har behov for, eller de som ikke er like opptatt av idrettslig aktivitet.

På de skolene som ble oppsøkt hadde den skapende leken fått sitt sted i sandkassene, og alle skolene hadde sandkasser. Innslag av andre basismaterialer enn sand fantes ikke; vann, jord og steiner var fraværende. Slik sett blir tilbudet snø om vinteren og ellers i året sand. Byggelekeplass eller *adventure playgrounds* omtales ofte som et populært tilbud til barn i alle aldre, og noe som er fordelaktig for barns utforsker- og aktivitetstrang (Stine 1997). I undersøkelsen (Ulleberg 2000) fantes ikke tegn som tydet på at noen av skolene hadde noen form for byggelekeplass.

Denne skolegårdsstudien konkluderer med å si at de ni skolene tilbød skolebarna utearealer med ferdigbygde og fastmonterte installasjoner; og skolegårdenes fysiske miljø var i stor grad strukturert og ferdig konstruert. Det var tilrettelagt for mange aktivitetsmuligheter for barna, og ballspillbaner, lekeapparater og sandkasser vitnet om at man ga elevene et mangfoldig tilbud innenfor et ferdig strukturert leke- og utfoldelsesmiljø. Samtidig var det også mye som det *ikke* var tilrettelagt for i skolegården. Samtlige skolegårder i undersøkelsen bar samlet sett preg av å være oversiktlige, strukturerte og ordnede lekemiljø, med klart definerte areal for bestemte aktiviteter.

3.9 Styring og regulering av aktiviteten i skolegården

Uteområder og lekeplasser på skoler vil ofte representere steder som blant annet skal sørge for å gi barna mulighet for egenorganiserte aktiviteter. Dette betyr at skolebarna får litt frihet fra den voksenstyring de utsettes for i klasseromskonteksten. På det viset kan vi si at skolegården vil kunne gi en viss frihet fra klasserommets og lærerens praksis med regler og reguleringer av atferden. Dette skaper et inntrykk av at skolegården er et sted som barna styrer og hersker over, hvor deres ønsker og behov er rådende. I hovedsak skulle da skolegården skape en kontekst for atferd som vil være grunnleggende forskjellig fra en kontekst for (voksen) atferd og som står i betydelig kontrast til klasseromsregimet regler og væremåter. Og det skapes samtidig en forestilling om at de heller ikke blir kontrollert på samme måte som de gjør i klasserommet; skolegården blir av noen definert som et reelt frirom (jf Pellegrini 1995).

Men dette frirommet har også regler og normer elevene må forholde seg til og skolebarna vil oppleve reguleringer, forventninger og press fra lærerne og inspektører i skolegården hva gjelder frihet til å velge aktiviteter (Thomson 2005). En (idyllisk) vurdering og antakelse om at barn har en reell form for fritt valg i forhold til hva de skal leke, vil dermed undervurdere faktorer som lærere, gruppepress og jevnaldringers betydning, samt at troen på det enkelte individs frihet i lek da blir overvurdert. Thomson har i sin studie fokusert på skolegården, og hun mener at en studie av hvordan skolegården er utformet og hva den inneholder av underlag, lekeutstyr, ballplasser med mer er også en fortelling om skolen: "The study of the playground's design and an investigation of the ordering of its activities offers a view into the physical, mental and ideological characteristics of pupil's and teacher's daily lives in school." (Ibid.: 75).

Thomson foretok observasjoner av tre skolegårder i England, hvor hun gjennom deltakende observasjon så på barn i lek i friminutt og gjennomførte halvstrukturerte intervju med ledelse og pedagogisk personale på skolene. Hun fanget opp både design og praksis i skolegården, og viser hvordan skolegårdens fysiske miljø sammen med de sosiale konvensjoner som etableres av lærere og personale virker styrende inn på barnas muligheter for lek og aktiviteter. Thomson viser at skolegården slettes ikke er det frirommet man ofte får inntrykk av at det er. Hun finner at skolegården på lik linje med klasserommet, er et sted som har klare disiplinerende og styrende trekk ved sin organisering og forvaltning: skolegårdene er tydelig avgrenset og oftest inngjerdet, enkelte områder kan eleven ferdes på og andre ikke; f eks får ikke elevene springe på gresset, de må ikke bli skitne på klærne, ta av seg klær eller sko eller ligge på bakken, de må passe språket sitt, de får ikke gå på toalettet uten å spørre om lov og ikke gå ut av skolens område i skoletida, og de blir inspisert av lærere og assistenter ute, og fra rektors kontor og lærerværelset har man også overblikket på skolegården (Ibid.: 76-83).

Skolegården blir gjerne vurdert som et mye mer fleksibelt, romslig og fritt sted på skolen hvor takhøyden for atferd er større enn inne. Men realiteten er ikke nødvendigvis slik: "(...) rather than being flexible, the whole area of the playground is a rigid place just like that of the classroom." (Ibid.: 79). Dette noe rigide inntrykk kjennetegnes blant annet ved (i) oppdeling av skolegården i ulike soner for vilter lek, for rolig lek, av oppmerkinger på asfalten av spill, stier og av fastmonterte lekeapparat og sittegrupper, og ved (ii) de voksenskapte reglene som gjelder for barns bruk av skolegården. Samspillet mellom det fysiske miljø og de voksnes regler skaper dermed en nokså stram regi av aktivitetene ute. Thomson kaster med dette lys på hvordan de voksne i skolen omstrukturerer rommet i skolegården gjennom sin styring og organisering av både aktivitetene og barna.

Finner vi i Thomsons studie tegn på motstand fra barna og noe som tyder på at barna tar kontroll over miljøet? Hun mener hun kunne observere visse motstandsformer mot skolegårdens etos. Ofte gjemte barna seg unna og trakk seg vekk fra de foreskrevne stedene de skulle leke på. I periferien av skolegården og unna lærerens blick fant hun barn som lekte med sand, grus, kvister, steiner, løv og insekter. Fotballspilling ble ofte avbrutt av læreren og ballen konfiskert, men da brukte barna en stein eller en sammenrullet handske til å spille videre med. Barna skapte og arrangert leker og aktiviteter som skolens regler egentlig ikke tillot, og dette var slikt som å springe på gresset, arrangere konkurranser for spyting eller å kaste sko, og de klatret i trær. Dette kan vi se på som uttrykk for hvordan barna selv forsøker

å ta tilbake kontroll over hva de kan gjøre i skolegården og at de kan utfolde sin kroppslighet etter egne ønsker og behov (Ibid.: 83).

En konklusjon vi kan trekke ut fra Thomsons studie er at aktiviteten på skolegården i stor grad blir kontrollert og til dels styrt av voksne. Normer og regler for atferd og hensynet til barnas sikkerhet spiller inn i forhold til hvilke reguleringer som gjøres. Og fokus var på organisert, behersket, produktiv og trygg aktivitet. ”The ’confined character’ of the playground, plus the rules and surveillance of those who monitor it, ’constrains the freedom and flow of spontaneity’.” (Ibid.: 84). Når voksne deltar i og påvirker skolebarnas lek og aktivitet i friminuttene, betyr det at barna ser ut for å ha mistet kontroll over et område som man skulle tro de hadde en betydelig innflytelse på og selvstyre av. Ut fra studien til Thomson og de perspektiv hun anvender, kan det se ut for at friminuttene og aktiviteten ute i skolegården ikke kan anses som spesielt frigjørende, men tvert om som svært regulert, for barna.

3.10 Diskursive dreininger i forestillingen om skolegården

Lindholm (1995) har i en historisk orientert studie av skolegården tatt utgangspunkt i typetegninger og normalplaner for skoleanlegg i Sverige og gjennom tolkning av disse har hun forsøkt å fange inn myndighetenes ”skolegårdsdiskurs”. Lindholm satte følgende ramme for sin studie:

För att reda ut vilka idéer som funnits kring den svenska skolgårdens form och innehåll genom tiderna, har jag studerat texter och illustrationer i statliga anvisningar och rekommendationer för byggande av skolanläggningar. Sådana har givits ut från 1865 fram till 1979. Det som framför allt beaktas är de **förändringar** som gjorts mellan de olika dokumenten. (Ibid.: I-1)

Lindholm har sett på nasjonale byggeplaner for det fysiske utemiljø ved svenske grunnskoler, og antar at disse viser myndighetenes bilde på det ideelle skoleanlegget, ved det gitte historiske tidspunktet. Videre mener Lindholm at vi ved å spore endringer i tekstenes omtale av skolegården, viser dette oss endringer i myndighetenes oppfatninger av skolegården. Hun antar også at den ”(...) almäna föreställningen om skolgården har förändrats i samma riktning som myndighetsperspektivet.” (Ibid.). Hennes intensjon har vært å skape en oversikt og beskrive de forandringer som kan leses ut av det utvalgte materialet. Forandringene tolkes i lys av hendelse og trender som har påvirket skolemiljøet, og dette gjøres ved hjelp av samtidige dokument og historisk litteratur. Dette viser etter Lindholms mening både noe av

skolegårdens kompleksitet og at skolegården påvirkes av flere samtidige faktorer (f eks syn på oppdragelse, syn på undervisning, syn på fysisk planlegging, syn på friareal), og hun påpeker at: ”Såväl 1892 som 1957 fanns självklara, odiskuterade föreställningar om hur en skolegård skulle se ut. Men dessa föreställningar var olika. Förändrade levnadsvillkor har medfört ändrade krav på barns uppväxtmiljö.” (Ibid.: I-2).

Ut fra hennes materiale trer det frem tre diskursive dreininger i hvordan skolegården blir omtalt og hvordan man mener den bør utformes til bruk i opplæringa. De tre diskursene er: *hagebruk og lek, idrett og lek, undervisning og fritidsaktiviteter*. Lindholm har laget en samlet oversikt ut fra ”Centralmyndigheternas anvisningar om skolegårdar” over hvordan forestillingen om skolegården i Sverige har utviklet seg, og som jeg her gjengir i Tabell 3.1:

	Gestaltungs- princip	Helhets- karaktär	Användnings- princip
1865 – 1920	STIL- ANPASSNING	TRÄDGÅRD	ODLING / LEK
1944 – 1955	FUNKTIONS- ANPASSNING	BOLLPLAN	IDROTT / LEK
1979 - 1995	SITUASJONS- ANPASSNING	BARNMILJØ	UNDERVISNING/ FRITIDS- AKTIVITETER

Tabell 3.1 Forestillinger om skolegården i Sverige (Lindholm 1995: I-57)

I tabellen har utgivelsesårstallene for byggeplaner – og anvisninger blitt satt som grenser, men disse avgrensner likevel ikke på noe absolutt vis epokene fremover eller bakover i tid. Men de angir at ingen større forandringer har skjedd innenfor epokene. Følgende bilde trer frem i de tre epokene: Den første epoken betoner forbindelsen mellom skolebyggene og omgivelsene, men skolevirksomheten setter ikke sitt preg på omgivelsene. Utemiljøet rundt skolehuset minner om datidens private hager og om omgivelser ved andre typer offentlige institusjoner. Bruken av skolegården til undervisningsformål begrenser seg til hagebruk og hagestell, og for barnas pauser er den åpne plassen foran skolehuset avsatt til lek. I epoke 2 fra 1944-1955 har forestillingene om skolegården endret seg. Fra å ha vært skolebyggets hage har den nå blitt til en skolegård, med sine bestemte egenskaper. Skolegården formes etter de funksjoner den tenkes å fylle og lekeplassen defineres som et eget areal, atskilt fra de beplantede

omgivelsene. Tekniske funksjons- og vedlikeholds krav veier nå tyngre enn arkitektoniske aspekter og samklengen mellom hus og omgivelser nevnes nå ikke. Nå gjelder at ”Skolegården skal användas för idrott och lek, på asfalterade planer, inramade av ”grönbälten”.” (Ibid.: I-58). Den tredje epoken betoner på nytt miljøets helhet på skoletomten. Dessuten vektlegges det hvor viktig det er å skape rom for variasjon og at det frigis plass for ”(...) den spennvidd av aktiviteter som bör ges utrymme under raster och även efter skoltid.” (Ibid.). Og i denne epoken påpekes skolegårdens rolle som pedagogisk ressurs, og det gis forslag til moment som kan brukes i uteundervisning. En annen og gjennomgående tanke er at man ser skolegården i sammenheng med omgivelsene rundt, og hvordan man kan ha sambruk av miljøet med aktører i lokal- og nærmiljø. Men det som særpreger omtalen av skolegården i denne epoken er at den presenteres først og fremst som et ”(...) miljø för barn.” (Ibid.).

3.11 Plassering av *min* studie av skolegården

Presentasjonen og gjennomgangen (som ikke er utfyllende, men som gir et glimt fra forskningsfeltet) av ulike forskningsprosjekt og studier knyttet til skolegården, viser at man kan vektlegge ulike innfallsvinkler avhengig av hvilken kunnskap man ønsker å produsere. Skolegården som et forskningstema i pedagogisk forskning er fortsatt i ”startgropa”, hva gjelder både empiriske og historiske studier. Hvor kan vi plassere min studie i forhold til det som vi har sett av tidligere gjennomført forskning på skolegården?

I den foreliggende avhandlingen kan vi si at jeg bruker et empirisk materiale som har fellestrekk med det som Lindholm (1995) har som utgangspunkt i sin studie av skolegården i myndighetenes tekster. Lindholm sier at hun har skrevet en ”myndighetsoppfatningarnas historia” (Ibid.: I-3) og hun har skrevet om myndighetenes forestillinger om skolegården. Hun har sett på byggeplaner og anvisninger og har først og fremst et landskapsarkitektonisk utgangspunkt. Min studie vil også se på statlige planer med mer for skoleanlegg, men jeg vil samtidig se spesielt på hvordan læreplanene og andre offentlige skoledokumenter og tekster omtaler skolegården. Jeg vil, om vi sammenlikner med Lindholm, først og fremst legge vekt på fange inn en dimensjon som inkluderer forestillinger og ideer om *pedagogisk bruk av og praksis for* skolegården i opplæringa, og hvordan dette kan representere, for å bruke hennes ord, diskursive dreininger i forståelsen av skolegårdens som et sted for pedagogisk virksomhet.

KAPITTEL 4: Skolegården i perspektiv

4.1 Innledning

I dette og de to påfølgende kapitler skal jeg forsøke å sette skolegården i perspektiv og gi en teoretisk analyse av skolegården som et sted hvor pedagogisk virksomhet skal finne sted. De overordnede forskningsspørsmål som skal belyses er: *Hva er et sted og hvilken betydning kan et sted ha for oss? Hvordan kan vi forstå skolegården som et sted? Hvordan kan vi teoretisk beskrive og analysere skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet?* Jeg nærmer meg disse omfattende spørsmålene først ved å i dette kapittel gå bredt ut for å vise nyansene i det vi kan kalle for en stedsforståelse av skolegården. Å sette skolegården i perspektiv betyr at jeg vil gi et bilde av flere måter å forstå et sted som skolegården på, med bakgrunn i ulike teorier og forskning på forholdet mellom mennesket og stedet (eller de fysiske omgivelser). Jeg vil forsøke å overføre tenkning om steder til skolegården, for å antyde mulige måter å forstå skolegården som sted på. Mot slutten av kapitlet vil jeg imidlertid spisse stedstilknytningen og viderefølge og forholde meg til to stedsperspektiv på skolegården. Disse utdypes i de påfølgende kapitlene 5 og 6.

4.2 Arkitektur og pedagogikk

Skolebarnas opphold på skolen innebærer også en tilværelse på skolegården, og skolen fysiske miljø kan betraktes som en fortelling om noe ved at ” (...) oppfatninger af børn så at sige er bygget ind i murene, i arkitekturen og indretningen, i tidsrytmerne og rumfordelingen.” (Gulløv og Højlund 2003: 139). Skolebygg og skolegårder kan også ses på som kulturelle produkter og som symbolske uttrykk for pedagogiske relasjoner (Fuglestad 1992), og det blir også hevdet at skoleanlegget kan speile pedagogiske ideer og holdninger fra den tiden det ble skapt (Figenbaum og Nielsen 2005).

Norske skolebygg utviklet seg fra å være omgangsskoler til å bli faste skoler og skolebyggene fikk i andre halvdel av det 19. århundret etter hvert et eget bygningsmessig uttrykk i takt med at folkeskolen tok form. Ved inngangen til 1900-tallet var folkeskolen i Norge både nasjonalt som lokalt, og både materielt som ideologisk, et satsningsområde for det offentlige (Slagstad 1998; Figenbaum og Nielsen 2005). Et mål var å skape en moderne, felles folkeskole for alle landets barn, og gjennom skolelovgivningen fikk riktig utforming av skolene og det å skape gode skolebygg stor betydning som ett ledd i målsettinga med å tilby en attraktiv offentlig grunnopplæring av god kvalitet.

Pedagogikk og pedagogisk praksis fikk også innflytelse på den norske skolearkitekturens utvikling i det 20. århundret: ”Pedagogikken – dvs. skolens ”indre forhold” – har gjennom hele perioden vært en viktig premissleverandør for utformingen av skoler. Arkitekturen ses i forhold til elevenes atferd og læring, og har tidvis vært en disiplineringsfaktor.” (Figenbaum og Nielsen 2005: 138). Dette forteller noe om at samspillet mellom pedagogikken og skolens arkitektur ikke er tilfeldig. Nordberg-Schultz (1988; 1992) hevder at arkitekturen har til oppgave å skape steder der livet får mening, og arkitekturen abstraherer i hans øyne ideer og meninger fra det gitte og fastholder disse i symbolske former. Det innebærer at ideene og meningene ikke skapes av arkitekturen i seg selv, men at ideene og meningene allerede er i verden. Slik sett kan vi kanskje tolke skolens arkitektur som en manifestasjon av bestemte historiske oppfatninger og ideer for opplæringa. Skoleanleggene vil i et slikt perspektiv fortelle noe om skolens hverdag og om hvilke rammer virksomheten skulle foregå innenfor, og at skolebyggene da beretter noe om hvilken pedagogikk man la til rette for.

Eksempler på at skiftende pedagogiske idealer og pedagogiske reformer kan komme til uttrykk helt konkret gjennom skolebyggeriet, finner vi blant annet i hvordan det ideologiske utgangspunktet for henholdsvis monitorskolen med vekselundervisning (Aasen 1992; Donald 1992; Markus 1993; Foucault 1994a), for klasseromsskolen med formidlingspedagogikken (Wilberg 1993; Figenbaum og Nielsen 2005) eller for åpen skole med den elevaktive pedagogikken (Telhaug 1975; Hauge 1981; Markus 1993), på hvert sitt vis la føringer for hvordan skolebygget burde uformes og tilrettelegges slik at utøvelsen og distribusjonen av en bestemt undervisningspraksis ble effektiv og hensiktsmessig. Foucault (1994a) har diskutert og problematisert skolens arkitektur og han mener utformingen av skolebygget spiller en viktig rolle i og for opplæringa. Han peker på at det tradisjonelt har vært slik at skolelokalenes utforming og skolearkitekturen skulle bidra med å tilrettelegge for en *distribuering av pedagogikken*. Pedagogikk og arkitektur blir da å forstå som to sider av samme sak. Om dette sier Hunter at:

Foucault’s argument implies that both the formation of the person carried in modern education, and the social uses to which education can be put, are inseparable from the actual historical assemblage of the school as a moral and physical milieu dedicated to the mass training of children. (Hunter 1996: 148)

Markus (1993: 94) mener at de som jobber med skole og undervisning, vet at det ligger en viss makt innebygd skolebygget, i klasserommets utforming og organisering, og i de oversiktlige skolegårder. Han fortsetter med å hevde at denne kunnskapen har utviklet en pedagogisk arkitektur som skal sørge for at pedagogenes ideer og planer kan realiseres. De forandringer som har skjedd med skolebygget siden midten av 1800-tallet og frem til vår tid, har etter Markus' oppfatning vært bestemt og styrt av både skolemyndigheter og de som jobber i skolen. Han hevder at parallelt med innføringer av og opplysninger om nye læreplaner, nye undervisningsmetoder og pedagogiske ideer, kommer det fra myndighetene veiledninger for de arkitektoniske løsninger som behøves for at undervisningen skal gjennomføres etter intensjonene. Det er på denne måten at det oppstår en form for pedagogisk arkitektur, en arkitektur som skal sikre at pedagogenes ideer og planer kan realiseres. Det betyr at svært lite av planleggingen og utformingen de fysiske omgivelsene på skolen blir overlatt til tilfeldighetene. Pedagogikk og design går i så måte hånd i hånd, og dette ser vi i monitorsystemet, i fellesundervisningssystemet, i klasseromssystemet og i landskapsskolene, hvor utforming og innredning av undervisningslokalene, utformingen av stoler, benker og pulter og plasseringen av lærere og elever, er nøye planlagt slik at man sikrer oversiktighet og kontroll og maksimal utnyttelse av lokalenes pedagogiske egenskaper (Markus 1993; Foucault 1994a).

Ser vi på dagens skolebyggeri, bærer dette i stor grad preg av å bygge skoleanlegg med fleksible og åpne løsninger. Fleksibiliteten fremheves gjerne som viktig for å raskt og enkelt kunne tilpasse omgivelsene til forskjellige typer aktiviteter i løpet av en skoledag. Men samtidig innebærer denne fleksibiliteten at man er på vei mot skoleanlegg der alle arealer blir pedagogiske arealer, forstått som at alle rom kan nyttes på en fleksibel måte, og dermed brukes pedagogisk og bli fylt av forventning om arbeid eller sunn aktivitet. Det blir derfor hevdet at: "Dette er en selvdisiplinerings arkitektur, og det som er planlagt ut fra ønske om å bidra til frigjøring kan av noen oppleves motsatt." (Howlid 2004: 71).

Skoleanlegget kan ses på som et instrument som skal tjene pedagogikken på best mulig måte, og det vil da fungere som et middel for opplæringen på veien mot å utdanne elevene. Utøvelsen av styring og makt gjennom skolens arkitektur kan dermed ses på som et resultat av sammenhengen mellom de intensjoner som ligger til grunn for bruken av skoleanlegget og den praksis som de forskjellige brukerne av anlegget har mulighet til å utøve. Det blir dermed ikke arkitekturen i seg selv som representerer en form for styring eller makt, men først og

fremst det at de fysiske omgivelser blir et middel for hvordan styring og makt kan *distribueres*. Det blir teknikkene for bruken av skoleanlegget, mer enn arkitekturen i seg selv, som muliggjør en effektiv utøvelse av styring og makt. Det fysiske miljø på skolen vil slik sett ramme inn skolehverdagen og virke inn på hvordan undervisning og andre aktiviteter kan organiseres, gjennomføres og oppleves. Både for lærere og elever kan da de fysiske rammene virke fremmende eller hindrende for det de ønsker å gjøre.

4.3 Omgivelsenes betydning for handlinger

De fysiske omgivelsene i vårt hverdagsliv kan være med på å styre våre valg og vår grad av involvering og interaksjon med miljøet. Med andre ord, omgivelsene kan virke inn på vår atferd:

What is in a space, a room or a yard, and how it is arranged can affect the behaviour of people; it can make it easier to act in certain kind of ways, harder to act in others (...) The whole setting gives us cues about expected behaviour, and generally we do what we have been invited to do (...) The extent to which we can be involved and interested in the setting (...) will depend in large part on (...) the attitudes and interests of ourselves and our companions. (Kritchevsky et al. 1969: 5)

Overfører vi dette resonnementet til skolegården, vil det bety at uteområdet for barn, avhengig av hvordan det er tilrettelagt og hva det inneholder, kan invitere dem til å involvere seg i bestemte aktiviteter. Graden av barns involvering i disse aktiviteter vil samtidig bestemmes av hvordan de fysiske omgivelser møter barnas behov, deres holdninger og interesser for nettopp de aktivitetene. Vil skolegårdens design og innhold være av betydning for barns valg av lek? Pellegrini (1995) viser i den sammenheng til studier av barns lek og friminuttsaktivitet der man har fokusert på sammenhengen mellom aktiviteert og skolegårdens design. Kort oppsummert viser hans gjennomgang av forskning på dette at barna leker forskjellig og velger seg ulike aktiviteter i ulike typer lekelandskap (*playscapes*). Dette kan tyde på at skolegårdens utseende, form og innhold påvirker elevenes valg av aktivitet. Frost (1986 i: Ibid.) har undersøkt effekten av ulike typer lekeplasser på førskole- og barneskoleelevers lek, og hans resultater: "(...) suggest that functional play characterized play on traditional playgrounds while dramatic play occurred on creative playgrounds. Children tended to engage in cooperative interaction on all playgrounds." (Pellegrini 1995: 26)

Vi finner også forskning som viser at førskolebarns lek er mer avansert på tradisjonelle lekeplasser enn på moderne lekeplasser (Ibid.: 28), noe en kanskje ikke skulle tro i

utgangspunktet. Men her må vi ta i betraktning hvordan forskningen utføres og hvilke kausale sammenhenger man egentlig kan vise til ut fra undersøkelsers forskningsdesign. Mange lekeplasstudier er da også i første rekke deskriptive studier, og forskningsdesignet vil da ikke tillate at det trekkes kausale relasjoner. Man kan imidlertid anta sammenhenger og forbindelser, men her som ellers i sosialvitenskapelig forskning, er det vanskelig å isolere variabler og påvirkningsfaktorer. Men det er mulig, i følge Pellegrini, å si at lekeplasser med ulike bestanddeler, vil lokke fram forskjellige typer lekeatferd (Ibid.).

Vi kan videre anta at når designet og innholdet på skolegården varierer, vil skolegårdens pedagogiske funksjon og skolegårdens hensiktsmessighet for barna også kunne variere. La meg avklare hva jeg mener her; den pedagogiske funksjonen kan vi se i lys av hva skolegården tilsynelatende eller intensjonelt, er tilrettelagt for. Designet kan da springe ut fra bestemte ønsker eller ideer om skolegårdsfunksjoner fra pedagoger, planleggere eller arkitekter. For eksempel regulerer utformingen av arealet og plasseringen av lekeapparatene at det kan lekes bestemte leker på bestemte steder. Hvor funksjonell eller hensiktsmessig skolegården er, kan forstås som et bruksrelatert fenomen, der brukerne av stedet (skolebarna), ut fra de rammer som allerede er gitt, opplever om disse skaper selvstendige og for dem meningsfulle aktiviteter. Det kan planlegges for aktiviteter og bestemte funksjoner, men det er samtidig mange aktiviteter som barn skaper ut fra seg selv og som de finner på ut fra de gitte fysiske rammer, samtidig med at barn kan manipulere med og anvende omgivelsene og lekeapparatene på ulikt vis. Følgende sitat kan illustrere dette:

(...) the playground was continually 'read' by the children. Its corners, crevices and furniture were overlaid with shared significances and meanings which all children, but few adults, came to know. The playthings provided by adults for play – the climbing frames, tunnels, swings and slides – were similarly made to mean different things. As they were used by the children they became pirate islands and theatrical stages. (James 1993: 174)

Dette forteller noe om at det kan være vanskelig å forutsi hvordan skolegårder og lekeplasser kommer til å bli brukt av barn. Matthews (1992) hevder at det slettes ikke er sikkert at lekeplasser kommer til å bli brukt slik som planleggerne og designerne av lekeplassen har tenkt seg det. Mange barn viser evne til å foreta meningsfulle manipulasjoner eller transformasjoner av lekemiljøet, slik at det passer inn i bestemte typer lek som barna selv vil definere (James 1993).

En skolegård kan gjennom lekeapparat og aktivitetsområder invitere barna til bestemte former for lek og aktivitet, og på skolen vil også de voksne rett til regulering av barnets aktivitet sammen de fysiske omgivelsers rammer, være retningsgivende for aktivitetene, noe dette sitatet kan illustrere:

Children new to Hilltop school, for example, soon learnt that adult rules defined when they were allowed to play on the grass, rather than the tarmac. Adult rules designated which parts of the building they could enter freely and which areas of the playground belonged to older or younger children. The symbolic use made by adults of walls and lines in the playground to identify publicly child miscreants were visibly apparent. 'Naughty' children would be made to stand still, against the wall or painted line. Like statues amid to the swirling hubbub of other children's games, they became temporary symbolic reminders of the social order of the school. Four-year-old children also quickly became aware that styles of play appropriate to the playground were not permissible within the structured 'educational play' of the classroom. (James 1993: 173)

Skolegårder og lekeplasser med definerte apparater og installasjoner og strukturerte aktivitetsområder, kan styre barna til å leke på bestemte måter, og gir en ramme for leken og hvordan leken kan forløpe. Skolegården og dens design kan slik sett virke inn på elevenes utfoldelsesmuligheter og at den kan fungere som en ramme bestemmende for barns lek sammen med skolens kontroll over hva barn kan leke med. Iona og Peter Opie undersøkte forholdet mellom barns lek i skolegård og i gater eller det de kaller for "ville" steder (Opie og Opie 1969). De fant at lekeplassaktiviteter, mellom annet de som foregikk i skolegården, hadde et signifikant mer aggressivt innhold enn leken andre steder, og de mener at dette tyder på at de fysiske rammene rundt leken påvirket aktivitetenes innhold. Begrensninger på leken vil bestemmes av både de fysiske forhold og tilretteleggingen av disse, men en avgjørende begrensning er også de regler voksne setter for barns bruk av de fysiske omgivelsene. I skolesammenheng vil de voksne trekke opp grenser for barns lek i forhold til tidspunkt, gjenstander og plasser egnet for lek. Fra et barns perspektiv betyr dette at grensene for lek aldri vil være helt fastsatte eller konstante, siden voksne vilkårlig kan bryte inn for å stoppe leken både i klasserommet eller i skolegården (James 1993). På skolen kan tiden til lek kuttes ned, noen lekeformer kan bli mislikt mens andre kan forbys helt.

Skoleanlegget er en fysisk ramme rundt elevenes opplevelse av skolen og en slik ramme betegner Østerberg (1993) som en *sosiomateriell omgivelse*. Dette begrep er ment å illustrere

at det bygde miljø har innvirkning på menneskets sosialisering, og han hevder at materielle strukturer, som for eksempel hus og rom, kan styre handlingene våre ut fra de grensene de setter og de mulighetene de gir oss. Østerberg og Engelstad (1989) mener at skolebygningen og skolegården er materielle avtrykk av undervisningen i skolen, og at skolebygningen legger den materielle rammen rundt de viktigste sosiale relasjonene i skolen, knyttet til rolleparet lærer - elev (Ibid.: 197-198). Samspillet mellom mennesket og de fysiske omgivelsene kan videre ses på som komplekst, men også skjult eller ubevisst for oss, og Werne beskriver arkitektur som en sosial materialitet der: "Materien i sin "arkitekturform" kan således i sig selv vara bärare och förmedlare av sociala relationer. Man kan också se den som den direkta skaparen av sociala former." (Werne 1987: 119)

Østerberg (1990: 64) hevder at menneskelig virksomhet kan karakteriseres som et prosjekt, forstått som et utkast til forandring av omverdenen, et utkast som tar form etter som det virkeligjøres. Det at prosjektet finner sted i en omverden som møter oss med sine krav og som vi må forholde oss til, vil i følge Østerberg være med på å bestemme omverdens betydning og omverden som en handlingssituasjon for oss. Han formulerer et perspektiv på forholdet mellom individet og miljøet, som en mulighet for harmoni mellom menneskets behov og de muligheter for handling det fysiske miljø gir. Dette får betydning for hvordan bestemte situasjoner kan oppstå som følge av det ønsket vi har (forstått som et bestemt prosjekt vi ønsker å gjennomføre). En konsekvens av dette er at ikke alle slags prosjekter er i stand til å avdekke en reell handlingssituasjon, noe som kommer av at omgivelsene i seg selv vil sette grenser (disse er i en viss grad tøyelige) for hva som kan gjøres. De fysiske omgivelser på skolen kan i forlengelsen av Østerbergs resonnement forstås som å være av betydning for i hvilken grad elevenes får realisert sine prosjekter. Elevens opplevelse av skolegården som en sosiomateriell omgivelse vil avhenge av hvordan eleven blir "møtt" av skolegården og om eleven får realisert sine behov der.

Det fysiske skolemiljø og den sosiale strukturen som det er en del av, vil i følge Wolfe og Rivlin (1987) i stor utstrekning bestemme de erfaringer barn gjør og hva de kan lære om verden. De mener at dette særlig gjelder for de yngste elevene fordi de har begrenset kontroll over sine omgivelser, og de bruker mye tid på kontakt med det fysiske fremfor det sosiale miljø. De fysiske omgivelser på skolen kan slik sett være av betydning som en ramme for barnas erfaringer, sosialisering og utvikling. I norsk sammenheng har skolen som en av sine oppgaver å innvie og sosialisere barna inn i den dominerende kulturen, gjennom blant annet

formidling av kunnskap og kultur og å gi elevene sosiale erfaringer (Aasen et al. 2002). Skolen som en pedagogisk institusjon kan videre ses på som: “(...) social/physical settings that perform certain tasks deemed necessary in our society to insure the integration of people into the dominant culture.” (Wolfe og Rivlin 1987: 90), og skolens fysiske miljø kan forstås en ”agent” i sosialiseringprosessen. Skolen som et arkitektonisk uttrykk kan videre ses på som en ”sosiomateriell sosialiseringsinstitusjon”, der det fysiske skolemiljø vil skape en fysisk og sosial kontekst for skolebarnas erfaringer.

Barnets møte med skolen er også et møte med skolebygget og skolegården. Skolen og læreplanen formulerer normative krav, og disse vil kunne manifestere seg gjennom hvordan elevene kan forholde seg til det fysiske skolemiljø, hva de har lov å gjøre i skolegården og hva slags aktiviteter det er tilrettelagt for i friminuttene. Og samspillet mellom elven og det fysiske skolemiljøet vil være et forhold som kan virke inn på de sosiale relasjoner og på elevens sosialisering. Det sosiale samspillet på skolen innebærer at menneskene i barnets omgivelser stiller krav til hvordan han eller hun skal være, oppføre seg, tenke og reagere. De fysiske omgivelsene kan tenkes at utøver en liknende påvirkning, hvor relasjoner til arkitekturen og omgivelsene har betydning for barnets sosialisering. Den fysiske omverden kan være med på å strukturere hvordan vi kan oppføre oss, anvende eller bruke ting på riktig måte, og arkitekturen og de fysiske omgivelser kan slik sett virke inn på det sosiale liv og væremåte (Østerberg 1993; Werne 1987).

4.4 Kroppen på skolegården

I vårt hverdagsliv opplever vi sjelden, i følge Lefebvre (1991), de ulike stedene som omgir oss som uavhengige klart definerte enheter som kun beskrives av begreper som lokalisering og utseende. I stedet opplever vi de som en sammenblanding av miljø, landskap, ritualer, rutiner, andre mennesker, personlige erfaringer og i sammenheng med andre steder. Lefebvre skriver om og diskuterer begrepet *sosialt rom*, og når han i sin tid introduserte begrepet sosialt rom impliserte dette samtidig en endring i synet på og forståelsen av rom og steder. Lefebvre representerer et skifte fra det å betrakte og definere rommet som en kontekst for materiell aktivitet eller som en ren fysisk manifestasjon (det vi kan kalle for en ren geometrisk romoppfattelse), til et perspektiv på steder og rom hvis funksjon utover manifestasjonene er *produksjon av subjektivitet og psykiske tilstander, og dette bidrar til å utløse sosiale relasjoner*. Lefebvre forklarer dette slik:

In reality, social space 'incorporates' social actions, the actions of subjects both individual and collective who are born and who die, who suffer and who act. From the point of view of these subjects, the behaviour of their space is at once vital and mortal: within it they develop, give expression to themselves, and encounter prohibitions; then they perish, and that same space contain their graves. From the point of view of knowing (connaissance), social space works (along with its concept) as a tool for the analysis of society. To accept this much is at once to eliminate the simplistic model of a one-to-one or 'punctual' correspondence between social actions and social locations, between spatial functions and spatial forms. (Ibid.: 34)

Han deler det sosiale rommet inn i tre begreper, eller tre hovedkomponenter, som konstituerer eller danner rommet: (i) spatial practice (*romlig praksis*), (ii) representation of space (*romlige fremstillinger*) og (iii) representational spaces (*forestillende rom*). Hva legger han i disse begrepene?

Den romlige praksis refererer til produksjonen og reproduksjonen av det sosiale rom, og viser til det materielle uttrykk for sosiale relasjoner i rom slik vi for eksempel kan se det sosiale liv på en markeds plass, i en kafé, på en skole. Lefebvre klargjør videre hva han mener med den romlige praksis ved å si at: "The spatial practice of a society secretes that society's space; it propounds and presupposes it, in a dialectical interaction; it produces it slowly and surely as it masters and appropriate it." (Ibid.: 38). Den romlige praksis kan også kalles for et synlig eller konkret rom. *Romlige fremstillinger eller representasjoner* henviser til utformingen av romlig praksis i form av abstrakte modeller eller ideer og forestillinger som samfunnsplanleggere, ingeniører, planleggere, arkitekter besitter: "(...) conceptualized space, the space of scientists, planners, urbanists, technocratic subdividers and social engineers, (...)" (Ibid.). Dette kan også kalles for det tenkte eller planlagte rom. *Forestillende eller representative rom* viser til rom vi har bestemte forestillinger om, og som vi forbinder noe spesielt med. Rommene oppfattes symbolsk og våre tidligere forestillinger blander seg inn i de romlige omgivelsene vi ferdes i som "(...) space as directly lived through its associated images and symbols, (...)" (Ibid.: 39). Dette kan også kalles det (gjennom)levde rom.

Den individuelle og personlige dimensjonen som Lefebvre tillegger opplevelsen og oppfattelsen av et rom og et sted, betyr at rommet eller stedet ikke bare kan forstås gjennom den aktivitet som forbindes med det eller tilskrives det, eller hvordan stedet er tenkt brukt eller hva bygninger og installasjoner på stedet heter. Det som Lefebvre vektlegger som sentralt i forståelsen av stedet som et *sosialt* rom, er hvordan en aktiv skapingsprosess gjør det

mulig å føre stedets angitte aktiviteter og stedets fysiske egenskaper sammen med individets psykiske strukturer (som for eksempel begjær, frykt eller tvang). Flensburg uttrykker, med henvisning til Lefebvre, denne sammenhengen mellom individet og stedet på følgende måte: ”Hvem føler hva på hvilket sted? Hvem kan gjøre hva på hvilket sted og hvorfor? Hvem føler seg tilpas, hjemme, og hvem føler sig utilpas, hjemløs eller bange?” (Flensburg 2003: 33)

Betydningen av et sted for individet kan videre forstås som ikke bare betinget av stedets foreskrevne aktiviteter eller stedets fysiske egenskaper, men også av stedets samspill med individet som er til stede, og individets handlinger og meningsfulle praksiser. Stedet vil dermed forandres i takt med menneskenes hensikter og deres praksis. Forventede funksjoner på stedet vil kunne utebli når andre mennesker innfører en ny praksis, eller når nye historiske og sosiale kontekster skapes. Skolegården kan i forlengelsen av et slikt perspektiv betraktes som et fysisk rom som er fylt med sosiale intensjoner. En skolegård er på samme tid individets opplevelse av et faktisk eksisterende sted, men skolegården finner vi også representert som en forestilling eller en representasjon som kan stamme fra hvordan den omtales i for eksempel læreplaner og policydokumenter omhandlende skolegården og hvordan dette gir retningslinjer for bestemte praksiser. Det bildet vi har av skolegården kan være influert av både de måter den har blitt presentert for oss på og av de erfaringer og følelser vi har hatt i forbindelse med den faktiske opplevelsen av den.

Grahn mener vi fra barnsben av lærer at visse aktiviteter passer best å utføre i bestemte miljøer: ”Vi får oss inpräntat att innta bestämda attityder mot olika delar av vår omgivning och förventar oss från dessa vissa upplevelser.” (Grahn 1991: 163). Han mener dette er et slags rollespill, der det blir etablert en relasjon mellom mennesket, dets handlinger og omgivelsene: ”När vi möter omgivningen lär vi oss hur den fungerar, hur den smakar, luktar, ser ut och känns. Vi lär oss denna omvärld, i delar och helheter.” (Ibid.). I studier Grahn har gjennomført om folks vurdering av parker, og studier av barns bruk av parker, går det frem at mange går inn i bestemte roller knyttet til de kvaliteter utemiljøet byr dem på. Det betyr at mange synes visse aktiviteter best passer å utføre i bestemte miljøer. Grahn påviser slik sett at det finnes klare forbindelser mellom aktiviteter og miljøkvaliteter. Samtidig viser hans studier av forholdet mellom barn og omgivelser at ulike parkmiljøer for barna utgjør rammer for bestemte handlinger, men det viser seg også at barna selv tildeler stedene bestemte meninger og egenskaper, og handler deretter: (...) vissa grupper såg en typ av miljö kvalitet i en park medan en annan grupp såg andra kvaliteter. (...) när barnen önskar leka vildmarkslekar ser de

vildmarken i en häck. Vuxna har andra perspektiv och är mer kräsna. Men även barns fantasi har en gräns.” (Ibid.: 179). Dette kan bety at vi inntar ulike roller mot omgivelsene avhengig av alder og interesse. Slik sett er hver og en av oss kastet inn i verden, samtidig som vi kaster oss ut i den, på vårt eget vis.

Casey mener at det å eksistere og være i seg selv betyr å være på et sted: ”To be is to be in place (...) There is no being except being in place. Put it the other way around, there is no utterly placeless existing.” (Casey 1993: 313 i: Stefanovic 2004: 55). En slik steds-ontologi vil bety at kroppen vår til en hver tid befinner seg på et fysisk og kulturelt sted. Russon mener at det at vi er kroppsliggjorte i seg selv betyr at:

It is our living body which is the dynamic process of our establishing contact with the world. It is *in* this process, *through* this process, and *as* this process that both what the world is and who we are come into being for us. It is the contact itself which is the substance of existence. Just as between two spatial areas the boundary is at one and the same time the end of one area and the beginning of the next, the point of bodily contact is no more subject than object. (Russon 1994: 293)

På mange måter vil vår erfaring på et sted først og fremst være *kroppslig* (vi er tilstede), men også i forhold til at det vil være noen oppgaver eller problem som skal løses på stedet. Å være på et sted kan i seg selv bety å være i en aktivitet, i en praksis eller i en interaksjon, forstått som at vi alltid allerede er kastet inn i en situasjon eller i en kontekst. Russon hevder at vi opplever omverden som meningsfull for oss siden kroppen vår er ett med den, og omverdens meningsfullhet er en videre betydning vi allerede er dratt inn i: ”This is true from our primitive spatial inhabiting of the world, in which the orientation of things derives from our motor projects, all the way to the extremely sophisticated determinacies which are our social and intellectual existence.” (Ibid.: 294).

Skolegården er et sted hvor barn vil oppleve å delta i en eller annen form for aktivitet, og ved at barnets kropp befinner seg på skolegården, vil de fysiske omgivelser sammen med den tillatte praksis danne et handlingsrom for barnet. Kirk (2004: 117) mener at *kroppen* alltid har stått sentralt i skolens opplæring og han mener videre at reguleringen av barnas kropp har vært av så stor betydning: ”(...) that it may be viewed legitimately as a defining characteristic of schooling since the inauguration of compulsory mass elementary education.”. Kirk har særlig sett på hvordan opplæring i fysisk fostring, drilling av kroppen og undervisningen i

kroppøvningsfaget vektla å disiplinere og utøve former for makt over barnas kropp. Han mener dessuten at: "Many forms of school practice contributes to the process of schooling bodies, but there are some practices that have more specific relationship to this process than others." (Ibid.).

Det er, slik vi nå har sett at flere har hevdet, mulig å betrakte skolens fysiske og organisatoriske rammeverk som én side av skolens sosialiseringsspraksis. Denne praksisen inneholder, slik Foucault (1994a) ser det, elementer av sosial kontroll og disiplinering og han mener at skolen og undervisningen kan betraktes som en disiplinerende mekanisme. I et slikt perspektiv blir skolen å forstå som et instrument for realiseringen av en produktiv prosess, der målet er å formidle og produsere virkelighetsoppfatninger, verdier og normer. Skolens oppgave er da å forstå som å forme veltilpassede individer som oppfatter historisk gitte sosiale tilstander som naturgitte og selvsagte. Foucault hevder at utformingen og bruken av skolens steder og rom er noe som kan støtte opp under en slik praksis, og at de fysiske omgivelser på skolen ikke kan ses uavhengig av skolens disiplinerte og regulerende praksis. Tilrettelegging og bruk av de fysiske rammene vil virke inn på utøvelsen av pedagogisk praksis og på barnas opplevelse av denne praksis gjennom sin tilstedeværelse på skolen. Samtidig legger han vekt på at den regulering og styring av elevenes aktiviteter som finner sted, først og fremst er rettet inn mot styringen av deres kropp. Han viser hvordan bygningers form og individenes plassering og fordeling i de arkitektoniske rom på skolen er en teknikk for å styre individet og disiplinere dets kropp. Dette virker i følge Foucault inn på individets muligheter for å få uttrykke sin subjektivitet.

4.5 Skolegården forstått som et sted

Skolegården utgjør én del av barns samlede fysiske oppvekstmiljø; en del av et større landskap som barna må forholde seg til. Skolegården kan videre ses på som *et sted* i dette større landskapet, og vil representere et sted som gir barna mulighet for erfaringer, men som også, siden det er et sted på skolen, gir muligheter og danner en ramme for utøvelsen av pedagogikk og utdanning. Klassifiseringer av skolegården som et fysisk og materielt sted, viser oss, noe avhengig av hvilke faglige øyne som ser, at den kan kalles for en plass (oppstillingsplass, lekeplass), et rom (utendørs klasserom, uterom), et landskap (lekelandskap, naturlandskap) eller et sted (rekerasjonssted, lekested). Stefanovic kommenterer at når det gjelder forholdet mellom barn og steder er:

(...) the literature on place is strangely void of the perspectives and imaginings of children. Perhaps this omission is not so peculiar, given the fact that children's voices are not often heard in academic circles. What is typically viewed as their naiveté may, however, be of particular significance to the aims of phenomenology proper. (Stefanovic 2004: 56)

Begrepet sted (*place*) finner vi mye brukt i fenomenologisk og hermeneutisk orientert filosofi, pedagogikk, geografi og arkitekturteori, hvor forholdet mellom vår *opplevelse, livsverden, tolkning og meningsproduksjon* og omgivelsene står i sentrum. Denne formen for stedsbegrep forklarer Aravot på denne måten:

'Place' is basically a phenomenological term, introduced into architectural and urban design by Edward Relph (1976) and Christian Nordberg-Schultz (1984). Founded in the writings of Edmund Husserl, phenomenological investigations are based on 'ideatic' inspection and introspection (seeing the essence of things and mental processes) while putting the world 'in brackets'. (...) There are some universal aspects to being in the world beyond cultural, historical or other differences, shared by all human beings. Sense of place is one of these aspects, the outcome of human interpretation and action in the world (...) Architecture may contribute to the creation of sense of place, or conversely, to placelessness. Places have meaning; they are intelligible and addressable by all the human senses. Their size is related to a human scale and they have direction; they close, enclose, open and so forth. They have physical, spiritual and social dimensions (...). (Aravot 2002: 207)

Det er også mulig å skille mellom en subjektiv og objektiv forståelse av steder, og et sted vil ifølge Meinig representere

(...) a definite area, a fixed location; events "take place" and we can be in a place. But place, too, has its ambiguities. There is, most basic of all, the difference between general recognition of certain areas as places, and a personal sense of place. The one is a public concept, the other private; we all live intimately with both. (Meinig 1979: 3).

Den første type stedsbestemmelsen Meinig omtaler, hviler på en felles enighet om navn og karakter; med andre ord er denne stedsforståelse betinget av en form for intersubjektiv enighet om stedets mening eller identitet. Vår personlige stedsopplevelse beror imidlertid på våre egne erfaringer og følelser. En slik stedsopplevelse vil derfor være unik for hver og en av oss, også med hensyn til hvordan den forholder seg til rådende sosiale stedsbestemmelser: "Thus each of us creates and accumulates places out of living whenever we pierce the infinite blur of the world and fix a piece of our environment as something distinct and memorable." (Ibid.). Meinig bruker begrepene landskap (*landscape*) og sted (*place*) noe om hverandre og

begrepene henger i følge ham på mange måter sammen siden et hvert landskap representerer en spesiell lokalitet, forstått som et individuelt sted i den *stedsmosaikk* Jorda er satt sammen av (Ibid.: 45). Dette stedsperspektivet begrunnes videre med å si at all menneskelig aktivitet og handling *finner* sted, med andre ord er aktivitetene våre *forankret* i et sted, og våre liv består i stor grad av at vi forholder oss til mange spesielle og særegne steder.

Vårt møte stedet virker inn på oss på flere vis, og Meinig hevder av den grunn at vi heller ikke er den samme person fra sted til sted (Ibid.: 46). Dette kan forstås som at vi er kontekstsensitive, og at vi vil i møtet med et sted tolke både stedets fysiske uttrykk og dets sosiale praksiser på en slik måte at vi selv må definere og finne ut en hensiktsmessig og meningsfull praksis innenfor den fysiske og sosiale setting som utgjør stedets atmosfære. Å være et sted blir da å forstå som at vi er i en aktivitet, en praksis, i en interaksjon. Slik sett vil et hvert sted representere en bestemt setting, eller en bestemt situasjon, som krever av oss at vi behandler og tolker situasjonen her og nå og er åpen og lydhør for stedets stemning. Dette kan minne om å gå inn i og praktisere en hermeneutisk dialog eller å utvise en form for praktisk klokhet; å vite hva man skal gjøre i bestemte situasjoner.

Et hvert sted vil slik sett gi oss en egen følelse; det utgjør en egen stemning og det vil røre ved noe i oss. Slik Casey (1987) er opptatt av å få frem, vil stedet skape eller fremkalle minner og det vil muliggjøre erindringer, og dette blir av ham presenteret som et steds sentrale egenskaper og betydning for oss. Tuan hevder at stedets arkitektur har en direkte innvirkning på menneskets sanser og følelser gjennom at: "The body reacts unreflectively to such basic architectural attributes as enclosure and exposure, verticality and horizontality, mass, volume, interior space and light." (Tuan 1979: 99). Vi vil selvsagt reagere bevisst og reflektert på miljøet også, men disse reaksjonene kan mellom annet være avhengig av våre erfaringer og kunnskaper rundt de landskap og de steder vi til enhver tid opplever. Slik sett vil bygde miljø og landskaper utgjøre steder som vi reagerer på både bevisst og ubevisst, og vi vil oppleve omgivelsene ut fra hvordan vi selv opplever vår situasjon på disse stedene (Ibid.).

4.6 Stedsperspektiver videre i min studie

Både Meinig, Casey og Tuan er representanter for en fenomenologisk tradisjon i forståelsen av menneskets forhold til, og tolkning av, arkitektur, steder og landskap. Mugerauer (2004) mener vi kan identifisere den fenomenologiske stedsforståelsen som en førstegenerasjons kontinental miljøfilosofi, der man i mindre grad er opptatt av de tekniske aspekter ved steder

og mer opptatt av å koble blant annet Heideggers og Merleau-Pontys filosofi til forståelsen av landskap og arkitektur. Mange av arbeidene til forskere tilhørende denne generasjonen (Mugerauer nevner blant annet Edward Relph, Yi-Fu Tuan og Christian Nordberg-Schultz) konsentrerte seg om og fokuserte på å ” (...) describing the genius loci of specific places through case studies, or argued on behalf of non-arbitrary characteristics as a part of environmentally appropriate design, planning, or research decisions and practices.” (Ibid.: 181).

Aravot skriver at en fenomenologisk inspirert by- og stedsforming hadde sine glansdager i 1970 og 1980 åra, men at det fenomenologisk inspirerte stedsbegrepet etter hvert ble kritisert og dekonstruert:

(...) authenticity and identity of place, the axes of ‘naïve’ place making, were gradually criticized as empty phrases, ridiculed by ‘glocalization’ in shopping malls, theme parks (...) The notion of place was decomposed, for example into the triptych of locale (social relations), location (relations to economic networks) and sense of place (psychological relations) (...) With meaning as its central component, sense of place was described as a social construct, and its value determined by social processes, much more than by any material attributes (...) Following post-structuralist reasoning, places designed (or interpreted) to have one, constant meaning were attributed to reactionary power forces, intended for the exclusion of others. Any place identity necessarily implied the suppression of others. (Aravot 2002: 207)

Diskursen knyttet til steds- og byforming utviklet seg på 1990-tallet mer i retning av at utforming og design først og fremst måtte “(...) aspire to an open-ended meaning, accommodation of changing use, and multiple and context-sensitive relations in space and time.” (Ibid.). Den fenomenologiske forståelsen av stedsbegrepet og dens praksis for stedsforming, ble også utsatt for en grunnleggende kritikk ved en dekonstruksjon av og kritikk mot fenomenologien generelt, representert mellom annet ved Foucault:

During recent decades, many aspects of phenomenological theory have been submitted to profound criticism. First, phenomenology is opposed to contemporary thought in that it claims universals. Following Michel Foucault, the idea of phenomenological ‘essence’ has been rejected. Accordingly, knowledge, ethos, meaning (including meaning of architecture) and the like are all devices for the exercise of power by the ruling class, for the perpetuation of the existing order. Architecture can be discussed in its cultural context, but claiming any sort of universalism, including the phenomenological one, is a symptom of modernist ‘paradigmatic’ thought. (Ibid.)

Mugerauer mener man etter hvert innså begrensninger i den fenomenologiske stedforståelsen og at denne måtte suppleres med nye tilnærminger til stedsbegrepet:

For all the insights and descriptions of sense of place and identity (connecting the body, dwelling, and community with specific environments), the phenomenological tendency to treat "essential" or atemporal features of phenomena and places, (...) showed its limits. Differences and changes were not adequately taken into account for the most part. Theoretically it could be said that the phenomenology of place needed to be complemented (...) The second phase of environmental philosophy considered the issues of change and flux in establishing, maintaining, and modifying our understanding of person-place relations. (Mugerauer 2004: 182)

Et nytt og mer radikalt perspektiv på steder og omgivelser kom fra poststrukturalistisk filosofi og forskning. Inspirert av mellom annet Derrida og Foucault, pekte man på hvordan den kulturelle og sosiale konstitueringen og konstruksjonen av virkeligheten (og dermed av mening), gikk gjennom en rekke former for identifisering og utvelgelser. Dette mente man hang sammen med begreper om makt og dominans, hvor "Both discourse and non-discursive practices select and reject from among (often binary) alternatives, ordering and valuing through a series of exclusions." (Ibid.: 183).

Det ligger en spenning og konflikt i stedsforståelsen mellom fenomenologisk og poststrukturalistisk teori, og sistnevnte har utsatt fenomenologien for en grunnleggende kritikk, mellom annet basert på at enhver utforming av et sted og de angivelser for praksis og bruk av stedet som gis, har en mulighet for ekskludering og utstøting i seg. Tross denne kritikken mot fenomenologisk teori og den fenomenologisk inspirerte praksis knyttet til stedsforming, mener Aravot at dette ikke bør ekskludere et fenomenologisk stedformingsideal. Han hevder at stedsforming er mer å forstå som et ideal eller et ledende prinsipp, mer enn en modell, ikke ulikt slik "(...) Harvey's account of the concepts of justice and rationality, which are expressed in very different forms in different places, times and cultures but nevertheless retain their abstract functions as ideals (...)". (Aravot 2002: 209). Videre argumenterer Aravot for at det er viktigere å legge til rette for en stedsopplevelse for den enkelte, forstått som at utforming av steder må lages ut fra færre prinsipper om "(...) designing for well being, and more places where people actually experience sense of place, despite or due to the absence of any symbolisation that may have a single definite discursive interpretation." (Ibid.: 210). På denne måten mener han at stedsformingen vil bli mindre

normativ og foreskrivende for ”det gode liv”, og vil åpne opp for individualitet og fleksibel bruk og opplevelse.

Som et motargument til kritikken mot fenomenologisk stedsforming som undertrykkende eller ekskluderende, hevdes det at ”(...) placemaking is apolitical unless it is politically used.” (Ibid.: 206). Dette kan forstås som at først og fremst praksis på, og forbundet med, et sted, vil være mer av betydning for individets opplevelse og tilknytning til det, enn hvordan den fysiske utformingen i seg selv fremstår og *kan ha* av betydning for hva stedet kan brukes til. Et liknende resonnement finner vi faktisk også hos Foucault når han sier at arkitekturens uttrykk, eller stedets utforming, i seg selv aldri kan garantere eller sørge for bestemte sosiale forhold (Rabinow 1991). Arkitekturens egenskaper som for eksempel frigjørende eller tvingende for menneskene, må ses i sammenheng med den praksis som kan foregå innenfor veggene eller ute på et sted, og ikke hva en struktur *kan ha* innebygd i seg isolert sett. Foucault uttrykker det slik:

I do not think that it is possible to say that one thing is the order of ”liberation” and another is of the order of ”oppression”. (...) I think that it can never be inherent in the structure of things to guarantee the exercise of freedom. The guarantee of freedom is freedom. (Ibid.: 245).

Graden av og opplevelsen av frihet er dermed noe som må sees i sammenheng med og som har relasjon til praksis, og hvordan man får lov å være på et sted: ”If one were to find a place, and perhaps there are some, where liberty is effectively exercised, one would find that this is not owing to the order of objects, but, once again, owing to the practice of liberty.” (Ibid.: 246). Slik å forstå kan for eksempel utøvelse av styring og makt gjennom arkitektur ses på som et resultat av sammenhengen mellom de intensjoner som ligger til grunn for en bygning og den praksis som brukerne av bygningen har mulighet til å utøve. Det er dermed ikke arkitekturen i seg selv som vil representere en form for styring og makt, men først og fremst det at den kan være et middel for hvordan styring og makt kan *distribueres*. Det blir teknikkene for bruken av strukturen, mer enn arkitekturen i seg selv, som muliggjør en effektiv utøvelse av makt. Et eksempel på dette kan vi hente fra Foucault (1980c), hvor han hevder at den overvåkende arkitektur som utvikler seg mot slutten av 1700-tallet må ses i sammenheng med de utfordringer det moderne samfunnet sto ovenfor når det gjaldt befolkningen, helse og urbanisering. Arkitekturens oppgave ble å dele inn, spesifisere og

differensiere rom og steder, og som en følge av denne inndelingen tilla man rommene bestemte og spesialiserte funksjoner. Om denne utviklingen påpeker Foucault at:

A whole history remains to be written of *spaces* – which would at the same time be the history of *powers* (both these terms in the plural) – from the great strategies of geo-politics to the little tactics of the habitat, institutional architecture from the classroom to the design of hospitals, passing via economic and political installations. (Ibid.: 149).

Foucault mener videre at vi kan se at det på 1700-tallet finner sted en utvikling der man starter å reflektere og tenke over arkitekturen som en funksjon av og et middel for de mål og teknikker myndighetene etter hvert skapte for å styre samfunnet og samfunnsmedlemmene (Rabinow 1991: 239). Dreyfus og Rabinow (1983) mener at Foucault viser oss hvordan dreiningen i arkitekturen etter hvert ble utformet for å synliggjøre flest mulig individ på en gang, og at dette er et eksempel på hvordan arkitekturen i seg selv blir et *middel* for å utøve makt og disiplin. Foucault sier i et intervju at : ”It is true that for me, architecture (...) is only taken as an element of support, to ensure a certain allocation of people in space, a *canalization* of their circulation, as well as coding of their reciprocal relations.” (Rabinow 1991: 235).

Arkitekturen vil i så måte kunne sies å være med på å skape bestemte sosiale effekter, men det er samtidig viktig å merke seg at det ikke er bygningene eller stedene som i seg selv vil være det som produserer eller representerer makt eller utgjør en maktutøvelse. Makten ligger i hvordan arkitekturen blir *brukt* som en (blant flere), og sammen med andre, teknikker for å støtte opp under det Foucault ser på som et nytt disiplinerende paradigme. Foucault mener at organisering og bruk av rommet er fundamentalt i enhver form for maktutøvelse og maktrelasjon, der rom og makt gjensidig konstituerer hverandre. Det blir med andre ord tale om en relasjon mellom en sosial og romlig praksis. Murdoch (2006: 27) mener at: ”Foucault’s later writings provide us with some wonderfully detailed and insightful geographies of relational space, notably in the context of his studies of discipline and government.”. Det kan videre hevdes at Foucault: (...) shows how power works *through* discursive regimes, spatial arrangements and social practices.” (Ibid.: 47). Foucault viser oss med andre ord hvordan det sosiale og spatiale er bundet og sammenvevd, der det ene er ”immanent” i det andre, og dette gir oss muligheten til å analysere forholdet mellom romlig organisering og utforming og den praksis som skal eller kan foregå der.

Jeg skal videre i avhandlingen utdype og diskutere den fenomenologiske og poststrukturalistiske stedstilnærmingen og samtidig bruke disse tilnærmingene til å analysere skolegården som et sted. De påfølgende kapitlene 5 og 6 vil danne vårt teoretiske grunnlag for forståelsen av skolegården som et sted for barn og for pedagogikk. De *fenomenologiske* stedsperspektiv tar utgangspunkt i individets *opplevelse* av landskap, steder og arkitektur, og hvordan samspillet mellom sted, menneske og menneskets konstruksjon av *mening* anses som grunnleggende for stedsopplevelsen og erfaringen med de fysiske omgivelser. Det *poststrukturalistiske* perspektiv med bakgrunn i Foucault, legger vekt på hvordan forholdet mellom steders planlegging og utforming, og den regulering av praksisen som finner sted der, vil være med på å *styre og regulere* individets atferd og handlingsmuligheter. Disse to ulike innfallsvinkler og fortolkningsperspektiv danner også grunnlaget for forståelsen og problematiseringen av hvordan skolegården kan forstås som et sted for pedagogisk virksomhet.

KAPITTEL 5: Skolegården - et betydningsfullt sted

5.1 Innledning

Skolen er en opplæringsinstitusjon og et sted der barn skal innvies i og oppleve kulturen, og tilegne seg og utvikle bestemte kunnskaper og kompetanser. Skolens bygninger, skolegårdens lekeapparater og lekeplass, dens trær og beplantninger er en del av en større kontekst som danner utgangspunktet for elevens opplevelse av og erfaring med skolen som helhet. Skolen kan gjennom sin fysiske manifestasjon betraktes som et uttrykk for og et symbol på, holdninger og verdier, og sammen med praksisen for bruk og akseptert atferd i det fysiske skolemiljøet formidles det kunnskap til skoleeleven; her kan du leke – her skal du lære, her skal du sitte i ro – her kan du løpe.

En skolegårds utforming og dens materielle innhold kan legge til rette for bestemte aktiviteter, samtidig som den kan fungere begrensende og sanksjonerende i forhold til andre aktiviteter skolebarna ønsker å foreta seg. Sammenhengen mellom skolegården og elevenes valg av aktiviteter er ikke nødvendigvis lineær. Barns lek tar ofte utgangspunkt i lekens behov og bruker stedet de befinner seg på ut fra dette. Hvor mye miljøet virker bestemmende og styrende inn på barnas aktiviteter er det vanskelig si noe sikkert om (jf Grahn 1991). På den ene siden kan barna bruke og fortolke det fysiske miljø for å passe og gi mening til sine lekeprosjekter, samtidig som forhold i miljøet kan gi barna større eller mindre tolkningsrom for deres lekeprosjekter. Innenfor fenomenologiske og hermeneutiske perspektiv på forholdet mellom mennesket og miljøet vektlegges betydningen av vår individuelle mening og opplevelse. I en slik sammenheng kan vi si at skolebarnets opplevelse av skolegården vil ha utgangspunkt i barnets *subjektive* fortolkningsprosess, der dets egne erfaringer, forventninger og kunnskaper vil virke inn på hvordan stedet og fenomenet skolegården forstås og gir mening og fremstår som meningsfylt. Vi skal i dette kapitlet konsentrere oss om perspektiver på forholdet mellom mennesket og omgivelsene som har bakgrunn i fenomenologisk (men også hermeneutisk) inspirert stedsteori, og relatere dette til hvordan vi kan forstå skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

5.2 Subjektive steder

Relph (1976) mener vi alle tillegger steder følelser og mening, og steder vil da representere noe som er bærere av mening og gir en opplevelse for oss. En slik representasjon tilegner vi oss gjennom (a) vårt opphold der og (b) gjennom de aktiviteter vi gjør på stedet. Samhandlingen med stedet gjør at vår opplevelse og vårt kvalitative forhold til stedet fører til en bevissthet om hvilken identitet og mening stedet har for oss. Noe som står sentralt i denne sammenheng er hva stedet i seg selv betyr for individet, hva stedets ånd - *genius loci* - representerer for individet. Denne *genius loci* (Relph 1976; Nordberg-Schultz 1992) vil dannes gjennom vår egen forståelse og opplevelse av hvordan symboler og andre uttrykksformer er med på å signalisere stedets betydning og innhold.

Relph (1976) analyserer og diskuterer stedsbegrepet i boka *Place and placelessness*. Boka er også en kritikk av forskning som reduserer og forenkler verden til lett presenterbare strukturer og modeller. Relph mener denne forskningen har utelatt og ignorert betydningen av hverdagslivets aktiviteter. Han analyserer stedsbegrepet ved hjelp av en fenomenologisk og kognitiv-konstruktivistisk tilnærming, og ved bruk av livsverden-begrepet. I fenomenologien og hermeneutikken forstår man mennesket som et aktivt handlende subjekt, og kritiserer alle typer av determinisme som reduserer mennesket til et objekt og som ikke tar hensyn til hele menneskets situasjon. I et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv vil man ta som utgangspunkt at vi som mennesker befinner oss i verden og at dette ikke er en passiv tilstand; vi møter omgivelsene på vårt eget vis: ”Heidegger uttrykker det som att man inte bara är inkastad i en värld med dess begränsningar, man kastar sig också ut i densamma och tar itu med dem på olika sätt.” (Grahm 1991: 156). Motsatt vil en deterministisk forestilling om forholdet mellom menneske og miljø tilside sette individets vilje og evne til tolkning og meningsskapning i relasjon til miljøet. En deterministisk modell vil forutsette at miljøet er på en bestemt måte, er objektivt og for alle iakttakbart på samme vis, dels også at aktiviteten ligger hos miljøet; det er miljøet og omgivelsene som er aktive og sender ut signalene: miljøet påvirker og mennesket blir påvirket. Signaler mottas og blir til visse svar hos mennesket. Slik reduseres mennesket til et objekt som påvirkes og forandres av at miljøet i seg selv forandres (Skantze 1996).

Siden man innenfor fenomenologien og hermeneutikken anser det som menneskelig å være aktivt handlende, tolkende og konstruerende, kan vi si at en deterministisk miljømodell setter det menneskelige til side. I en deterministisk miljømodell utelukkes begreper som

intensjonalitet, persepsjon, perspektivtaking, følelser og forståelse. I dag er det vel få innen samfunns- og humanvitenskap som setter sin lit til en slik determinisme, noe Grahn mer enn antyder når han sier at: ”Jag tror de flesta av dagens svenska forskare, som önskar påvisa den fysiske miljøs påverkan på människors känslor, liv och valmöjligheter, har en annan syn på samspelet mellan omgivning och människa än vad definitionen på hård determinism ger.” (Grahn 1991: 155).

Motpolen til den harde determinisme vil være en radikal indeterminisme, hvor menneskets vilje anses som helt fri og hvor våre handlinger og deres konsekvenser ikke styres av noen gitte forutsetninger utenfor oss selv. Dette kan ses på som en innstilling som er ” (...) om möjligt än mer naiv och farlig än en hård determinism.” (Ibid.). Han hevder at indeterminisme anvendt som et perspektiv på forholdet mellom mennesker og omgivelser, kan innebære at man ser helt bort fra forhold som kulturforskjeller, sosiale forskjeller og fysiske forskjeller mellom mennesker.

Fenomenologien og hermeneutikken fremholder at det er kjennetegnende for mennesket å skape mening og betydning ut fra hva vi erfarer. Vi behandler våre sanseintrykk mer enn bare å registrere dem fordi vi også tolker disse inntrykkene innenfor rammen av det som gir oss mening. Vårt forhold til omgivelsene blir dermed et forhold som vil kjennetegnes av at vi forsøker å tolke og forstå, både ut fra oss selv og hva omgivelsene betyr for oss. Relph (1976) vektlegger i den forbindelse begrepet *the essence of place*, som vi kan oversette med stedets sjel eller kjerne, i betydningen av hva som er vesentlig ved et sted eller hva stedet virkelig betyr for oss. Relph spør om hva som gjør et sted betydningsfullt for oss, og han prøver gjennom en identifisering av det betydningsfulle å forstå og avgrense begrepet sted som et selvstendig fenomen. Dette knytter han til et begrep om *stedets identitet*:

The lived-world and its geography are thus taken as being irrefutably and profoundly human and meaningful, and place can be approached with as few presuppositions as possible concerning its character or form, for it is recognized from the outset that place has a range of significances and identities that is as wide as the range of human consciousness of place. (Ibid.: 7)

Dette betyr at vi kan se på vår opplevelse og tolkning av steder som noe som vil ta utgangspunkt i våre erfaringer. Det innebærer at vår egen opplevelse og forståelse av steder kan skille seg fra andres. Slik sett kan det være vanskelig å prøve å forstå et sted som ett

bestemt fenomen, da et steds kvaliteter kan bli tillagt ulik mening av forskjellige mennesker. Likevel, ved å betrakte sted som et mangesidig erfaringsfenomen og gjennom å undersøke de ulike bestanddelene av stedet (lokalisering, landskap og personlig involvering), mener Relph at vi kan skape forståelse for hvor viktige disse delene er for vår stedsopplevelse. På denne måten kan kildene til mening og det betydningsfulle, eller stedets essens, til en viss grad avdekkes.

Relph forstår begrepet *sted* som en spesifisering av et bestemt fysisk rom, og av hva som okkuperer dette rommet. Men ikke minst fremhever han hvordan vi tillegger rommet følelser og mening. I den sammenheng blir for eksempel bygninger, plasser til forskjellig bruk og sosiale møtesteder sentrale for oss. En slik måte å forstå sted på gir åpning for en ide om stedet som bærer av mening og opplevelser, gitt oss gjennom direkte erfaringer vi har tilegnet oss ved å være tilstede, og at vi har foretatt oss noe og utført bestemte handlinger på dette stedet. Dette understreker betydningen av å trekke inn vår *kvalitative opplevelse* og vårt *kvalitative forhold* til stedet. Summen av disse to forhold fører til en bevissthet om hvilken identitet vi tillegger stedet, hvilken mening stedet gir oss, hva det betyr for oss som et sted i seg selv.

5.3 Opplevelsen av landskap og steder

Et landskap eller et landskapsrom vil oppleves på ulike måter av mennesker. Felles for oss er at opplevelsen vil avhenge av de sanseintrykkene vi mottar, spesielt gjennom øyne og ører, men også andre forhold slik som luktesans og hudfølelse kan være med på å skjerpe opplevelsen. Vi trekker også våre individuelle holdninger og erfaringer med i opplevelsen og det knytter seg mange betingelser til den. Individualiteten i disse forholdene gjør at de ikke lar seg måle og gjøres allmenngyldige, til det er de for sammensatte og skiftende og knyttet til våre følelser (Lorange 1984). Opplevelsen av et steds karakter kan beskrives slik:

Da karakteropplevelsen er spontan, er den betinget av hvordan stedet ”ser ut”. Et sted kan virke vennlig, avvisende eller dystert, det kan fortelle den besøkende at livet utfolder seg utendørs eller inne i husene, det kan vitne om menneskelig foretaksomhet eller ha en sterk åndelig atmosfære. Slike uttrykk er en funksjon av romstrukturen og av hvordan denne er ”satt i verk” ved hjelp av bygninger og andre arkitektoniske elementer. (Nordberg-Schultz 1992:60)

Vi kan illustrere dette videre ved å si at i et åpent landskap, hvor himmelen kan være både tak og vegger, og lyset kan bre seg uhindret, vil romfølelsen kanskje bli grenseløs. Vi kan kjenne en frihetsfølelse, samtidig som vi kan føle ensomhet, fortapthet eller en snikende frykt. I en trang dal mellom bratte fjell, kan landskapet få oss til å føle oss innestengte, ufrie og knuget, men vi kan også bli grepet av den dramatik og spenning et slikt landskap kan representere. På samme måte kan en følelse av innestengthet melde seg i smale, trange gater og gårdsrom, mellom høye hus og bygninger, hvor himmelen reduseres til en smal stripe over oss. Men det vil kanskje fortone seg annerledes å befinne seg nede mellom menneskegjorte bygninger, vegger og murer, og med mennesker tilstede som ferdes til og fra. Når slike omgivelser er dagligdagse og tilvante, kan de like gjerne gi følelse av trygghet, hjemlighet og beskyttelse (Lorange 1984).

Et sted har først og fremst en fysisk, visuell form, likt et fysisk landskap. Og utseendet, enten gjennom bygninger eller naturlig innhold, er en av de mest åpenbare komponentene eller kjennemerkene til et sted. Men vi vil nok ikke bare oppleve steder som rene landskapsopplevelser. En kjent erfaring for de fleste er at når vi vender tilbake til et velkjent sted etter å ha vært borte fra det i flere år, kan vi oppleve at stedet har forandret seg, men ikke bare fordi stedets utseende er forandret. Vi opplever heller stedet som et annerledes fenomen nå enn tidligere. Relph (1976) mener det kommer av at vi før var *innsiders*; involverte i den scenen vi ser, mens vi når vi returnerer er mer å betrakte som *outsiders* og kan bare gjenskape stedets tidligere betydning gjennom våre minner, slik vi mente stedet var tidligere. Steders forandrende karakter over tid blir også relatert til omforminger av bygningsmassen og selve landskapet, og som endringer av våre holdninger (Casey 1989).

Vår forståelse av steder er *individuell forskjellig*, likeså som stedene har hver sin egen identitet; en gate, et nabolag, en fabrikk, en fotballbane, en skolegård (Relph 1976). Slik sett vil ikke steder i vårt hverdagsliv oppleves som uavhengige enheter som kan defineres og beskrives kun ut fra deres beliggenhet eller omgivelser. Vår opplevelse av og vårt forhold til stedet vil også bli påvirket av situasjonen, konteksten, andre mennesker, personlige erfaringer og minner tilknyttet stedet. Vi tillegger ulike steder forskjellig kvalitet, og for å forstå selve fenomenet *sted* forslår Relph at vi må ta i betraktning flere aspekt ved stedet, blant annet makt og bruken av symbolikk. Forholdet mellom samfunn og sted kan ses på som et maktforhold der det ene understreker betydningen av det andre (Ibid.). Det menneskeskapte landskapet uttrykker holdninger og verdier relatert til det samfunnet som har skapt det, og bruken av

symboler og andre uttrykksformer er derfor med på å signalisere stedets betydning og stedets innhold. Dette uttrykkes gjennom stedets landskap og dets innhold, som blir et medium for kommunikasjon til de som er til stede, hvor hvert element har sitt budskap (bygninger, gater, plasser, mennesker, skolene med sine bygninger, uterom, lærere og skoleelever) og som til sammen forener fellesskapet av mennesker som er kontekstuel til stede. Disse fellesopplevelsene vi har av symboler og budskap bidrar til en ”collectively conditioned place consciousness” (Ibid.: 34). En slik felles stedsbevissthet skulle bety at stedene vi oppholder oss på gjør at vi blir påvirket av stedets identitet og vil tendere mot å tilpasse eller føye oss etter denne. Stedets identitet blir da bestemmende for våre handlinger når vi oppholder oss der, og det fysiske miljø vil kunne sette hindringer eller gi muligheter for bestemte adferdsformer.

Men steder kan forstås som mer enn fellesskapssteder. Steder kan også forstås ut fra deres fysiske og symbolske kvaliteter som gjør dem *stedsspesifikke*. En hage omkranset av en hekk, en plass eller et torg i byen, en inngjerdet skolegård eller andre avgrensede områder gir oss følelsen av å være innenfor noe, man er på en måte *inne i et sted*. Slike steder blir spesielle og skiller seg ut på grunn av at de *avgrenses* i forhold til omgivelsene. Andre trekk slike steder vil ha kan være knyttet til en særegen arkitektur, størrelse og form eller at stedet er kjent for en eller annen historisk hendelse, og Relph hevder at stedets form og innhold evner å skape en stor grad av forestillingsevne hos den som oppholder seg på et slikt sted.

Kevin Lynch legger i den forbindelse vekt på en egenskap ved steder som han betegner *high imageability* (Lynch 1960). Uttrykket viser til hvor stor grad et sted har av betydning i folks forestillingsevne. Lynch mener steder med *high imageability* har stor betydning i folks hverdag. For eksempel består mange offentlige steder av bygninger og monumenter som understreker og signaliserer autoritet og makt. Lynch mener at dette forholdet kan misbrukes av styresmaktene. Offentlige steder med *high imageability* kan ha fått utseende og form planlagt og skapt som et uttrykk for storhet og autoritet som skal beundres av folkemassene (Relph 1976). Eksempler på dette kan være at renessansens byplanlegging og monumentalarkitektur, og spesielt barokken, ofte var et uttrykk for verdslig og militær makt som skulle tjene eneveldet. Tilsvarende er kongelige palasser, de vidstrakte paradeplassene fra Det Tredje Riket, Sovjets monumentalbygg fra stalinisttiden og de store avenyene i Washington, alle fysiske uttrykk for makt og hvem som har makt. I dag ser vi tendensen til å bygge store og dominerende bygninger, designet av de mest kjente arkitektene, og gitt navn etter det storkonsern som skal flytte inn. Utformingen av slike bygg og steder er med på å

synliggjøre statens, styresmaktens eller næringslivets status og autoritet. De handlinger som foregår på stedet⁵ er også med på å forsterke den autoritative signifikansen til stedet: "The more magnificent and monumental the official public places the more trivial becomes the citizen's personal environment, and the more he tends to be awed by the official environment." (Ibid.: 35)

5.4 Stedets stemning og ånd

Det kan hevdes at alle steder og landskaper vil oppleves og erfares individuelt, for vi ser de gjennom våre egne linser av holdninger, erfaringer og intensjoner. Spesielt er steder fra barndommen viktige, da de konstituerer vitale referansepunkt for individet (Relph 1976). Stedets utseende er nødvendigvis ikke det viktigste man husker fra stedsopplevelsen, da det gjerne kan være den *stemningen* man husker ved et sted som gir oss mening, og ikke den geografiske delen av stedsopplevelsen. Selv om vi i vårt hverdagsliv kan være nokså ubevisst de dypere psykologiske og eksistensielle bånd vi har til de stedene vi oppholder oss på, mener Relph at forholdet til disse stedene ikke blir mindre betydningsfulle av den grunn. Det kan for eksempel være slik at stedets fysiske utseende er viktig for oss, eller det kan være vår oppmerksomhet på stedets eksistens over tid, eller det faktum at det er her, på dette stedet vi er kjent eller at dette stedet er der hvor de mest betydningsfulle erfaringene i vårt liv har oppstått og blitt dannet. Et slikt dypt, eksistensielt forhold til steder kan uttrykkes slik: "A deep relationship with places is as necessary, and perhaps as unavoidable, as close relationships with people; without such relationships human existence, while possible, is bereft of much of its significance." Ibid.: 41)

Et sted kan representere et senter for handling og intensjon, hvor vi erfarer meningsfulle hendelser i vår eksistens. Hendelser og handlinger har ulik betydning i forhold til de ulike steders kontekst, og vil preges og påvirkes av de ulike stedenes karakter samtidig som de er med på å forsterke og opprettholde stedets karakter. I følge Relph er steder derfor inkorporert i de intensjonelle strukturene knyttet til menneskelig bevissthet og erfaring. Intensjonalitet kjennetegnes ved at all bevissthet er bevissthet om noe siden vi ikke kan gjøre eller tenke uten begrep om noe. Menneskelige intensjoner og handlinger bør derfor ikke kun forstås som fritt valgte handlinger og hensikter, men som et forhold mellom mennesket og den omverdenen som gir oss mening. Av den grunn er objektene og innholdet i den fysiske omverden erfart

⁵ Relph nevner som eksempel her 1.mai-paraden på den Røde Plass og Pavens velsignelse av folkemassene på St. Petersplassen.

gjennom sin mening, og objektene kan ikke skilles fra sin mening fordi det er nettopp disse meningene vi sammenholder med vår bevissthet om objektene som omgir oss. Dette hevder Relph er uavhengig enten vi bevisst styrer vår oppmerksomhet mot noe eller om vi er våre holdninger ubevisst.

Slik sett kan det hevdes at all bevissthet ikke er bare bevissthet om noe, men om noe *i forhold til sitt sted*, og at stedet stort sett defineres gjennom begrep om objektene på stedet og deres mening for oss. Som objekter i seg selv, er steder fokus for intensjoner og hensikter, og vanligvis er disse stedene lokaliserbare og inneholder bestemte ting som er identifiserbare former. Slike steder kan bestemmes og beskrives i ord og vendinger som skildrer stedets funksjon eller gjennom både felles og individuell erfaring med stedet. Stedene kan være av ulik skala og målestokk i forhold til hvordan vi retter våre intensjoner mot stedet. Som eksempel på dette kan jeg si at mitt sted er min nasjon, mens i andre situasjoner er mitt sted den landsdel eller region som jeg lever i, skolen jeg går på, eller byen eller gata eller huset som jeg bor i.

Steder blir dermed å forstå som grunnleggende elementer i vår klassifisering av egne erfaringer med omverdenen. Steder blir differensierte fenomen fordi de inneholder konsentrasjoner av våre intensjoner, holdninger, hensikter og erfaringer med den fysiske omverdenen. Den grunnleggende meningen med stedet, dets essens, kommer da ikke bare fra lokaliseringen, fra de alminnelige funksjonene eller fra det samfunn som okkuperer stedet, selv om disse aspektene er felles og nødvendige aspekter ved stedet. Relph hevder derimot at stedets essens i stor grad ligger i den ubevisste intensjonalitet som definerer steder som grunnleggende senter for menneskelig eksistens. Alle har slik sett en dyp tilknytning med de stedene vi er født og vokst opp på, hvor vi lever nå eller hvor vi har hatt spesielle opplevelser. Denne tilknytningen ser ut til å skape eller danne grunnlag for en vital kilde av både individuell og kulturell identitet og tilhørighet, et utgangspunkt fra hvor vi orienterer oss selv i forhold til omverdenen.

Et sted er gjerne et senter for aktivitet og handlinger. Enkelte av disse er igjen bare betydningsfulle i bestemte kontekster, påvirket av karakteren og særtrekkene ved bestemte steder. Steder og steders identitet blir på denne måten innbakt i vår forståelse og bevissthet. I følge Husserl er våre handlinger å forstå som et forhold mellom oss selv og den mening vi tillegger verden (Bengtsson 1994). På denne måten blir objekter i miljøet rundt oss opplevd

gjennom sin mening og kan ikke atskilles fra nettopp det, fordi vi har en bevissthet om disse objektene. Gjennom vår livsverden opplever vi dermed steder på ulike måter, og i tillegg vil vi differensiere steder. De kan være konsentrerte rundt våre personlige erfaringer og den funksjon stedet har for oss selv, eller stedet kan defineres ut fra den funksjon det er tillagt av andre og dermed den aktivitet som er ytre-intendert, både ovenfor fellesskapet og oss selv.

Nordberg-Schultz (1988; 1992) har foretatt analyser av arkitekturens fenomenologi og disse analysene bygger i stor grad på Heideggers filosofi. Heidegger (1995) hevdet at stedet plasserer mennesket i en slik sammenheng at det avdekker yttergrensene for menneskets eksistens. På samme tid avdekker stedet dybden av menneskets frihet og virkelighet. Heidegger tar for seg og diskuterer innholdet i begrepet *dwelling*, som kan oversettes med oppholdssted, eller det å bo. Heideggers utgangspunkt er at vi mennesker søker etter et fast tilholdssted når vi kan orientere oss innen og identifisere seg med miljøet. Med andre ord: når vi opplever miljøet som noe meningsfullt for oss. Et oppholdssted blir dermed noe mer enn rent ly for vær og vind; for Heidegger betyr oppholdssted et rom hvor liv utfolder seg og dermed medvirker til å forme stedet. Av dette følger det at det å bo får en eksistensiell betydning for oss.

I forlengelsen av Heideggers resonnement mener Nordberg-Schultz at arkitekturens hensikt blir å fremme det eksistensielle innholdet i menneskets søken etter opphold. For å forklare dette trekker han frem begrepet *Genius loci*, som oversatt betyr *stedets ånd*. Genius betegner hva en ting er eller hva den ønsker å være. Nordberg-Schultz (1988; 1992) fremhever at arkitektur blir å *konkretisere stedets ånd*, gjennom å synliggjøre stedet og bringe det nært til mennesket. Arkitekturen har da til oppgave å skape steder der livet får mening. Dette må bety at arkitekturen dermed skal abstrahere mening fra det gitte og fastholde disse i symbolske former, en *symbolisering*. Symbolisering betyr at en erkjent mening representeres ved et tegn som kan flyttes, slik at meningen ikke lenger er stedbundet. Meningene i seg selv skapes dermed ikke av arkitekturen, for de finnes allerede i verden (Nordberg-Schultz 1992).

Nordberg-Schultz' resonnement her tillegger eller tildeler arkitekter og stedsformere evnen til å fange stedets egenart og ånd. Mot dette kan det kan innvendes at formgivere og brukere kan tolke og reagerer forskjellig på det bygde miljøet, og dets preferanser fordi de har forskjellige oppfatninger og bakgrunnskunnskap å vurdere ut fra. Rapoport (1982) hevder at disse

forskjellene kan fortolkes ut fra at formgivere opplever og fortolker miljø i forhold til perseptuelle termer, mens brukerne ofte opplever og fortolker i assosierende termer:

One could argue further that the differential reactions of designers and the lay public to environments can be interpreted in these terms: Designers tend to react to environments in perceptual terms (which are *their* meanings), whereas the lay public, the users, react to environments in associational terms. Rapoport 1982:19)

Vi kan med bakgrunn i Rapoporters resonnement ha grunn til å tro det må være vanskelig å forutsi om skolegården kommer til å bli brukt slik landskapsarkitekten eller arkitekten har tenkt seg det av elevene. Det er for eksempel ikke nødvendigvis slik at elevene opplever stedet like meningsfullt som de voksne som har laget det. Matthews (1992) peker på at det i stedsformingen kan oppstå en slags konflikt mellom "genius architecti" (arkitektens ånd) og "genius loci" (stedets ånd). En slik konflikt går ut på at et sted gjerne avspeiler arkitektens ideer og meninger, og at brukerne av stedet ikke vil forstå fullt ut arkitektens mening med det som er skapt, og slik sett kan "misforstått" bruk av bygg eller omgivelser oppstå og føre til frustrasjon og konflikter og at det kan oppstå en viss grad av fremmedgjøring mellom miljøet og dets brukere. De som har utformet miljøet kan ha vært fremmede ovenfor de som skal bruke det, ved at formgiverens hensikter og interesser kan ha vært andre enn brukernes; de har dermed skapt noe ut fra sin livsverden og ikke brukernes.

Nordberg-Schultz fremhever at arkitektens bygde former utgjør et eget språk og gjennom dette språket kan en bestemt væren mellom jord og himmel komme til uttrykk. Det fysiske uttrykket vil være satt sammen av hvordan bygningene står, reiser seg, strekker seg ut, åpner og lukker seg. Og for å forstå arkitekturen fullt ut må vi åpne oss for disse uttrykkene, og lese bygningenes språk:

Det kan kanskje virke fristende å bruke allmenn språketeori, semiologi, til å undersøke arkitekturspråket. Dette fører imidlertid lett bort fra de konkrete ting som utgjør arkitektens virkemidler. En semiologisk analyse hjelper lite når det gjelder å oppfatte horisontale rytmer, vertikale spenninger og formal artikulering. Den fenomenologiske analysen befatter seg derimot med slike ting, og å se vil si å drive ubevisst fenomenologi. (Nordberg-Schultz 1992: 115)

Arkitekturen må videre ses i forhold til det landskapet byggene står i og hvordan arkitekturen passer til stedets stemning. Vi må oppfatte arkitekturen på et sted og dens væren som

meningsfullt. Nordberg-Schultz forklarer videre sammenhengen mellom stedets ånd og mennesket ved å trekke inn begrepet *existential space*, som han definerer som det grunnleggende forholdet mellom mennesket og miljøet. Med dette antyder han også at liv og sted er en virkende helhet. Arkitektonisk rom blir basert på hans definisjon av eksistensielt rom; en forestilling eller ”gjenspeiling” av fysiske miljømessige strukturer. Dette skaper et hierarki av steder som menneskene må identifisere seg med. Arkitektens oppgave blir derfor å konkretisere og anvende det allmenngyldige eksistensielle.

Nordberg-Schultz etterlyser en stedsteori om hvordan man kan skape gode steder for menneskene, men sier at få undersøkelser og lite forskning er gjort på feltet. Likevel mener han at Kevin Lynch (1960) har et gitt et viktig bidrag i denne forbindelse med sitt arbeid *The image of the city*. Lynch fastslo på grunnlag av et stort og omfattende statistisk materiale to ting. For det første at det var av vesentlig betydning for ethvert menneske at det har en ordnet forestilling om omgivelsene; det må kunne orientere seg, det må vite hvor det er og kunne ta seg frem. En slik forestilling er ikke bare et praktisk hjelpemiddel for å kunne utføre dagligdagse handlinger, men det gir også en følelse av trygghet for den enkelte. For det andre at utvikling av en god forestilling om omverdenen var mulig dersom omgivelsene selv har en forståelig orden eller struktur. Kaotiske eller ustrukturerte omgivelser ville virke negativt inn og ikke være forståelige, slik at utrygghet og muligens psykiske forstyrrelser kunne fremprovoseres (Nordberg-Schultz 1992).

Vi kan i forlengelsen av dette se nærmere på hva Lynch’s begrep om forståelig orden og struktur innebærer. Lynch (1960) laget noen generelle begreper ut fra sitt materiale. Han viser at menneskene oppfatter omgivelsene som et system av knutepunkter, veier og områder. Knutepunktene utgjør de steder vi er særlig knyttet til eller kjenner godt: Hjemmet, arbeidsplassen, viktige institusjoner (for eksempel skolen). Det som forbinder disse områdene er veiene, samtidig som de avgrensner de områder vi kjenner mer eller mindre godt. Lynch hevder at et godt miljø må ha en viss generell struktur, men hva det rent kvalitativt og konkret bør bestå av gir han ikke noe bestemt svar på. Men en kan si at et steds konkrete kvaliteter (estetisk utseende, lys, lyd) har betydning for vår oppfattelse og bedømmelse av stedet som et kvalitativt sted. Kvalitetene vil føre til at vi identifiserer oss med dem, de utgjør stedets innhold. Slik sett er våre forestillinger og bilder av omgivelsene alltid et resultat av en toveis prosess mellom mennesket som observatør og det miljøet man befinner seg i:

The environment suggests distinctions and relations, and the observer – with great adaptability and in the light of his own purposes – selects, organizes, and endows with meaning what he sees. The image so developed now limits and emphasizes what is seen, while the image itself is being tested against the filtered perceptual input in a constant interacting process. Thus the image of a given reality may vary significantly between different observers. (Ibid.: 6)

Opplevelsen og inntrykket av et sted vil slik å forstå variere betydelig mellom menneskene til stede. Sammenhengen og meningen vi kan skape ut av omgivelsene kan melde seg på mange måter, og det trenger ikke være noe i det vi ser som i seg selv er bemerkelsesverdig. Det er like gjerne det vi bringer med oss av erfaringer og minner som skaper forståelse og mening i møtet med omgivelsene, og som gjør at vi konstruerer en meningsfull relasjon til omgivelsene: ”(..) an object seen for the first time may be identified and related not because it is individually familiar but because it conforms to a stereotype already constructed by the observer.” (Ibid.). Selv om Lynch finner disse fenomenene interessante og mener at hvert individ skaper og bærer på sitt eget bilde og egen forestilling av omgivelsene, legger han i *The image of the city* først og fremst vekten på å undersøke de felles oppfatningene, forståelsene og mentale bildene av omgivelsene mennesker i storbyen bærer på. Dette blir da mer en generell beskrivelse og analyse, og Nordberg-Schultz (1992) mener dette gjør det nødvendig å gå ut over Lynch's generelle stedsbeskrivelse og søke å redegjøre for hvordan et sted er betinget av kvalitative egenskaper og forhold. Nordberg-Schultz hevder at nyere fenomenologisk filosofi, først og fremst representert ved Bachelard, Merleau-Ponty, Bollnow og Heidegger, har befattet seg med menneskets forhold til steder, ting og rom på en slik måte at vi har fra dem et grunnlag å bygge en stedsteori på.

Nordberg-Schultz mener at et steds egenart er bestemt av de ting det består av, og viser til at Heidegger minner om den opprinnelige betydningen av ordet ting som en samling eller forsamling. Dermed blir en ting en ting når den samler verden. På denne måten blir den fenomenologiske forståelsen av en ting å kunne oppfatte hvilket forhold tingen har til jord og himmel, og å vise hvilke av disse sine egenskaper den samler (Bø-Rygg 1996: 116). Når en kan erkjenne dette blir tingen meningsfull for oss. En slik ting-opplevelse fører til at vi åpner oss for meninger. På samme vis blir en bygning en bærer av mening og den verden en bygning samler omfatter først og fremst byggestedets *genius loci*. Disse kvalitative, ikke-målbare egenskapene ved omgivelsene er det viktig å være bevisst både når en oppholder seg der eller skal bygge der. Når en bygger må en lytte til denne genius og prøve å få den med i

den bygde form. Å bygge betyr da å forstå og tolke stedets romstruktur og karakter i forhold til en bestemt byggeoppgave og tid. I denne sammenheng taler Heidegger om nødvendigheten av å utvikle et poetisk (skapende) forhold til virkeligheten. Lynch (1960) mener at vi trenger omgivelser som ikke bare er velorganiserte, men at de også er poetiske og symbolske. Han hevder at dette gir en avspeiling av individene og deres komplekse samfunn, lengsler og tradisjon. Lynch mener at utover at et sted bør ha en klar struktur, er også det at et sted har en levende identitet med på å forme et klart definert sted.

5.5 Et steds identitet

Relph (1976) mener det er mulig å bestemme et steds identitet gjennom tre komponenter: a) dets fysiske uttrykk, b) de aktiviteter eller den praksis som finner sted og c) stedets mening og betydning for menneskene. Stedets identitet blir summen av disse tre komponentene eller samspillet mellom dem. Denne inndelingen er antakelig selvsagt, men likevel fundamental. Våre erfaringer med steder er direkte, komplette og ofte ubevisste, og de ulike bestanddelene på et sted oppleves som en helhet som består av kombinasjoner av deler. Likevel, fra et mindre umiddelbart perspektiv, kan vi skille elementer fra hverandre, sammenknyttet men likevel identifiserbare, som former det grunnleggende miljøet som stedets identitet er fundamentert på og som vår erfaring og opplevelse av stedet er strukturert ut fra:

The three fundamental components of place are irreducible one to the other, yet are inseparably interwoven in our experience of places. In explicating this experience, however, they can be identified as distinctive poles or focuses, and they can be further subdivided within themselves. (Ibid.: 47)

Dette kan vi sammenlikne med et maleri som også består av fundamentale komponenter; lerret, maling, symboler, som hver for seg er ureduserbare i forhold til de andre og likevel uatskillelige. Et annet eksempel for å illustrere det kan være at det er mulig å visualisere en by bestående bare av bygninger og fysiske objekt, slik vi ser det på et fotografi. Men en person som opplever disse bygningene og aktivitetene ser de som mer enn fysiske manifestasjoner; de er stygge eller pene, nyttige eller unyttige, hjem, skole eller arbeidsplass; kort sagt er de meningsfulle. Derfor er stedets fysiske innhold og de ulike aktivitetene som foregår på stedet letter å fange inn, enn den mening stedet tillegges.

Sentralt i denne forståelsen er ikke bare stedets identitet i seg selv, men også den identitet mennesket eller grupper av mennesker forbinder med stedet. Hos Relph blir stedets identitet

ikke bare et uttrykk for egenskaper ved det fysiske og ved aktivitetene i seg selv, men de er også et uttrykk for menneskets planlagte aktiviteter på stedet og ens opplevelse av det. Han mener at mens steder og landskaper kan være unike i forhold til sitt innhold, er de likevel produkter av felles kulturelle og symbolske elementer og prosesser. Stedets identitet er vel så mye skapt som en funksjon av intersubjektive intensjoner og erfaringer, som dets utseende uttrykt gjennom bygninger og landskap. Identiteten refererer ikke bare til det distinktive ved individuelle steder men også til likheten mellom ulike steder.

Begrepet *identitet* er et fundamentalt begrep i vårt hverdagsliv. Heidegger hevdet i den sammenheng følgende: “Everywhere, wherever and however we are related to beings of every kind, identity makes its claim upon us.” (Heidegger i: Relph 1976: 45). Relph mener at siden identitet er fundamentalt for oss, er det vanskelig å gi en enkel definisjon om hva det er, selv om noen hovedkarakteristikker kan fremheves. Særlig er det viktig å merke seg forskjellen, og samtidig forholdet, mellom *identity of* og *identity with*, som betyr at identitet er grunnlagt både i personen eller objektet, samtidig som den også finnes i kulturen de begge er en del av. Derfor er identitet heller ikke å betrakte som statisk og uforanderlig, men vil variere ettersom forhold og holdninger endres, og identiteten er heller ikke uniform eller udifferensiert, men har flere former og komponenter.

Stedsidentitet kan forstås som et begrep for et individs samlede forestillinger om den fysiske omverden individet lever i. Disse forestillingene er ikke bare avhengig av miljøets fysiske egenskaper, men også av den sosiale mening og betydning som knyttes til stedene gjennom interaksjon med andre mennesker. Her er det tale om at de stedene vi føler tilknytning til, vil være med på å fortelle oss hvem vi er. Når Relph beskriver dette, er det slik at vi alle har en dyp tilknytning til og bevissthet om de stedene hvor vi ble født og vokste opp, hvor vi lever nå og hvor vi har hatt viktige følelsesmessige opplevelser. Denne dype tilknytningen, sier han, er en viktig kilde til både individuell og kulturell identitet og er et utgangspunkt for vår orientering i omverdenen. Gabriel Marcel oppsummerer dette perspektivet slik: “An individual is not distinct from his place; he is that place.” (Marcel i: Relph 1976: 43).

Relph viser til at Piagets teori om barns intellektuelle utvikling beskriver hvordan kunnskapsstrukturen og kunnskapsdannelsen formuleres som et samspill og en balanse mellom assimilasjon og akkommodasjon til omgivelsene. Relph hevder i den sammenheng at

(...)All needs tends first of all to incorporate things and people into the subject's own activity, i.e. to 'assimilate' the external world into the mental structures that have already been constructed; and secondly to readjust these structures as a function of subtle transformations, i.e. to 'accommodate' them to external objects. (Ibid.: 59)

I et slikt konstruktivistisk perspektiv argumenteres det for at kunnskap ikke begynner med kunnskap om en selv eller tingene som sådan, men med kunnskap om *interaksjonen* mellom seg selv og omgivelsene. Vårt intellekt organiserer på denne måten verden gjennom assimilasjon og akkommodasjon, slik at ny kunnskap vurderes opp mot gammel kunnskap. En åpenbar implikasjon av dette, i forbindelse med vårt forhold til steder, vil være at stedenes egenart og identitet ikke kan forstås ene og alene som et resultat av fysisk og observerbart innhold, og heller ikke kun ut fra de holdninger og verdier vi knytter til steder, men som uatskillelig kombinasjon av begge. Stedets identitet da å forstå som: "(...) an expression of the adaptation of assimilation, accommodation, and the socialisation of knowledge to each other." (Ibid.). Vi tillegger på dette vis stedet en identitet, og denne identiteten hevder Relph at vil gi oss en adekvat rettleiding for fysisk mestring og sosial aksept. Slik å forstå er det altså ingen steder som ikke har noen identitet.

Lynch (1960) definerer stedsidentitet som det som utgjør stedets distinksjon eller individualitet i forhold til andre steder, og som tjener som basis for gjenkjenning som en atskilt enhet. Men dette forteller oss bare at hvert sted har en unik lokalisering som er identifiserbart. For å trekke stedsidentitesbegrepet noe lenger, sier Relph (1976) at det er like mange stedsidentiteter som det er mennesker, i og med at stedsidentitet ligger i den erfaring, det øyet, det sinn og den intensjon som aktøren har, like mye som i den fysiske tilsynekomst av en by eller et landskap. Men mens hvert individ kan knytte en egen selvbevisst eller ubevisste identitet til et bestemt sted, vil disse identitetene være intersubjektivt koblet sammen slik at de former en felles identitet. Kanskje er det nettopp slik at dette skjer fordi vi har blitt opplært til å se etter bestemte stedskvaliteter understreket og styrt av våre kulturelle grupper, at vi erfarer mer eller mindre de samme objektene og aktivitetene på ulike steder: "Certainly it is the manner in which these qualities and objects are manifest in our experience of places that governs our impressions of the uniqueness, strength, and genuineness of the identity of those places." (Ibid.: 45).

Stedets identitet fremheves her som en grunnleggende del av vår opplevelse og erfaring med stedet. Og denne identiteten vil virke inn på, samtidig som den blir påvirket av, våre erfaringer. Opplevelsen kommer heller ikke bare ut fra ren gjenkjennelse av forskjeller og likheter mellom steder, men også den mer fundamentale handling å kjenne igjen likheter i forskjellene. Det er da ikke, sier Relph, slik at det er bare identifiseringen av et sted som er viktig for oss, men også den identitet som personen eller gruppen har med det bestemte stedet, og spesielt om de erfarer det som en *insider* eller en *outsider*. Stedets mening for den enkelte kan være knyttet til det fysiske, materielle miljø, objekter og aktiviteter, men stedets mening vil også tilhøre de menneskelige intensjoner og erfaringer. Mening kan endres og overføres fra ett sted til et annet. Kontekst og situasjoner tilknyttet stedet vil danne et viktig grunnlag for den mening vi tillegger det, og i bunn og grunn kan steder bare forstås gjennom den mening de har for hver av oss.

Vi kan forstå den fysiske komponenten i stedsidentiteten som bestående av jord, vann og himmel, og som et bygd eller skapt miljø, som hver har sine egne karakteristiske muligheter for opplevelse og erfaring. Likeledes kan aktiviteter og funksjoner tilknyttet stedet forstås som kreative, destruktive eller passive, som felles eller individuelle. Den relative vektlegging av hver av disse underkomponentene kan være av betydning for viktigheten av å etablere identiteten til ulike steder. Det som er betydningsfullt i denne sammenhengen er hvordan det fysiske miljø, aktivitetene på stedet og stedets mening alltid er knyttet sammen:

(...) setting and meanings combine in the direct and empathetic experience of landscapes or townscapes, activities and meaning combine in many social acts and shared histories that have little reference to physical setting. All of these dialectics are interrelated in a place, and it is their fusion that constitutes the identity of that place. (Ibid.: 48)

En slik analyse av stedsidentitetens komponenter er likevel ikke komplett. Det finnes sider som er mindre konkrete enn de tre hovedkomponentene og samspillet mellom dem som vi har vist til ovenfor. Relph trekker i den forbindelse frem en egenskap ved stedet som fungerer både som et bindeledd og som en omfavnelse; stedets ånd eller *spirit of place* som er et begrep som refererer til stedets karakter eller individualitet. Åpenbart er det slik at stedets ånd involverer topografi og utseende, økonomiske funksjoner og sosiale aktiviteter, og betydning som er avledet fra tidligere og samtidige hendelser og situasjoner. Men, sier Relph, stedets ånd skiller seg ut fra en enkel summering av disse elementene. *Spirit of place* kan vedvare

selv om det skjer dype endringer i stedsidentitetens basiskomponenter (miljø, aktiviteter, mening): “Distinctiveness persists despite change. Italy and Switzerland, Paris and London have retained their respective identities through many social, cultural and technological revolutions.” (Dubos i: Relph 1976: 48). Hvordan stedets særpreg er bevart til tross for mange forandringer, kan sies å være subtilt og noe uklart, og derfor vanskelig å analysere i formelle og begrepsmessige vendinger. Men samtidig er det en nokså selvfølgelig del av vår erfaring og opplevelse med steder, i og med at stedets ånd danner individualiteten og unikheten ved det enkelte sted.

5.6 Likegyldige og stedsløse steder

Nordberg-Schultz (1992) hevder at vi i dagens samfunn har blitt offer for stedstap, og at mange steder derfor har mistet sin klare identitet som en følge av fremskrittstanker og utbygginger. En følge av dette tapet er etter hans oppfatning at vi mennesker får svekket mulighetene til å utvikle en personlig identitet. Han snakker om en omverdenskrise som går ut på at vi har mistet vårt psykiske fotfeste, og som resultat av dette mister vi vårt nære forhold til stedene omkring oss. Resultatet av dette vil bli at vi fyller tilværelsen med kunstige stimuli. Nordberg-Schultz mener dette har ført til en følelse av stedstap, og at stedstapet har ført til at mange har begynt å interessere seg for forholdet mellom menneskene og omgivelsene.

Bengtsson (1994) fremmer en kritikk av Nordberg-Schultz og mener det er absurd å snakke om at stedstap fører til en mangelfull identitetsutvikling hos mennesket og derav fører til en mangelfull utvikling som person. Nordberg-Schultz blir også kritisert for å være tilbakeskuende når han omtaler de gode steder og de gode tradisjoner for å skape steder med utgangspunkt i hva som er stedets ånd, siden han hevder at moderne steder og bygninger har mistet sin identitet. Og, som Bengtsson påpeker:

Frågan som oppstår er emellertid om platsförlust i denne mening är ett specifikt modernt fenomen. En sak är i varje fall säker: platser har till alla tider bytt identitet. Platsförlust tycks således vara en konstant i arkitekturens historia. Det råder likaså inget tvivel om att genom tiderna har vissa identitetsbyten varit mer lyckade, andra mindre lyckade. (Bengtsson 1994: 29)

For Nordberg-Schultz er stedstap ikke et nøytralt og beskrivende begrep, men det er normativt og vurderende, og forutsetter på mange vis at alt som har vært skapt er bra og alt nytt er truende. Dette til tross for at alt en gang har vært nytt og at det som er nytt i dag kan bli det

bestående gode i morgen. Nordberg-Schultz mener at stedstap fører til fremmedgjøring, mangel på tilhørighet og i siste instans tap av identitet. Dette er dramatiske og radikale påstander, siden menneskets eksistensielle identitet nok ikke kan begrenses til identifisering med et bestemt sted, selv om steder nok spiller en rolle i mange menneskers identitetsdanning (Bengtsson 1994). Mye annet inngår jo også i vår identitetsdannelse.

Et viktig begrep for Relph er *placelessness*. Han bruker dette begrepet i betydningen stedsløshet, men på en annen måte enn det Nordberg-Schultz gjør. Stedsløshet for Relph innebærer å svekke stedsidentiteten til et nivå der steder ser like ut og føles som like. Dette fører til et fenomen vi kan omtale som stedsuniformering, og Relph knytter dette opp mot begrepet *mass culture* der han hevder at uniforme steder og produkter er formet for mennesker med antatte uniforme behov og smaker:

Inevitably linked with the mass movement of people and ideas is a culture of mass values. In “masscult” fashions and designs come from above to the people, that is to say, they are formulated by manufacturers, governments, and professional designers, and are guided and communicated through mass media. They are not formulated and developed by the people themselves. Uniform products and places are created for people of supposedly uniform needs and tastes, or perhaps vice versa. (Relph 1976: 92)

Blant de beste eksemplene på dette finne vi kanskje i landskaper skapt for turister, der man innfører kjente og trygge symboler i omgivelsene, slik at de tilreisende føler gjenkjenning, både fra hjemlige traktors gjenstander og symboler, samt at omgivelsene likner på andre turiststeder. Ved ettertanke ser jo antakelig de fleste store og kjente turiststeder like ut, hvilket medfører at turistene vet hva de får. Dette resulterer i at alle steder blir til samme sted, med de samme symboler, bare naturen er forskjellig. Slik sett er dette fenomenet å betrakte som at stedet tilføres elementer med liten eller absurd tilhørighet. Gjennom det Relph kaller *disneyfisering* av omgivelsene skapes syntetiske steder, steder som bærer preg av absurde og surrealistiske kombinasjoner og elementer av historie, myter, virkelighet og fantasi som har liten tilhørighet til noe spesielt geografisk sted. Han eksemplifiserer dette slik:

The grand amusement parks are the most spectacular and obvious manifestations of a much wider process of disneyfication. The mixing of fantasy and reality is apparent in the exotic architecture of Ali Baba or chinese restaurants, in plywood cutout pigs holding menus outside French cafès, in little plaster gnomes and elves ornamenting gardens. Disneyfication is in fact not a limited and superficial

phenomenon that is incidental to the main theme of contemporary western culture. Rather it appears, on one level, to be a popular and kitschy expression of belief in the objective mastery of nature and of change: monsters and history and wild animals are brought safely under control. And on another deeper level disneyfication seems to be one particular and unselfconscious expression of the attitudes lying behind the technical achievement that made such mastery possible. (Ibid.: 99)

5.7 Sted og forforståelse

I følge Gadamer (1989) besitter vi alle en *forforståelse*, og forforståelsen besitter vi fordi vi som mennesker er nedsunket i en *tradisjon* vi ikke kan fri oss fra. Denne tradisjon vil virke inn på hvordan vi tolker hendelser og fenomen; den gir oss visse fordommer i forhold til det vi tolker. Når vi tolker et fenomen har vi dermed alltid med oss en forforståelse som virker inn på vår forståelse av det fenomenet vi opplever. Vi er preget av den tradisjon vi tilhører, sier Gadamer, og Heidegger hevdet at vår eksistens i verden samtidig medførte en bestemt oppfattelse av verden som vi ikke kunne fri oss fra, og som ville virke inn på hvordan vi tolker og forstår våre omgivelser (Gallagher 1992; Steinsholt 1996).

Vår forforståelse handler ikke bare om observasjoner av rent fysiske ting rundt oss og det våre sanser gir oss opplevelser av, men også om en opplevelse av verden og virkeligheten. Forforståelsen må ses i sammenheng med at mennesket sosialiseres og integreres innenfor bestemte samfunn og bestemte kulturer, som igjen legger føringer på hvordan vi (kan) oppfatte virkeligheten, og hvordan vi opplever verden og vår eksistens innenfor kulturen på en måte slik at det overensstemmer med dette samfunnets kultur. Heidegger la vekt på at våre tolkninger har sitt grunnlag i det han kaller for et forbegrep, og at tolkning er mulig med utgangspunkt i tidligere erfaringer, tidligere synspunkter vi har på det fenomen som er foran oss, og dette utgjør en viktig kilde for i det hele tatt å oppnå forståelse og mening i våre liv og for vår tilværelse og eksistens i verden. Gallagher hevder i den forbindelse at: "We can refer to this aspect of understanding, that it is involved in all human behavior, as its "existential comprehensiveness". In all human behaviors, not just intellectual ones, human existence is involved in an interpretive relation with meaning." (Gallagher 1992: 42). Vi står sånn sett aldri uten et utgangspunkt og det finnes ingen forutsetningsløs erkjennelse, eller nøytralt og uavhengig punkt, utenfor våre forforståelser hvor tolkning kan finne sted (Steinsholt 1996). Dette kan også ses på som at vi vil ha en praktisk interesse i å forstå noe *som* noe og Gallagher (1992: 43) mener at vi i vårt hverdagsliv er styrt av våre praktiske interesser: "We set practical goals, long-term and short-term, and we are motivated by needs of various kinds

(...) The direction of our interests will determine, to some extent, what we will look for and what we will see in any environment.”. Vi kan videre forstå den fenomenologiske hermeneutikken hos både Heidegger og Gadamer dit hen at det ikke vil finnes noen nøytral persepsjon eller fortolkning av vårt forhold til omgivelsene, men at vårt forhold til og vår interaksjon med omgivelsene, styres av det som intresserer oss da dette er med på å åpne opp for mening og forståelse.

Om vi forsøker å overføre en slik holdning til å forstå skolegården som et sted for barns hverdagsliv på skolen, vil vi kunne si at det kan dreie seg om et samspill, forstått som at det oppstår en *dialog* mellom eleven og det fysiske skolemiljøet. Hva innebærer dette for elevens erfaring med skolegården? På subjektsiden kan dette bety at eleven har lært seg å bruke kroppen riktig, mens det på objektsiden forutsetter at de fysiske omgivelser på skolen er skapt med sikte på at de skal være behagelige å bruke for eleven. Hva elevene ønsker for eksempel å leke med eller som, vil også kunne betinges av om lekemiljøet fremstår som interessant eller gir mening til de ønskede aktiviteter. Satt inn i et hermeneutisk perspektiv kan relasjonen mellom barnet og omgivelsene ideelt fremstilles som om barnet og omgivelsene blir en slags enhet, forstått som at omgivelsene fremstår som meningsfulle og innbyr til en dialog, der resultatet av en slik dialog blir at barnets og omgivelsens horisonter smelter sammen. Stedet blir da å betrakte som en relasjon, og denne relasjonen kan utvikle seg. Det motsatte vil være tilfelle om utformingen av det fysiske miljø blir en begrensning og tvang for bevegelser og tanker.

Hvordan barnet befinner seg og føler seg tilstede på skolegården, vil ikke alene bestemmes av barnet og det fysiske rom. Hvilken *praksis* som tillates på stedet vil også være av betydning for barnas muligheter for aktiviteter og utfoldelse. Det betyr at barnas utnyttelse av det fysiske roms potensialer for deres interesser, også avhenger av de voksnes forvaltning av rommet og dermed av hva som de mener er tillatt av lek og aktivitet ute og hvilke generelle restriksjoner det legges på bruken av skolegården. Skolegården vil også ha flere betydninger for eleven i løpet av skoledagen, for eksempel som et sted for lek og selvforvaltning eller som et sted for undervisningen og læring. Hva slags sted skolegården er må da ses i relasjon til hvilken aktivitet som skal foregå der, og elevens relasjon til stedet og praktiske interesse vil innrammes av aktivitetens formål. Dette henger videre sammen med hvordan det skapes en stedets ånd, og hva som utgjør skolegårdens *genius*.

5.8 Skolegårdens ånd

I følge Relph (1976) vil bruk av symboler og budskap bidra til å skape en stedsbevissthet hos individet. Dette betyr at steder kan forstås ut fra deres fysiske og symbolske kvaliteter som samlet gjør de stedsspesifikke. Nordberg-Schultz (1992) fremholder at det er arkitekturens oppgave å konkretisere stedets ånd - *genius loci*, og stedets ånd danner individualiteten og unikheten til det enkelte sted. Vi har sett at et sted kan forstås som et produkt av felles kulturelle og symbolske elementer og prosesser, og at stedets identitet er skapt som en funksjon av individenes intersubjektive intensjoner og erfaringer, kombinert med stedets utseende, bygninger og landskap. Slik Relph hevder, vil et sted konstitueres av samspillet mellom tre fenomen: det fysiske miljø, de aktivitetene som foregår der og den mening menneskene tillegger stedet. Slik å forstå er det fysiske miljø, aktivitetene som finner sted der og den mening stedet har for aktørene, med på å bygge opp stedets identitet. Både Relph's og Nordberg-Schultz' teoretiske tilnærming er innenfor en fenomenologisk tradisjon, og innenfor et slikt perspektiv vil man være opptatt av elever og læreres forståelse og opplevelse av skolegårdens identitet og *genius loci*. En slik fenomenologisk tilnærming søker å finne den enkelte aktørs umiddelbare opplevelse av å være "kastet inn i" skolegården. Forhold i det fysiske miljø utendørs på skolen kan gi større eller mindre tolkningsrom for barnas prosjekter. Dette må videre ses i relasjon til hvordan det fysiske miljøes innhold og mulighetsspenn gir konsekvenser for utøvelsen av pedagogikken og for organiseringen av barnas aktivitet. Dette vil selvsagt også virke inn på og ha betydning for barns muligheter til å utfolde seg slik de selv vil, og i hvilken grad de opplever å kunne "kaste seg ut" i skolegården på sitt vis.

KAPITTEL 6: Skolegården - et styrt ”frirom”

6.1 Innledning

En skolegård kan betraktes som et sted for barn som er iscenesatt av voksne; et sted som har bestemte fysiske og sosiale rammer skapt av planleggerer og pedagoger. Å iscenesette vil være synonymt med å regissere, med å forberede, med å legge til rette, med å planlegge, med å utruste og med å arrangere. Skolegårdens, eller stedets, pedagogikk og ånd kan slik å forstå være noe som har elementer av styring og kontroll ved seg, uttrykt gjennom den fysiske utformingen av stedet, men også uttrykt ved den tillatte praksis på stedet. Skolegården kan slik sett ses på som et sted som er kontrollert og som har visse restriksjoner knyttet til seg for hvordan det er mulig å ta stedet i bruk; for hvordan det er mulig å befinne seg der.

Michel Foucault (1994a) var opptatt av hvordan disiplineringen av individets kropp hadde utviklet seg historisk, Han viser hvordan disiplineringen består av en rekke øvelser, regler, teknikker og manøvrer som over tid internaliseres slik at kroppen etter hvert kontrolleres innenfra, av individet selv. Foucault har analysert flere institusjoners utvikling og roller i den sammenheng, og han gir innblikk i hvordan disiplineringen av individet vokste frem i fabrikkene, skolene, sykehusene, det militære og i fengslene. Denne disiplineringen, som til å begynne med var forbeholdt enkelte av samfunnets større institusjoner, kom etter hvert til å gjennomsyre hele det moderne samfunnet. Et hovedpoeng hos Foucault er at fremveksten av det tekniske industrisamfunn i Europa gjør disiplinen til den dominerende form for herredømme. Det moderne samfunn og det moderne arbeidsmarked trenger lydige og nyttige individer. Ved å legge vekt på innlæring av lydighet og disiplin, skjerpes de ferdighetene styresmaktene ønsker av befolkningen, og dette er samtidig ferdigheter som individene trenger som arbeidere i samfunnet. Treningen av disse ferdighetene legges inn i barneoppdragelse, inn i skolen, i det militære, i fabrikkene og perfektioneres til minste detalj.

Foucault mener at *arkitekturen og organiseringen av steder og rom* brukes som ledd i denne disiplineringen av individene, og han beskriver hvordan bygningers form og individenes plassering og fordeling i de arkitektoniske rom er en teknikk for å styre individet og disiplinere dets kropp. Hans analyser i *Overvåkning og straff* er orientert mot maktens disiplinære teknologi slik den fremstår i det 18. århundret og hvordan den raskt utvikler seg ut

gjennom 1800-tallet. Han forsøker mellom annet å vise at utviklingen av offentlige institusjoner for oppdragelse og undervisning ble basert på at makthaverne ønsket sosial kontroll og disiplinering over individene i samfunnet.

Vi kan kalle Foucaults teori på dette området for en sosialiseringsteori som beskriver, forklarer og analyserer fremveksten av det moderne samfunn og dets offentlige, disiplinerende funksjoner. Foucault går historisk til verks i sine analyser, og han går generelt til verks. Aasen (1992) mener Foucault beskriver tendenser i samfunnsutviklingen, men unnlater å diskutere deres gjennomslag i for eksempel samfunnets klassestruktur. Foucault kan også kritiseres for å mangle en klar og differensiert kronologi, og for ikke å ta særlig hensyn til en mer kulturell dimensjon som kunne kaste lys over hvorfor den sosiale reproduksjon ikke alltid blir som strukturene og institusjonene skulle tilsi, eller slik som maktinnehaverne hadde tenkt. Foucaults teorier og begreper er imidlertid nyttige til å belyse skolens utvikling og den historisk interessante sammenhengen mellom disiplineringen og individualiseringen av barnet. Dessuten er Foucaults tenkning både annerledes og radikal, og kan åpne opp for nye forståelser:

Foucaults tenkning kan være viktige (og nødvendige) i spørsmålet om hvordan de fordommene vi er omsluttet av på mange måter er med på å tilsløre en saklig vurdering av de institusjoner vi lever med. Han har gitt oss en ny forståelse av makt som - hvis vi vil - kan gi nytt innsyn i analysen av sosiale relasjoner, en spennende analyse av hvordan ulike vitenskapelige sannhetsregimer har blitt nyttige redskaper for forståelsen av ulike diskurs- og praksisformer, og hvordan ulike normaliserende teknologier knyttet til selvet har blitt sentrale faktorer i produksjonen av kunnskap. (Steinsholt 1994a: II)

Foucault peker på forhold vi i dag gjerne tar for gitt, men ved å se historisk på disse ”graver” han frem bakgrunnen for opprettelsen av ulike teknikker og metoder som nyttes i mellom annet pedagogisk praksis, i oppdragelse og undervisning. Disse praksisformene blir også uttrykk for maktteknologier og disse er gjerne så åpenlyse og dagligdagse at vi ofte ikke ser de, og oppfatter de som en naturlig del av vår tilværelse. Hultqvist (2004) oppsummerer Foucaults maktanalyse på en elegant måte ved å si at hos Foucault fremstår makten som det som viser seg mest og derfor skjuler seg best.

Besley (2002: 7) skriver at skole og pedagogikk på mange måter opptrer *indirekte* i Foucaults arbeider. Vi finner hos Foucault skole og pedagogikk ofte som illustrerende eksempler på

sammenhengen mellom kunnskap og makt og på forholdet og sammenhengen mellom disiplinering og styring. I *Overvåkning og straff* (Foucault 1994a) og i flere intervju (se f eks Foucault 1980d; Rabinow 1991) uttaler Foucault seg riktignok direkte om skole og utdanning, og blant annet er han mye opptatt av skolearkitekturen. Likevel, og om vi ser hans omfattende forfatterskap under ett, er skole og utdanning ikke de mest fremtredende fenomenen, men, og dette er viktig, det ligger mye *indirekte* der og dette gjør til at at vi har en spennede utfordring i å prøve og bruke Foucaults tanker i diskusjoner og analyser av pedagogikk og skole: "(...) because Foucault's critique of education was very limited and largely indirect, it needs to be constructed from what is implicit in his work." (Besley 2002: 7). Jeg skal videre i dette kapittelet presentere sentrale tanker fra Foucault og vise hva dette kan bety for forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

6.2 Innramming og inndeling av rommet: maktens mikrofysikk

Foucault (1994a) klassifiserer skolen som en disiplinierende institusjon, og dette forhold kommer til uttrykk gjennom samspillet mellom skolens kontroll av elevenes intellektuelle prosesser og dens kontroll av elevenes fysiske bevegelser inne på skoleanlegget. Foucault hevder at *skoleanleggets arkitektur* muliggjør oppsyn med og er skapt med henblikk på kontroll av elevene. Eksempler han gir oss på dette er de lange rette korridorer, lærerens opphøyde podium i klasserommet, den store åpne skolegården. Skolens sosialisingspraksis inneholder ifølge Foucault elementer av sosial kontroll og disiplinering, og han gjør et poeng ut av at skolearkitekturen, utformingen av skolegården og de pedagogiske læremidlene er viktige elementer i denne oppdragelsessammenhengen. Arkitekturen og pedagogikken gir etter hans mening herredømme over elevene og regulerer deres sosialisering. Skoleanlegget blir i dette perspektiv å betrakte som et *instrument* eller et middel for disiplineringsprosessen av elevene, som er synonymt med en funksjonell (og produktiv) sosialisering inn i en dominerende kultur. Skolegården kan også forstås som et sted som skal legge til rette for og støtte opp under denne sosialiseringen.

Foucault sammenlikner institusjonen skole med institusjoner som fengselet og sykehuset. Han mener dette er institusjoner som minner om hverandre, av den grunn at den arkitektoniske formgivning og prinsippene for den indre reguleringen av individene i mange henseende er like. Et skoleanlegg består av et uteareal og et innendørs areal. Innendørsarealet er som regel inndelt i rom eller soner, disse er knyttet til ulike fag og det foregår bestemte aktiviteter på bestemte steder: kroppsøving i gymnastikksalen, musikk på musikkrommet, matematikk i

klasserommet eller hjemmebasen. Utearealet er å betrakte som elevenes hovedarena for uformell kontakt hvor det foregår mange ikke-planlagte aktiviteter. Eller sagt slik: dette er ikke et sted entydig skapt for undervisningsbruk. Derfor skiller utearealet seg ut fra innearealene, da innearealene nyttes i den programmerte undervisning, mens det tradisjonelt er slik at utearealet er forbeholdt bruk i friminuttene.

Slik sett synliggjøres det gjennom skoleanleggets utforming at elever og lærere skal ha pauser hver for seg. Dette forteller også at det ikke er meningen at de skal ha uformell kontakt og sosialt samvær med hverandre. Derfor kan skolen minne om institusjoner som sykehuset og fengslet siden pasienter og innsatte og de ansatte har hver sine rom for uformell aktivitet. Skoleanleggets utforming bringer budskap om at elever og lærere skal samhandle gjennom planlagte aktiviteter, på bestemte rom og til bestemte tider. Den materielle struktur ved skoleanlegget definerer den voksne som lærer og barna og ungdommen som elever. Derav følger at læreren hører til på kateteret og på lærerrommet, mens eleven hører til på pulten og i skolegården. De to gruppene har fått utdelt sine territorier, og dette virker inn på det sosiale samspillet mellom lærere og elev som blir formelt og upersonlig: ”Den materielle strukturen gjør det vanskeleg for lærarar og elevar å opptre i andre statussett enn dette. Skoleanlegget si materielle utforming gjør det og vanskeleg å vera personlege og uformelle i forhold til kvarandre.” (Fuglestad 1992: 44).

Den fysiske utformingen av skoleanlegget blir en medspiller som støtter opp under at de sosiale prosessene skal være i samsvar med skolens ordning, en er enten lærer eller elev, ikke voksen eller barn. Skoleanleggets arkitektur synliggjør skillet mellom areal for formelle undervisningsprosesser og uformelle samværsprosesser, der det formelle finner sted i klasserommet, mens det uformelle samværet finner sted på skolegården og lærerrommet.

Et kjennetegn ved skolens fysiske rom er at dette deles inn i areal med hver sine funksjoner. Skoledagen oppdeles i tidsbolker, og skolen har gode muligheter til å føre kontroll med aktørenes bevegelser. Elevens sosialisering på skolen, gjennom regler og sosiale konvensjoner men også gjennom den fysiske utformingen av skolen blir da to sider av samme sak; det er samsvar mellom skolen sin materielle og formelle struktur. Den materielle utformingen av skolen forsterker den formelle væremåten mellom lærer og elev, og motvirker samtidig den uformelle.

I Foucaults studier av disiplinerende institusjoner, viser han hvordan fremveksten av omfattende og detaljerte ordninger blir iverksatt for å styre og kontrollere det enkelte individ (Foucault 1994a). Foucault trekker ikke bare frem ytre autoritetsrelasjoner, men også det han kaller maktens materialisme. Han viser i sine analyser hvordan man gjennom små og finurlige teknikker, arkitekturer og forandringer forsøker å disiplinere og føye individenes kropper. Foucault kaller dette for de små og oversette materialiteter, og utgjør det han kaller maktens mikrofysikk. Hans analyser av disiplinerende institusjoner er et forsøk på å vise at makt er som noe som virker og utøves helt ned i de minste relasjonene mellom menneskene. Slik Foucault ser det er disiplin en form for maktteknologi fordi den er sammensatt av bestemte og identifiserbare og innbyrdes sammenvevde apparater, teknikker og strategier. Enhver maktstrategi har et objekt, og for den disiplinære maktteknologi er objektet kroppen. Disiplinen skal dirigere og straffe kroppen, og forme kroppen inn mot nyttige produktive områder. Disiplinen skal gjøre kroppen lærevillig, skape en kropp som kan manipuleres, trenes, drilles, adlyder, gir svar, har ferdigheter: ”Disiplinen legger kroppen under seg og presser sin kontrollveske inn i alle kroppens porer. Foucault gir dette betegnelsen ‘maktens mikrofysikk’; en makt som gjennom et komplekst nettverk av subtile mekanismer og teknikker knytter kroppen til seg.” (Steinsholt 1994a: 482).

Foucault trekker spesielt fram *inndeling av rommet, kontroll over tiden og overvåkning med blikket* som sentrale trekk ved det han kaller det disiplinære samfunn. Overføres vi disse trekk til skolens innhold, skoledagens organisering og skoleanleggets arkitektur, finner vi i skolen en rekke disiplinerende trekk: I klasserommet har læreren sin plass og elevene sine. Timeplanen med oversikt over rom, timer og fag deler inn tiden i bolker og skoleklokka markerer starten og slutten på hver sekvens. Skoleelevenes bevegelser er kontrollerte gjennom regler, for eksempel at i timen skal eleven holde seg i klasserommet eller ved sin pult, og skal de ut av klasserommet må de spørre læreren om lov. I friminuttene er bevegelsesfriheten betraktelig økt, men de får ikke gå utenom skolens område. I tillegg til et omfattende system for kontroll av de fysiske bevegelsene, har skolen også utviklet kontroller for de intellektuelle prosessene: prøver, eksamener, karakterer og eksamensprotokoller.

Satt inn i perspektivet fra Foucault, gir skolens arkitektoniske og organisatoriske rammeverk begrensninger for eleven, og dette kan igjen ses på som en del av skolens sosialiseringsspraksis. Den praksisen inneholder elementer av sosial kontroll og disiplinering. Arkitekturen og pedagogikken gir herredømme over elevene og deres sosialisering. Det

fysiske miljøet kan virke inkluderende eller ekskluderende, og det setter rammer og gir føringer i forbindelse med oppdragelsen og undervisningen på skolen. Ut fra Foucaults (1994a) perspektiv blir skoleanlegget, ved at bygninger og utearealer i seg selv setter rammer for elevatferden og elevenes muligheter for aktiviteter, et instrument for det han betegner som disiplineringen av elevene. Elevene skal lære seg å tilpasse seg livet på skolen, også gjennom møtet med skolens arkitektur. Skoleanleggets arkitektur, med sin særegne rominndeling, med innredninger og installasjoner inne og ute, og hvordan tilretteleggelsen for fordeling av elevene på ulike steder og rom er innbakt i skoleanlegget, er virkemiddel som gjør til at skolen er et sted hvor romlig (spatial) disiplinering skjer (Fielding 2000; Thomson 2005)

6.3 Det panoptiske blikk

Foucault legger stor vekt på å vise hvordan det oppsto en tankegang rundt det å holde disiplin og kunne regulere og styre atferd ved hjelp av *blikket*. Dette fordret arkitektoniske løsninger hvor muligheten til å se i seg selv utgjorde en maktfaktor. Man skapte ideer om arkitektoniske løsninger hvor de som skulle disiplineres var klart synlige, og ikke minst visste at de var det. Foucault omtaler dette som den gode dressurs midler:

Ved siden av brillenes, linsenes og lyskasternes store teknologi, som oppsto samtidig med den nye fysikken og kosmologien, fantes bevoktningens mange og kryssende metoder, metodene for å se uten å bli sett. En obskur lysets og synlighetens kunst forberedte lavmælt en ny kunnskap om mennesket, gjennom metoder for å underkue og utnytte det. (Foucault 1994a: 156)

Det fullkomne disiplinære apparat ville gjøre det mulig å se alt med ett eneste blikk og disiplinens kjerne lå dressuren. Blikket fremheves som en viktig sosial dressurstrategi, og de disiplinerende institusjoner utsetter individene for en nidkjær og intens observasjon og kontroll. Den arkitektoniske utformingen av bygninger og rom, av plasser og steder, skulle formidle at personene som befant seg innenfor kunne overvåkes. Slik skaper man etter hvert steder basert på "(...) et nett av blikk som gjensidig kontrollerer hverandre." (Ibid.: 156)

Denne tankegangen, som har sitt opprinnelige utspring i utforming av franske militærførelser på 1700-tallet, hevder Foucault vi gjenkjenner i byggingen av skoler. Skolebygningenes hovedfunksjon blir ikke å bli sett, men å muliggjøre en indre tydelig og detaljert kontroll slik at en kan synliggjøre de som holder til i bygningene. Skoleanlegget blir hos Foucault å forstå som et bevoktningsapparat, som er oppstykket i store eller små rom, og

med åpne flater (herunder skolegården) med hver sin definerte funksjon. Ideen om blikkets makt er manifestert gjennom den romlige integrasjon av et hierarkisk bevokningssystem. Elevene på skolen blir plassert i rekker og rader i klasserommet, og har friminutt i en oversiktlig skolegård, slik at det trengs få læreres blick til å kontrollere arbeidet og elevenes aktiviteter under ett. Foucault omtaler denne måten å observere mennesker på, ved å vise til begrepet *panoptisme* som han henter fra Jeremy Bentham som laget utkast til fengselsbygg på 1700-tallet. Hans arkitektoniske idealfengselsmodell ble kalt *Panoptikon* og utgjorde i Benthams tegninger en kjempemessig sirkulær bygning. Den beskrives slik:

Omkretsen er en kjede av bygninger, i midten står et tårn. Dette er gjennomtrukket av store vinduer. Omkretsens bygninger er inndelt i celler, som alle er like brede som bygningen selv og har to vinduer: Det ene vender innover og svarer til tårnets vinduer, mens det andre vender utover og lar lyset slippe inn i cellen. Det er da tilstrekkelig å anbringe en vokter i sentraltårnet, og innesperre en sinnssyk, en domfelt, en arbeider eller en skoleelev. Gjennom motlysvirkningen kan man fra tårnet, hvis vinduene er nøyaktig tilskåret lyset, iaktta de små fangesilhuettene i periferien. Så mange bur, så mange scener, hvor hver aktør er alene, fullstendig individualisert og til enhver tid synlig. (Ibid.: 179-180)

Panoptikons arkitektur muliggjør å utsette individer for konstant overvåkning. I den panoptiske modellen vet individet at det hele tiden kan observeres av en vokter, men individet vet ikke når det blir observert. Foucault gjør derfor et poeng ut av at kontrollen ikke lenger bare kan knyttes til vokteren, men at kontrollen overtas av individet selv; den arkitektoniske modellen fører til en visshet om at *man kan ses uten at den som ser blir sett*. Den makt Panoptikon gir, baserer seg slettes ikke på fysisk vold, men på å produsere en bevissthet i individet om at man alltid *kan* bli sett, at noen kan se hvordan individet oppfører seg. Man skal vite at man alltid er potensielt utsatt for overvåkning.

I Panoptikon kan synligheten betraktes som en felle; fangen blir sett men kan selv ikke se. Han er objekt for informasjon men aldri subjekt for kommunikasjon. Den panoptiske hovedvirkning oppnås ved at den innsatte stadig skal være og vite seg synbar, og dermed fungerer makten ideelt sett automatisk. Bevokningens virkninger blir gjennom arkitekturen permanente, til tross for at bevokningen som handling å betrakte ikke nødvendigvis pågår hele tiden; maktens fullkommenhet gjør til at det nærmest blir overflødig å bruke den, da de innsatte selv danner grunnlaget for det herredømmet de lever under. Foucault mener at Panoptikon på mange måter kan forstås som en allmenn modell av myndighetenes forhold til menneskenes daglige liv.

Vi kan tenke oss at en reell underkuelse oppstår på grunnlag av en slik fiktiv relasjon, og at det derfor blir unødvendig å gripe inn med maktmidler for å tvinge den domfelte til å oppføre seg pent, arbeideren til å arbeide eller skoleeleven til å være flittig. Panoptikon kan sies å fungere som et slags herredømmets laboratorium hvor observasjonsmekanismer fører til dyptgående innvirkning på individenes atferd. Og Panoptikon er å betrakte som et stykke politisk teknologi som kan brukes til så mangt; forbedre fanger, holde arbeidere under oppsyn, undervise eller overvåke elever. Menneskekroppene forankres i rommet, individene plasseres i forhold til hverandre. Det organiseres et hierarki, opprettes maktsentra og kanaler for makten, defineres redskaper og former for inngripen - alt sier Foucault, på en måte som kan iverksettes i sykehus, fabrikker, skoler eller fengsler. ”Hver gang man har å gjøre med et mangfold av individer som skal pålegges en oppgave eller påbys en atferdsmåte, vil det panoptiske skjema kunne brukes.” (Ibid.: 184)

Det kan tilsynelatende se ut som om panoptikken bare var løsningen på et teknisk problem, men denne løsningen skisserte egentlig en ny type samfunn. Den moderne tid gjorde det gjennom panoptiske prinsipper mulig for et fåtall å ta en stor mengde mennesker raskt i øyesyn i et samfunn der man på den ene siden har individet og på den andre Staten. Mange teknikker, apparater og institusjoner åpnet opp for de forskjellige disiplineringsstrategier. Statens voksende innflytelse og myndighetenes stadige mer detaljerte og omfattende inngripen for å frembringe flere og sikrere garantier for samfunnslivet, viste seg mellom annet ved å reise bygninger som kunne brukes for å bevokte en stor mengde mennesker samtidig. Bentham selv hadde som tanke at Panoptikon både ville være en økonomisering av overvåkning og kontroll, og en intensivering av denne. Samtidig er det viktig å merke seg at det ikke er Panoptikon som i seg selv er makten, men at makten ligger i hvordan arkitekturen blir brukt som en (blant flere) teknikker for å støtte opp under et nytt disiplinerende paradigme:

The Panopticon is not a symbol of power; it doesn't refer to anything else. Nor does it have any deep, hidden meaning. It carries within itself its own interpretation, a certain transparency. Its function is to increase control. Its very form, its materiality, every aspect down to its smallest detail (...) yields the interpretation of what it does. The mechanism itself is neutral and, in its own fashion, universal. (Dreyfus og Rabinow 1983: 191)

Kupferberg (1996) mener klasserommet er det virkeliggjorte Panoptikon slik Foucault beskriver det. Panoptikontanken er både mulig og reell i skolen, da det er tale om en total overvåkning som man ikke slipper fra (Ibid.: 172). Vil skolegården som klasserommet være et sted der disiplineringen av elevene finner sted gjennom et panoptisk skjema? Det kan hevdes at barns lek ble temmet og satt inn i et pedagogisk system når den kom inn på skolen (Finkelstein 1987). Barna på skolen oppfordres til å leke og aktivisere seg på bestemte måter av lærere og assistenter (Thomson 2005). Holloway og Valentine (2000) mener at barns lekemiljø i skolegården er både strukturert av voksne og dominert av voksne forestillinger om hva barna bør gjøre der. Kanskje vil skolegårdens utforming i seg selv virke inn på at elevene blir lydige og føyelige, og kanskje virker den fysiske utforming da normaliserende. Med utgangspunkt i disiplinens teknikker, slik vi har sett Foucault (1994a) klassifisere dem, kan vi antyde at skolegården som sted har islett av et ”panoptiskliknende skjema” som bakgrunn for dens utforming og bruk. Dette er noe jeg vil problematisere videre som en side ved skolegårdens funksjon.

6.4 Inndelingens og oppdelingens kunst

Rommet eller stedet fremstår hos Foucault som et sentralt område for bestemte disiplinerteknikker. For eksempel var organiseringen av klasserommet i rekker en av elementærundervisningens store tekniske forvandlinger. Ved å gi hver elev en fast plass muliggjorde man kontrollen av den enkeltes og alles arbeid samtidig. Innenfor det disiplinerte rom kan man få full utnyttelse ved bruk av arkitekturen, gjennom oppdeling og inndeling av rommet. Målet for denne oppdelingen er å etablere en nærværelse for å vite hvor og hvordan man skal kunne lokalisere individer og utnytte kommunikasjoner.

Individenes fordeling i rommet er et utgangspunkt for utviklingen av disiplin, og ved ulike innesperringsteknikker kan den disiplinære praksis gjennomføres mest effektivt. Innenfor det disiplinerte rom kan man få full utnyttelse og unngå forstyrrelser, og dette skjer gjennom mellom annet arkitektoniske prinsipper. I skoleanlegget finner vi en grunnleggende idé om rangering gjennom oppdeling og organisering av rommet:

Disiplin er rangeringskunst. Den individualiserer kropper gjennom en lokalisering som ikke gir fikserte posisjoner, men fordeler og sirkulerer dem inn i nettverksrelasjoner. Fordelingen av rommet til celleenheter hjelper ikke bare til en mer effektiv utnyttelse av individenes muligheter til å samkjøre sine

oppgaver og aktiviteter. Et slikt arrangement vil i seg selv også hierarkisere og klassifisere individene som fyller et bestemt rom. (Steinsholt 1994a: 485)

Forholdet mellom de ulike rommene vil bidra til å bestemme individenes status og verdi, og rangeringen kan sies å knytte en funksjonell idealdimensjon til det reelle rommet som blir skilt ut ved de arkitektoniske grensene. Dette ser vi i skolen, der klassen og klasserommet utgjør den operative enhet, slik at skolen bestemmer over et arkitektonisk rom som atskiller elevene, samtidig som skolen foretar en evaluerende bestemmelse av elever ved at de blir plassert innenfor et strukturert hierarki. Foucault uttrykker seg slik:

Ved å gi hver elev sin faste plass, er det blitt mulig å kontrollere den enkeltes og andres arbeid samtidig. Undervisningen utnytter nå tiden på en annen måte. Skolens rom fungerer ikke bare som en læremaskin, men også som en maskin som bevokter, lager hierarkier og utdeler belønninger. (Foucault 1994a: 136)

Gjennom å skape celler, plasser og rangeringer skapes komplekse rom, som på samme tid er arkitektoniske, funksjonelle og hierarkiske. De er også blandede rom gjennom at de er reelle rom siden de bestemmer hvordan bygninger, utearealer, undervisningsrom og innredninger skal disponeres, men de er også idemessige rom ved at de gjenspeiler karakterer, vurderinger og hierarkier. Et av disiplinens store tiltak er ifølge Foucault, at den lager ”levende tablåer som omformer en uryddig, unyttig eller farlig mengde mennesker til en ordnet mengde.” (Ibid.: 137). Man muliggjør å få orden på en gitt mengde individer og danner et grunnlag for en maktens mikrofysikk som kan betegnes som cellepreget:

Ved å organisere ”celler”, ”plasser” og ”ranger” skaper disiplinen komplekse rom – på samme tid arkitektoniske, funksjonelle og hierarkiske. Det er rom som sørger for fast orden og gjør det mulig å la elevene sirkulere. De skjærer til individuelle segmenter, oppretter effektive forbindelseslinjer, avgrensar plasser og symboliserer verdier, de garanterer lydige individer, men også mer økonomisk bruk av tiden og kroppens bevegelser. Det er blandede rom: Reelle rom, siden de bestemmer hvordan bygninger, saler og løsøre skal disponeres, men også idemessige rom, siden de gjenspeiler karakterer, vurderinger og hierarkier. Disiplinens første store tiltak består altså i å lage ”levende tablåer”, som omformer en uryddig, unyttig eller farlig mengde mennesker til en ordnet mengde. (Ibid.: 136-137)

Skolen bestemmer slik sett over et arkitektonisk rom som skiller elevene fra hverandre, samtidig som den har en evaluerende bestemmelse av elevene som blir plassert innenfor et strukturert hierarki. Utformingen av og organiseringen innenfor undervisningsrommene og skolegården blir et middel for disiplinering og opplæring av elevene. Foucault fremholder

ikke at *alle* skoler, fengsler, fabrikker fikk en panoptisk utforming *i seg selv*, men det han fremhever er at de optiske prinsipper, de overvåkningsstrategier og -metoder som Panoptikon uttrykker så klart og entydig, blir brukt i skolevesenet og anvendes også ellers i samfunnet. Det er snakk om en gradvis utvikling av observasjonsteknikker fra den klassiske tidsalder og fram til i dag. Panoptikon representerer i den sammenheng et ideologisk uttrykk *par excellence* for overvåkningens subtile prinsipper (Schaanning 1993).

Steinsholt (1994a) mener at Foucaults diskusjoner av Panoptikon ikke først og fremst er et forsøk på å overtale oss om at en slik design er altgjennomtrengende. Vi bør heller tolke Foucault dit hen at han forsøker å spore opp lysets linjer, veggene, hjørnene, mønstrene og de intenderte virkningene av en slik struktur slik som vi finner den i Jeremy Bentham's tekst om Panoptikon. Denne strukturen fanger Foucaults oppmerksomhet som den ideelle form, en maktmekanisme som har blitt ekstremt viktig gjennom de siste to århundrene og som samtidig innebærer en utvikling der individet underkastes det konstante skillet mellom det normale og det unormale, der målet er en positiv produksjon av mennesker:

For å være sikker på at den føyelige kroppen ble produsert gjennom disiplinære praksisformer, ble det behov for en mer positiv måte å gjennomføre overvåkingen og den normaliserende funksjonen på. I kontrast til den undertrykkende straff, garanterte den normaliserende teknikk "riktig trening" gjennom sammenlikning, differensiering, hierarkialisering, homogenisering og eksklusjon. (Ibid.: 255)

Med utgangspunkt i Foucault (1994a) er det ikke slik at de som er samlet innenfor panoptiske institusjoner ganske enkelt blir pasifisert ved blikkets makt. Maktstrategier blir møtt med motstrategier av de som blir objektivert innenfor de panoptiske institusjonene, og motstand ligger innebygd i enhver maktrelasjon. For å opprettholde en gitt maktrelasjon kreves det at det samtidig eksisterer en kamp mot en faktisk eller mulig motstand. Slik sett kan det ikke eksistere noen maktrelasjoner om det ikke finnes frihet, samtidig som det ikke kan eksistere frihet uten at subjektene kan handle annerledes (Steinsholt 1994a: 412). Selv de mest underdanige subjekter vil kjempe for å sikre sin egen mulige motstandsform, og at dette utgjør grunnlaget for hva det vil si å være dominert. Motstand faller sammen med maktrelasjonene og kan sies å være dens samtidige. Maktrelasjoner er slik sett avhengige av at det finnes motstand, hvilket betyr at det alltid vil være mulighet for å endre en gitt maktrelasjon. For å kunne realisere dette må motstanden være spesifikk og tilpasset en gitt situasjon: "Den kan kreve kalkulert retrett, kompromiser og temporær underkastelse. Den mest grunnleggende

formen for motstand vil rett og slett være et ganske enkelt nei. Det å si nei er motstandens minste (men viktigste) form for motstand, skriver Foucault.” (Ibid.: 415)

En slik motstand kan ha en viktig innvirkning på makten som finnes, gjennom at den kan åpne opp andre og nye muligheter for strategisk motstand. Denne formen for motstand går ut på en konfronterende strategi og kan åpne opp for direkte utfordringer og være mer eller mindre voldelig. Om slike konfrontasjoner ikke får den tiltenkte virkning, vil de likevel muliggjøre at man kan identifisere styrker og svakheter innenfor en spesifikk maktrelasjon, og dette vil være til nytte ved et senere motstandsangrep.

En annen mulig motstandsform kan være forskjellige former for ødeleggelse, som virker ved at en gitt maktrelasjons diktat blir vendt mot seg selv, men uten direkte opposisjon. Selv en rettighetsappell kan være effektiv ved at den avbryter eller forstyrrer maktrelasjoner, som igjen kan sørge for at en slik appell blir erkjent som en strategi; at den reises som et svar til en bestemt praksisform og at den ikke fører til en forsterkning av bestemte disiplinære mekanismer eller etablerer nye der de gamle engang var. (Ibid.)

Uansett hvilken motstandsstrategi som anvendes må den vendes mot spesifikke situasjoner, mot gitte maktrelasjoner. Motstanden må innrettes mot bestemte herredømmeteknikker, og ut fra disse kampene vil det vokse nye maktrelasjoner. Slik sett innebærer det å forme nye subjektivitetsformer at motstand rettes mot identifiserbare maktrelasjoner, men man vil ikke kunne kvitte oss med maktrelasjoner eller frigjøre seg helt fra dem. Det er heller det stikk motsatte som skjer: Det beste som kan oppnås ved motstand er å erstatte en maktrelasjon med en annen og at den nye maktrelasjonen gir færre bindinger og flere muligheter for å bedrive frie aktiviteter, å få uttrykt menneskelig subjektivitet (Ibid.).

6.5 Styring og styringsmentalitet

Formene for regulering og kontroll av individene har i et historisk perspektiv utviklet seg til en subtil prosess gjennom formasjonen av det moderne samfunn (Foucault 2002). Det moderne samfunnet krevde en bestemt type individer, individer som ikke trengte å være underlagt en konstant ytre kontroll og oppsyn. Derfor skulle den ytre kontroll og bevoktning gjøres til en indre selvregulerende prosess i individet selv. Målet var å skape og forme individ som skulle være i stand til å ta ansvar for sine handlinger og som hadde den disiplinære tankegang internalisert i sitt sinn. I den sammenheng skulle skolen være et moralsk forbilde, der elevene ikke bare skulle innprentes lydighet, men også få formet sin personlighet ved å

prøve å etterligne og identifisere seg med lærerens atferd. Læreren skulle være forbilledlig i forhold til det samfunn og de individ staten ønsket seg. Individet skulle integreres inn i et samfunn som en innbygger med sosiale behov, i en kontrakt mellom individ og samfunn der begge hadde gjensidige krav og forpliktelser. Innbyggerne skulle ønske å regulere sine forpliktelser og sin eksistens for sin egen velferd, for sin familie og for samfunnet som helhet.

Rose (1989) skriver at det i det sekstende og syttende århundrets Europa etableres en tydelig forbindelse mellom det å skape gode styresett og opprettelsen av teknikker for å produsere flittige, kyndige, lydige og disiplinerte samfunnsmedlemmer. Å utvikle de rette midler for en hensiktsmessig overvåkning og kontroll av befolkningen var som en egen vitenskap å regne, og en form for kunnskap og teknikk for å skape og opprettholde orden på befolkningen og den enkelte borger. Denne formen for kontroll førte til at styresmaktene opprettet og utviklet et komplekst system med reguleringer og mekanismer for alle livets detaljer. Kontrollen og overoppsynet skulle omfatte alt i feltet mellom det å lage en lovtekst, til samfunnets og det enkelte individs velvære, helse, liv og atferd.

Staten skulle styre gjennom utviklingen av et administrativt apparat, og trengte en presis oppregning og fortegnelse, en slags politisk topografi, over landets tilstand og tilstanden i dets befolkning. Å regjere krevde at man visste, kunne foreskrive og synliggjøre og overvåke livet til dem man skulle styre og ha ansvar for. Men styringen og kontrollen dreide seg ikke bare om individenes ytre relasjon til omverdenen. Utvidelse av statens makt og effektivitet krevde på den ene siden utvikling av en selvdisciplin og på den andre siden innebar dette også en utvidelse av herskerens plikter. Samtidig ble moralsk opprustning og utdanning av befolkningen generelt sett på som sentrale virkemidler for å kunne styre og regjere rasjonelt. Gjennom mellom annet offentlig skolegang skulle barna forberedes på et liv bestående av arbeid, nøysomhet, pliktoppfyllelse og lydighet. Resultatet av denne innsatsen ble en generell forsterkning av sosial disiplin på alle livets områder, og denne forsterkningen førte til en forandring av individets moral, tro og ideer. Rose omtaler denne samfunnsendringens påvirkning på individet som "(...) a change in the ethos of the individual and his self-perception." (Ibid.: 222).

Det opprettes nye prosedyrer for styresett og administrasjon som fører til nye forhold og relasjoner mellom herskerens oppgaver og individets oppgaver, mellom styring og kontroll av territorium og av selvkontroll. Individet skulle læres opp til å kontrollere sitt eget liv gjennom

å håndtere og styre sine lyster og følelser, samt å underordne seg politisk uten motstand. Disiplin blir etter hvert det sentrale virkemiddel for å forstå den rasjonelle sammenheng mellom politisk styring og selvkontroll. Rose siterer Thomas Hobbes på dette punkt som hevdet at “Man is not fitted for society by nature, but by discipline.” (Ibid.: 222)

Disiplineringsprosessen fant sted på mange i samfunnsområder; i statens sentraladministrasjon, i kirken, i skolen, i hjemmet, i fabrikk og det økonomiske liv. Disiplin består av et bestemt sett å organisere det sosiale liv på i forhold til rasjonell tenkning, nøyaktighet og presisjon og kontroll. Men disiplinen omfatter også en måte for personlig eksistens innenfor denne praksisen. Det innebar at individet måtte trenes og læres opp til nitidig selvransaking, til selvevaluering, og selvregulering gjennom kontroll av kroppen, talen og bevegelsene. Dette kunne man sørge for at ble innlært gjennom en mental drill innprentet i skolen. Målet med denne opplæringen var at elevene skulle tilegne seg puritanske dyder slik som selvransakelse, underkastelse og lydighet ovenfor den hellige fornuft. Man skulle som individ bli regulert, og å bli regulert og styrt innebærer følgende:

Being governed means being under police supervision, being inspected, spied upon, directed, buried under laws, regulated, hemmed in, indoctrinated, preached at, controlled, assessed, censored, commanded...noted, registered, captured, appraised, stamped, surveyed, evaluated, taxed, patented, licensed, authorized, recommended, admonished, prevented, reformed, aligned, and punished in every action, every transaction, every movement. (Oestreich i: Rose 1989: 223)

1800-tallets politiske og idealistiske doktriner for frihet, rettigheter og likhet for loven uttalte samtidig en begrensning for statens rett og bruk til å utøve makt ovenfor den enkelte borger. Mengden av detaljerte foreskrivelser og forbud som var ment å sørge for overvåking og kontroll skulle nå avvikles. Men den andre siden av dette ble at man isteden innførte et nett av teknikker og metoder for å skape og opprettholde de ulike former for sosial subjektivitet og selvkontroll som utøvelsen av politisk herredømme og makt var basert på. Om dette sier Foucault følgende:

What is to be understood by the disciplining of societies in Europe since the eighteenth century is not, of course, that the individuals who are part of them become more and more obedient, nor that they set about assembling in barracks, schools, or prisons; rather that an increasingly better invigilated process of adjustment has been sought after – more and more rational and economic – between productive activities, resources of communication, and the play of power relations. (Foucault 1983: 219)

Foucault er opptatt av hvordan maktrelasjonene etter hvert blir en måte å styre på og hvordan menneskene kan styres. Dette knytter han sammen med at utøvelse av makt henger sammen med muligheten for å styre i riktig retning, for eksempel slik han i sitatet over viser til med begrepet *produktive aktiviteter*. Han løfter videre frem ordet ”government” i den sammenheng og er opptatt av at:

This word must be allowed the very broad meaning which it had in the sixteenth century. “Government” did not refer only to political structures to manage the states; rather it designated the way in which the conduct of individuals or of groups might be directed: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick. It did not only cover the legitimately constituted forms of political or economic subjection, but also modes of action, more or less considered and calculated, which were destined to act upon the possibilities of action of other people. To govern, in this sense, is to structure the possible field of action of others. (Ibid.: 221)

Dean (1999: 10-11) gir i sin analyse av Foucaults *Government*-begrep forslag til hva det kan bety og mener at vi kan se på Foucaults bruk av *government* slik:

Government is any more or less calculated and rational activity, undertaken by a multiplicity of authorities and agencies, employing a variety of techniques and forms of knowledge, that seeks to shape conduct by working through our desire, aspirations, interests and beliefs, for definite but shifting ends and with a diverse set of relatively unpredictable consequences, effects and outcomes. (Ibid.: 11)

Government må også knyttes sammen med begrepet '*conduct of conduct*'. Foucault (1983: 220-221) viser hvordan ordet *conduct* har en dobbel betydning; *to conduct* kan både bety å *føre* eller å *lede* men også å *føre seg* dvs. å *oppføre seg*. Vi kan derfor oversette *conduct of conduct* med styring av atferd eller styring av oppførsel. Styring av atferd er ikke bare en forestilling om å utøve autoritet over andre, men også en forestilling om at det autonome individ er i stand til å styre seg selv: ”(...) monitoring and regulating various aspects of their own conduct.” (Dean 1999: 12). Dermed er styring ikke bare praksiser for styring og regulering av samfunnet, men også noe som virker inn på individets praksiser for seg selv. Dette åpner samtidig for en måte å se på sammenhenger mellom spørsmål knyttet til styring, autoritet og politikk, og spørsmål knyttet til identitet, selvet og person: ”It offers us some novel ways of thinking about the relation of politics to ethics (...) Indeed (...) ethics can be

reconceived in these terms as the arena of the government of the self, as a form of action of the 'self on self'." (Ibid.: 13)

Foucault (1983; 2002) skapte også begrepet *governmentality*, som betegner fenomener relatert til det å styre eller regjere, og som Foucault brukte for å forsøke å forstå "(...) nettopp hva som er spesifikt med maktutøvelse i det moderne samfunnet." (Neumann 2002: 10). På norsk kan begrepet oversettes med styringsmentalitet, men også som styringskunst eller regjering (jf Neumann 2002; 2003). Foucault (2002: 94) skriver at han ønsket å fortelle "(...) historien om denne styringen av individer ved hjelp av deres egen sannhet.", og Neumann (2002: 14) betegner denne styringsmentaliteten (Neumann bruker selv begrepet *regjering*) som en type maktrelasjon som er knyttet til det refleksive: til hvordan individet styrer og kontrollerer seg selv. Og han fortsetter med å si at:

Den frihetsgraden selvet har til å gjøre dette, ligger mellom det strategisk handlende og det dominerte, for når man forsøker å styre seg selv, vil man trekke på et sett av teknikker som vil være hentet herfra og derfra: fra ens erfaring med institusjoner så som skoleverket, fra andres forsøk på å regjere en, fra teknikker som meditasjon og bønn. (Ibid.: 14)

Governmentality, eller styringsmentalitet, kan videre sies å ha to betydninger (Dean 1999). Den første vil handle om hvordan vi tenker rundt det å styre eller regjere, en slags kollektiv mentalitet om styring i samfunnet. Mentalitet i denne sammenhengen kan beskrives som det mulig tenkbare eller som en felles og tatt for gitt, en forestilling om styring som ikke er åpen eller noe som anses som aktuelt for problematisering: "(...) the way we think about exercising authority draws upon the theories, ideas, philosophies and forms of knowledge that are part of our social and cultural products." (Dean 1999: 16). Men styringsmentalitet hos Foucault beskriver også fremveksten av en ny type mentalitet knyttet til utøvelsen av makt i samfunnet. Dette ses i sammenheng med forestillinger om hvordan man kan sikre økonomi, makt, sikkerhet og velferd i samfunnet (Foucault 2002; Dean 1999). Besley mener at "Governmentality is about control not simply in its negative sense but also in its positive sense, in its contribution to the security of society." (Besley 2002: 24).

Den liberale politiske ideologi forutsatte at individet hadde ansvarsfølelse for de sosiale følger av sine handlinger og at det hadde tilbøyelighet til selvregulerende atferd. Det blir samtidig viktig, for at samfunnet skal kunne fungere, at samfunnsmedlemmene individualiseres. Slik

skal hver og en oppnå en viss frihet til å handle, og man fyller demed den samfunnsmessige funksjon som liberalismen tillegger dem. Slik sett kan en si at ”Innføringen av frihet er en systemisk nødvendighet, eller om man vil, tvangsmessig.” (Neumann 2002: 18). Men samtidig hevder Foucault at den liberale stat helt fra begynnelsen både har ”(...) vært individualiserende og totalitær på samme tid.” (Foucault 2002: 115). Neumann (2002) mener vi kan forstå dette som at staten er individualiserende gjennom at den insisterer på å fortelle en sannhet om hver og en, samtidig som staten er totaliserende ved at den utgjør handlingsbetingelsene for hver og en sannhet, og slik kan sannheten styres i en bestemt retning. Samtidig, om vi fokuserer på vektlegging av de *produktive aktiviteter*, må staten gi fra seg kontroll og øke friheten, og løsningen på styringen blir da en mer indirekte ordensutøvelse gjennom for eksempel internkontroll, egenrapportering og egevaluering.

For å i det hele tatt kunne regulere og styre samfunnsmedlemmene var det viktig at individet ble konstituert som et *aktivt* subjekt. Dette skjedde gjennom en prosess bestående av observasjon og overvåking, kriterier og metoder som er bestemt av humanvitenskapens disiplinære kunnskap. Disiplin, forstått både som makt og kunnskap, er iboende i virksomheten i det moderne samfunnets institusjoner. De henger begge sammen med hverandre slik at om kunnskapen endres vil samtidig fremgangsmåtene for å forme atferden endres. Fremfor å se på den humanistiske og progressive formen for utdanning som frigjørende kan den betraktes som en enda mer subtil og forfinet form for maktteknikk bygd på kunnskap som i seg selv har blitt skapt innenfor skolens praksis eller blitt brukt av pedagogikken (Usher og Edwards 1994: 94). Den kunnskapen som er dannet i praksisfeltet, blir brukt for å legitimere eller rettferdiggjøre dens senere anvendelse i praksis. Makt blir fremdeles utøvd i jakten på normale og føyelige individ. Er denne utøvelsen mer human vil den samtidig være mer spissfindig, og den er mindre synlig og det brukes mindre vold for å få makten til å virke ovenfor individene. Det menneskelige subjekt kan slik sett sies å ha en paradoksal posisjon i forhold til humanvitenskapens selvforståelse, da det både er et aktivt handlende og bevisst individ samtidig som det er et objekt som skal styres og reguleres. I sin kritikk av den humanistiske psykologien, hevder Usher og Edwards følgende:

‘Looking into yourself’ and ‘finding your true self’ is what humanistic psychology enables people to do and what emerges is a form of self-knowledge which involves self-monitoring and self-assessing, a continual self-measurement against norms apparently of one’s own making. (Ibid.: 51)

De hevder videre at det som egentlig skjer er at folk plasserer seg selv under sin egen overvåkning, de kontrolleres ikke av en ekstern disiplinerende makt, men ved å anvende disiplinære teknikker som bekjennelser og selvevalueringer ovenfor seg selv. Ved bekjennelsen forstår man seg selv gjennom praksisformer som rådgiving og terapi der bekjennelsen skapes som sannheten om en selv. Slik sett er individet allerede innført i makten ved at deres behov kan artikuleres i ulike bekjennelsesteknikker. Disiplinens uttrykksformer viser seg i større grad oftere gjennom fagterminologien rundt selvet, selverkjennelsesteknikker og med et fagspråk som er sentrert rundt realisering og som omhandler den som skal lære. Elever skal gjennom å foreta vurderinger av seg selv bekjenne seg til de sannheter som kunngjøres i karakterbøkene og andre evalueringer, og ved at de bekjenner seg til disse metodene og teknikkene er ikke lenger disiplin noe som settes inn fra et ytre hold, siden det er slik at disse teknikkene gjør til at eleven disiplinerer og styrer seg selv. Effekten av dette er at eleven tar ansvar for seg selv, og det kan ved første øyekast se ut som et fremskritt. Men da ser man bare en side ved det hele. Gjennom slike bekjennelsesteknikker får elevene til å tro at hva de er, helt og holdent er opp til dem selv og at deres suksess eller nederlag skolemessig, reflekterer sannheten om dem selv. Holdninger blir formet på grunnlag av dette, og holdningen blir slik sett meget individualistiske da signalet er at eleven har bare seg selv å skyld på i sin utvikling. Usher og Edwards hevder at

It is another way of rejecting the social which actually works to mould subjectivities with the characteristics identified as valuable and necessary by psychological discourses and ultimately by the needs of governmentality. In the meantime, the 'truth' of the socio-economic order remains unquestioned. (Ibid.: 52)

Slike selvregulerende bekjennelsesteknikker virker ikke gjennom undertrykkelse og tvang: deltakerne er aktivt med og aksepterer sannheten om dem selv og deres evner og sine realiserbare prosjekt her i livet. Styring og kontroll kan dermed ses på som noe som ikke nødvendigvis må komme utenfra, fra en ekstern kilde. Selvstyring og selvbeherskelse krever samtidig riktig trening og opplæring i de ferdigheter og kunnskaper som trengs for å tilegne seg selvregulering. Straks individet har oppnådd dette kan ytre regulering avløses eller avskaffes, med unntak av de som nekter å bekjenne seg, overvåke og regulere seg selv.

Foucault (2002) er opptatt av hvordan vi gjennom begrepet om styring og styringsmentalitet kan forstå sammenhenger mellom makt, kunnskap og teknikker for makutøvelse og kunnskapsproduksjon i samfunnet. Men som han selv sier det:

Vår sivilisasjon har utviklet det mest komplekse kunnskapssystem og de mest sofistikerte maktstrukturer. Hva har denne kunnskapsformen og denne maktformen gjort med oss? På hvilken måte er disse grunnleggende opplevelsene av galskapen, lidelsen, døden, kriminaliteten og individualiteten forbundet med kunnskapen og makten, endog uten at vi er oss det bevisst? Jeg er sikker på aldri å finne svaret, men dét betyr ikke at vi bør avstå fra å stille spørsmålet. (Foucault 2002: 93).

Foucault legger vekt på å vise mangfoldet og de komplekse sammenhenger mellom styring og teknikker i bruk for å utøve makt. Besley mener at Foucaults ideer kan hjelpe oss i å forstå hvordan rasjonaliteten knyttet til styring involverer både tillatelser og krav til hvordan samfunnsmedlemmene kan praktisere sin frihet:

This is where the relations between government and self-government, public and private domains, coincide and coalesce, which only becomes possible at the point where "policing" and "administration" stops and where the freedom of the subject becomes a resource for, rather than a hindrance to, government. (Besley 2002: 26)

De liberale demokratiene kan sies å alltid ha koblet sammen det å styre og regulere andre med at subjektene blir konstituert som frie til å praktisere frihet og ansvarlighet, samtidig som de skal kunne styre, regulere og ta vare på seg selv. Denne styringsmentaliteten fremmer det Foucault er opptatt av; nemlig maktens positive produksjon av subjekter og deres kropp; det han kaller for bio-makt. Og den mest effektive utøvelsen av makt betår av å "(...) guiding the possibilities of conduct and putting in order the possible outcomes (...) the production of these seeming acts of choice (...) on the everyday level of the subjects makes possible the consolidation of more hegemonic structures." (Tremain 2005: 8). Besley hevder at når vi i analyser og diskusjoner tar utgangspunkt i Foucaults begrep om styringsmentalitet, vil dette innebære at: "Analyses in terms of governmentality then involves problematization, critique, and contestability about these practices of governance of the self and others." (Besley 2002: 26). Slik sett vil det å problematisere styringens praksiser og retningslinjer eller normer for dens praksis, være av interesse og betydning om man ønsker å sette styring og styringsmentaliteten i perspektiv og utfordre og kritisere dens "rasjonelle" grunnlag.

6.6 Sosialt produktive rom

Steder og rom er ikke bare å forstå som kulturelle produkter (Gruenewald 2003), men de vil også være med på å produseres bestemte sosiale former eller sosiale forhold. Et steds funksjon kan også være hegemonisk; herredømme og makt opprettholdes ikke bare gjennom materiell styrke men også ved materielle forhold, fysisk utforming og råderett over de fysiske omgivelser. Vi har sett hvordan Foucault (1994a) var opptatt av hvordan organiseringen av arkitekturen og rommet fungerer som en maktteknikk, og hvordan dette vil ha som konsekvens at det vil virke til fordel for noen, mens andre blir undertrykket og begrenset av den romlige (spatiale) organiseringen. Kort sagt går Foucaults tanke her ut på at styresmaktenes og de sosiale institusjonenes kontroll over rommet, som f.eks. vi kjenner det fra skolen, går i retning av å legitimere og reprodusere institusjonenes autoritet og makt. Skolen vil for det moderne mennesket utgjøre en viktig erfaring med en slik funksjonell spatial autoritet, da skolen historisk sett har vært en institusjon som isolerer individet fra omgivelsene og individet vil tilbringe tiden på skolen innenfor en romlig organisering som tradisjonelt er preget av kontroll av bevegelser, tanker og handlinger:

Take for example an educational institution: the disposal of its space, the meticulous regulations which govern its internal life, the different activities which are organized there, the diverse persons who live there or meet one another, each with his own function, his well-defined character - all these things constitute a block of capacity-communication-power. The activity which ensures apprenticeship and the acquisition of aptitudes or types of behaviour is developed there by means of a whole ensemble of regulated communications (lessons, questions and answers, orders, exhortations, coded signs of obedience, differentiation marks of the "value" of each person and of the levels of knowledge) and by the means of a whole series of power processes (enclosure, surveillance, reward and punishment, the pyramidal hierarchy). (Foucault 1983: 218-219)

Gruenewald (2003: 630) trekker i denne sammenheng en interessant parallell til amerikaneres erfaring med privat eiendomsrett som erfaringssted for spatial autoritet. Privat eiendomsrett har som funksjon å innvilge og opprettholde en eksklusiv adgang til steder, sammen med beslektede rettigheter for de privilegerte, og nekte adgang og rettigheter for de mindre privilegerte. Gruenewald viser til statistikk som forteller at: "The top 5% of U.S. landowners own 75% of our land and the bottom 78% own only 3%." (Ibid.: 630). Dette betyr at for folk flest i USA vil opplevelsen av steder og erfaringene fra stedene i første rekke være møtet med et Adgang forbudt-skilt samt et sett av etablerte eiendomsregler som støtter teksten på skiltet. Gruenewald fortsetter sitt resonnement ved å hevde at "Obeying the "keep out" sign familiar

to many people in many places is a perfect example of what Foucault calls panopticonism.” (Ibid.: 630).

Foucault (1994a) mener at Panoptikon og panoptismen, kan forstås som en allmenn modell av myndighetenes forhold til menneskenes daglige liv. I modellen ligger at individet må vite at det er under oppsyn, at makten er synlig, samtidig som makten er ukontrollerbar; individet vet aldri om, eller rettere sagt når, det blir observert. Foucault gjør et poeng ut av at kontrollen ikke lenger blir knyttet til vokteren, men at kontrollen overtas av individet selv. Når Gruenewald tolker dette inn i eksemplet om privat eiendomsrett, så hevder han at eiendomsretten er et spatialt (romlig) uttrykk for makt og kontroll som vi lydig har internalisert og på den måten trengs ingen reell maktutøvelse; skiltet adlydes uten motstand og vi har da kommet dit hen at eiendomsrett oppfattes som en selvfølgelig (naturgitt) rettighet. Slik å forstå; Makt avhenger av, gjøres lettere og reflekteres gjennom, utviklingen og kontrollen også av de geografiske rom og steder. I et slikt perspektiv kan man reflektere over om skolegården, dens utforming og de reglene skolen setter opp for bruken av den, er med på å avspeile skolens makt og kontroll gjennom de fysiske omgivelser, også forteller noe om autoritetsforholdet mellom skole og elev.

6.7 Det spatiale dispositiv

Det går i forlengelsen an å tenke seg at utformingen og innredningen av skolegården bygger på en grunnleggende tro på at de fysiske omgivelser vil ha en betydnings- og meningsskapende og sosial effekt gjennom å signalisere funksjoner og verdier. Dette benevnes av Pløger (2004) som ideen om det *spatiale dispositiv* og kan kort beskrives som en tro på at man kan skape det sosiale ved å forme det romlige. Vi kan i vår sammenheng betrakte skolegårdens spatiale dispositiv forstått som hvordan skolegården kan fungere anvisende og regulerende på de sosiale forhold, på lek og aktivitet utendørs. Skolegården kan slik sett karakteriseres som en spatial ramme for barnas sosiale handlingsfelt, og skolegårdens rom legger fysisk til rette for spesifikke handlingsrasjoner. Samtidig vil livet innenfor disse rammene alltid være barnas eget produkt og ansvar (jf. Ibid.: 201), men dette må også ses i sammenheng med skolens retningsgivende praksis for livet i skolegården.

Ser vi på skolegården som en spatial ramme som noen har (plan)lagt, og ser dette i lys av planleggingspraksis, kan det hevdes at ”Når planleggere, som vanlig, tenker fra formen til det sosiale betyr det at deres praksis handler om normalisering og disiplinering av rommets

mulige liv, av det sosiale felt.” (Ibid.: 255). Pløger hevder at det blant planleggere blir et mål å fysisk legge til rette for en ”’naturlig’ sosiabilitet mellom mennesker”(Ibid.). Overført til vårt tema om skolegården, kjenner vi igjen en slik tankegang og praksis hvis vi ser på hvordan uteområdet på skoler blir inndelt i soner og lekeområder med hver sine bestemte funksjoner: ballplassen, klatrestativet, sandkassa. Dette er å styre og lokalisere aktivitetene til bestemte steder gjennom å angi stedets funksjonelle bruksmåte. Dette er ikke ulikt det Foucault (1994a) omtaler som arkitekturens inndelings- og reguleringsteknikker, og som mellom annet Nordin-Hultman (2004) og Hammerberg (2004) viser til i sine analyser av henholdsvis førskolebarns subjektdannelse i barnehagens fysiske miljø, og klasseromsutformingens samspill med organiseringen av lesepedagogikken i småskolen.

Thomson (2005) mener vi kan betrakte skolegårder som steder for både en eksplisitt og implisitt kontroll- og overvåkningsvirksomhet, der barnas kropper og de aktiviteter de engasjerer seg i både blir sanksjonert og normalisert av de voksne aktørene på skolen. Armitage (2001) gir oss et eksempel på hvordan skolen forsøker å regulere aktiviteter i skolegården: ”(...) an attempt is made by adults at a school to demarcate a space for football. Painting boundary lines, designating an existing painting netball court or using a line of plastic cones are common methods which schools use to do this.” (Ibid.: 42). Skjønt denne type tiltak som regel mislykkes da slike grenser ikke stopper en ball som triller for alle vet at der ballen triller ”(...) the game goes.” (Ibid.), er vi imidlertid her ute etter å si noe om hvordan ideer om et spatielt dispositiv for skolegården kan være med på å forme en slags normativ forestilling eller forventning til brukerne, og hvordan dette kan være med på å gi en diagrammatisk ramme for det sosiale felt og en systematisering av vanene spatielt (Pløger 2004). Pløger hevder, med utgangspunkt i den fysiske byplanleggingen, at man ønsker å legge til rette for og være inkluderende for det normale eller det ønskeverdige hverdagsliv. Samtidig vil man kunne hevde at den samme planleggingen kan komme til å ekskludere alternative praksisformer, livsformer, livsverdener og kulturelle uttrykk og vil favorisere spesifikke andre (Ibid.: 234). Hvordan praksiser, men også diskurser, inkluderer og på samme tid ekskluderer henger sammen med blant annet makt og kunnskap og kan kobles opp til Foucaults begreper om *diskurs* og *makt*.

6.8 Maktens positive produksjon

Om Foucault og makt er det sagt at han gir en tolkning av maktbegrepet som har få paralleller i den vitenskapelige litteraturen (Hultqvist 2004). Maktbegrepet har tradisjonelt blitt knyttet

til noe negativt, men Foucault vektlegger heller at makten og maktutøvelsen i det moderne samfunn har en betydelig mer *positiv* fremtoning. Maktutøvelsens negative avgrensningsside er heller et unntak enn regelen og for de fleste situasjoner og hendelser er det den positive eller produktive utøvelsen av makt som dominerer. Hva er det makten produserer for noe? I den forbindelse må vi ha klart for oss at Foucault mener at individet en fiksjon, et resultat av en "ideologisk" samfunnsoppfatning, men samtidig gjør han oss oppmerksom på at individet også er en realitet, frembrakt og produsert gjennom disiplinen. Foucault mener videre at det alt for ofte sies og fremheves at maktens virkninger er negative, at "(...) herredømmet "utelukker", "undertrykker", "forvrenger", "abstraherer", "forkler" eller "skjuler". (1994a: 174-175). For i følge Foucault burde vi heller fokusere på at makten og herredømmet faktisk er *produktivt* og at det frembringer noe reelt: "Det frembringer emneområder og sannhetsritualer. Individet og individkunnskapen utspringer av dette herredømmets produktivitet." (Ibid.). Foucaults analyser legger vekt på å vise hvordan det oppstår en subtil, men likevel svært så effektiv, maktutøvelse i *relasjonen* mellom Staten og individet. Dette kan beskrives som at: "(...) the occupants of identifiable spaces (whether closed institutions or national territories) were quietly disciplined as 'docile minds and bodies' compliant with demands of capital accumulation and civic responsibility." (Philo 2004:123)

Et perspektiv i forlengelsen av dette, og brukt på byplanleggingsfeltet, kan uttrykkes som at: "Romlig orden fremmer forutsiglighet og disiplinert atferd og bruk av stedene." (Pløger 2004: 257). Pløgers diskusjon av romlig orden i byen, må også ses i lys av Foucaults (1994a) diskusjoner av hvordan romlig orden, disiplinering og normalisering er begrep som henger (er vevd) sammen, sett som uttrykk for den *styringsmentalitet* Foucault mener kjennetegner det moderne samfunn; det han omtaler som *disiplinen*. Pløger (2004) hevder i sin diskusjon om planlegging og byplanlegging, at byplanlegging i praksis primært handler om formgiving og det betyr at planlegging blir et redskap i et slags sosio-materielt ordensprosjekt. Dette innebærer at omgivelsene skal ha signifikativitet og signalisere en normativ betydning, og den dominerende tenkemåten her er det spatiale dispositiv. Det spatiale dispositiv kan forstås som at man forutsetter at de fysiske omgivelser, rommets geometri og diagrammer dels *signaliserer* en spesifikk normativitet, og dels at de romlige forhold *disponerer* for en bestemt bruk eller former bestemte relasjonsformer mellom mennesker. Dette kan også uttrykkes slik:

Det vil med andre ord si at man velger en tekno-sosial løsning ift å skape sosiale forhold som 'liv', 'hverdagsliv', 'relasjoner' og 'fellesskap'. (...) Planleggingspraksis handler om at de fysiske formene

og omgivelsene skal rekonstruere og symbolisere samfunnets kollektive normativitet og funksjonelle og sosiale behov i et fysisk uttrykk. (Ibid.: 233)

Vi kan forstå dette som at de romlige uttrykk i en by skal signalisere bestemte etiske verdier for et normalt og godt liv. For eksempel forteller planbeskrivelser av den nye bydelen Bjørvika i Oslo hvordan innbyggernes tilgang til det sosiale liv og livet selv i Bjørvika skjer gjennom formen, materiellet og rommets organisering (Ibid.). Dette kan stå som et eksempel som vitner om troen på at de fysiske omgivelers signifikativitet kan romme signaler og symboler for atferd og verdier, og hvor arkitekturen og de spatiale forhold blir et symbolsystem for individene. Men, for å unngå at vi vever oss inn i en deterministisk tankegang her, må det tilføyes at når et fysisk miljø er skapt av arkitekter og planleggere vil det enkelte individ måtte forholde seg lesende eller fortolkende til de bygde omgivelser, dels for å kunne anvende disse etter intensjonen, dvs. funksjonelt og dels for å kunne tolke steder og arkitekturens mening og betydning for en selv, som betyr en subjektiv tilpasning av de fysiske strukturene.

Det kan videre hevdes at hvis planleggingens vesen er å forene det sosiale og det materielle samspill (Ibid.), ønsker man samtidig å produsere det sosio-materielle handlingsfelt. Man søker å forme det sosiale liv gjennom å designe rommet og rommets design vil videre representere en politisk-ideologisk normativitet. Lefebvre (i: Pløger 2004) hevder at enhver plan inneholder et program for et hverdagsliv. Det betyr at enhver plan for et fysisk område for mennesker vil innholde ideer og intensjoner om hvilke omgangsformer, sosiale koder og betydningsskjemaer som skal *forme hverdagslivet* i det gitte miljøet.

6.9 Produksjon av kropper på skolegården

En av skolens hovedoppgaver er å sosialisere og innskrive barna i roller og funksjoner i samfunnet. Disiplinens teknikker er slik vi har sett rettet mot personens kropp. Kroppen er det kritiske ”sted” hvor den moderne disiplinære praksis skal finne sted. Kroppen blir åsted for institusjonenes forsøk på å integrere subjektet inn i samfunnet: ”Bio-power designates ‘what brought life and its mechanisms into the realm of explicit calculations and made knowledge-power an agent of transformation of human life’.” (Usher og Edwards 1994: 92). Skoler og skolegårder er steder hvor voksne utøver kontroll og regulering av barns hverdagsliv (Holloway og Valentine 2000: 14) og skolegården er et sted hvor voksne forsøker å forme barns bruk av tid og rom (jf Smith og Barker 2000: 246). Skolen blir i flere studier

omtalt som et sted for spatial disiplin og den romlige organiseringen i skolen er med på å omstrukturere barnas kropp (Foucault 1994a; Holloway og Valentine 2000; Nordin-Hultman 2004; Hammerberg 2004; Thomson 2005). Oversikt, kontroll og synliggjøring er de sentrale teknikker som realiseres gjennom utformingen av undervisningsrom og skolegårder, og samlet utgjør disse teknikkene en disiplinerende makt som *muliggjør* individuering, synliggjøring og styring av barnas aktiviteter. Denne makten er i utgangspunktet ikke voldelig eller tvingende, men individene kan regulere og styre seg selv gjennom at de vet at de kan iakttas, analyseres og beskrives, samtidig som de vet hva som er de rette tingene å gjøre ute. Skolegården vil ofte representere et sted som skal sørge for å gi barna mulighet for egenorganiserte aktiviteter, og det betyr gjerne at skolebarna får litt frihet fra den voksenstyring de utsettes for i klasseromskonteksten. På det viset kan vi si at skolegården vil kunne gi en viss frihet fra klasserommets og lærerens praksis med regler og reguleringer av atferden. Dette gir oss inntrykk av at skolegården er et sted som barna styrer og hersker over, hvor deres egne ønsker og behov er rådende. I hovedsak skulle da skolegården skape en kontekst for atferd som vil være grunnleggende forskjellig fra og som står i betydelig kontrast til klasseromsregimets regler og væremåter.

Thomson (2005: 74) hevder at vi i kontrast til et idyllisk og barnesentrert perspektiv på skolegården, hvor skolegården klassifiseres som et sted som først og fremst skapes for å dekke barns behov og deres særpreg, like godt kan betrakte skolegårder også som steder for både en eksplisitt og implisitt kontroll- og overvåkningsvirksomhet, der barnas kropp og de aktiviteter de engasjerer seg i både blir sanksjonert og normalisert av de voksne aktørene på skolen. Et slikt perspektiv har bakgrunn i Foucaults (1994a) teori om at både disiplin, kontroll og ulike teknikker for å produsere og opprettholde makt også finnes og kan identifiseres i skolen. Videre kan vi koble perspektivet opp til Sack (1986) og hans begrep om territorialitet, hvor fokus rettes mot at selve oppdelingen og inndelingen av steder og at ulike grupper får tildelt territorier (f eks når elevene får tildelt skolegården som sitt territorium) er noe som gjennomtrenger livene og hverdagen vår generelt og som skaper relasjoner det er knyttet makt til. Ved å tildele elevene skolegården som territorium, og gi dem frihet til å utfolde seg som barn der, skapes samtidig en forestilling om at de heller ikke blir kontrollert på samme måte som de gjør i klasserommet; skolegården blir av noen definert som et reelt frirom (jf Pellegrini 1995).

Men dette "frirommet" har også regler og normer elevene må forholde seg til og skolegården blir derfor intet unntak for mulighet til disiplin og kontroll, kanskje heller tvert om i følge Thomson (2005: 75) når hun hevder at: "The school playground, then, offers adults and their agents both the territory and the opportunity in which to exercise forms of control over children.". Hun fortsetter videre med å si at det er mye som tyder på at skolegården egentlig tilbyr liten frihet til barna fordi de har begrensninger i hvilke valg de kan foreta seg utendørs på skolen. Den friheten vi snakker om at barna har fordi de er ute og kan leke er derfor relativ, og på mange måter kan det dreie seg kun om et bytte av miljø for elevene, et skifte fra en regulert og styrt pedagogisk omgivelse til en annen. Foucault (1994a) omtaler visuell kontroll ('blikkets makt') og organiseringen av rommet som former for disiplineringsteknikker. I et slikt perspektiv kan utforming og innredning av skolegården betraktes som en måte å styre elevenes atferd på. Det skapes bestemte steder for bestemte aktiviteter, og uterommet ordnes slik at barna kan plassere og engasjere seg på bestemte steder, og de kan lett lokaliseres i oversiktlige, strukturerte og ordnede miljø med klart definerte areal for bestemte aktiviteter. Samtidig må vi kunne anta at de maktrelasjonene som ligger manifest i skolen og i forhold til de voksnes styring og regulering av skolegården, også vil bli møtt av motstandsstrategier av elevene, men om vi følger Foucault her, vil det som et resultat av motstanden oppstå nye former for maktrelasjoner og styringsteknikker i skolens regi.

KAPITTEL 7: Plandokumentenes skolegård

7.1 Innledning

En historisk tilnærming til temaet skolegården vil etter min mening kunne skape en horisont for å forstå skolegårdens funksjon i dagens skole. I dette kapittel rettes derfor interessen mot å undersøke målsettinger, intensjoner og visjoner i forhold til den funksjon skolegården gis i opplæringa, samtidig som det undersøkes i hvilken grad disse tekstene forteller noe hvordan skolegården kan legge til rette for og distribuere praksiser i skolen. Det overordnede forskningsspørsmålet for dette kapittelet kan formuleres slik: *Hvilken pedagogisk funksjon har skolegården blitt tillagt i grunnopplæringa i Norge?* Jeg gjennomgår utvalgte læreplaner, skolelover, sentrale planer for skoleanlegg og offentlige dokument og utredninger med mer, som jeg i tittelen på kapittelet samler i betegnelsen plandokumenter, og viser hvordan skolegården presenteres og fremtrer i disse tekstene. Jeg vil avslutningsvis si noe om hvilken historie som kan foretelles om skolegården ut fra dette utvalgte empiriske materialet, og dette legger grunnlaget for min analyse av skolegården i kapittel 8.

Det utvalgte empiriske materialet strekker seg tidsmessig over en lang periode, 1739-2005, og materialet består i hovedsak av skolelover, læreplaner, innstillinger fra offentlig oppnevnte komiteer, nasjonale utredninger, regjerings- og stortingsdokumenter og nasjonale veiledninger. Disse tekstene er å betrakte som de sentrale skolemyndigheters uttrykk for regulering og styring av skolen, og herunder også et uttrykk for ulike sider ved skolegårdens funksjon i opplæringa. I og med at kildetilfanget for dette tema har vært klart størst for tiden etter 1920 ble det naturlig å legge hovedfokus der og med ytterligere fokus på Grunnskolereformen fra 1990-tallet, og som innledningsvis nevnt dannet utgangspunktet for min studie av skolegården. Det empiriske materialet er dokumenter av ulik art, og hvert av disse dokumentene har sin forhistorie, som kan sies å være av interesse å formidle, men som det ville være å gå ut over denne avhandlingens ramme (og siktepunkt) å inkludere. Jeg legger først og fremst vekt på å se på hva de utvalgte tekstene og dokumentene i seg selv viser, og hvordan de språklig fremstiller skolegården. Jeg har valgt å presentere det empiriske materialet i en kronologisk rekkefølge. Dette gjør jeg både av praktisk art, men også for å skape et historisk utgangspunkt som skal vise hvordan omtalen av skolegården har vært og er.

7.2 Fra omgangsskole til faste folkeskolebygg (1739 – 1889)

Den eldste skolelovgivning for grunnopplæringa her til lands inneholdt blant sine 41 paragrafer også enkelte bestemmelser for skolebygget. Dette var omgangsskolens tid, men *Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde* fra 1739 foreskrev i § 9 faste skolehus der dette var mulig ut fra elevgrunnlag og størrelse på bygd og tettsted, ellers kunne det være omgangsskole. Lovens § 22 ga følgende retningslinjer for hvordan et skolehus burde være:

Paa saa mange steder, som hver Stifts-Befalingsmand og Biskop finder det nyttigt og giørligt, skal der bygges Skule-huuse, af sædvanlig Træ Bygning, een stoer Skole-Stue paa den eene Side, paa den anden een Stue og Kammer for Skoleholderen, imellem begge Forstue, Skorsteen og Kiøkken, med Loft oven over, Kielder nedenunder paa een Side, et lidet Fæe og Tørve-Huus, og indrettes samt forsynes paa det mageligste, og paa forestaaende Maade, saavidt skee kand og brugeligt er. (Forordning 1739)

Utover 1700-tallet skjedde en gradvis standardheving av skolehuset (Wilberg 1993). I 1738 ble Opsloe skole oppført i den nåværende Gamlebyen i Oslo. Dette skolehuset ble etter hvert reist i samsvar med Forordningen av 1739, og forbildet for dette skolehuset gjenkjennes i de danske Rytterskolene, og i de danske klokkerskolene (Ibid.). Mens de danske skolehusene ble bygd av mur eller bindingsverk, planla man de norske i tømmer som ble skaffet lokalt. Opsloe skole fikk mot slutten av 1740-årene en kakkellovn i lokalet og på 1770-tallet forbedret man bygget gjennom å sette inn større vinduer med sprosser, og læreren fikk en egen stue atskilt fra undervisningsrommet, og Wilberg hevder at ”Denne videreutviklede skolestua kom likeledes til å dominere landsskolene i Norge til langt ut på 1800-tallet. I byene tvang en annen utvikling seg etter hvert frem, men dette var en meget langsom prosess.” (Ibid.: 20).

Mange av skolebygningene på denne tid var opprinnelig ikke bygget som skolehus, og det ble av den grunn foretatt ombygninger for at de skulle egne seg til undervisning. Disse bygningene beskrives som gjennomgående i tre, enten laftet eller tømret, med smårutete vinduer og tegltak. Husene var enetasjes bygninger av enkel standard, og hadde uthus med avtreder, fjøs og matbod. Noen av skolene besto av to mindre hus, og plankegjerdet mellom husene bandt byggene sammen til et anlegg rundt et gårdsrom, og dette kan sies å være forløperen til skolegården og lekeplassen (Ibid.).

Skoleloven fra 1739 var bestemmende inntil 1827, da *Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet* kom. Forholdet mellom faste skoler og omgangsskoler var et sentralt spørsmål ved vurderingen av allmueskolen på landet, noe som kommer frem i lovens § 2 der det stod at skoleholderen skulle

(...) holde fast Skole, enten i sit eget, eller et andet ham af Skolecommisjonen anviist, Huus, for alle Børn i den omkreds, som Skolecommisjonen bestemmer (...) hvor locale Omstændigheder antages at gjøre saadan fast Skole uhensigtsmæssig, haver Skolecommisjonen at andrage sadant igjennem Stiftsdirectionen for regjeringen, som bestemmer, om fast eller omgaaende Skole der bør finde Sted eller ikke. (*Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet 1827 § 2*)

Den første skolestatistikk fra 1837 viste at omlag 25% av de skolepliktige barn på bygdene kunne få plass i faste skoler, samtidig som det ble understreket at det nok i praksis ville bli vanskelig å komme så langt at alle skolepliktige barn gikk i faste skoler (NOU 1975:40)⁶.

Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne fra 12. juli 1848, fikk først og fremst betydning som en regulering av de skiftende skoleforhold som hadde rådd i byene. Denne reguleringen førte til at skoleordningen ble mer ensartet for hele landet. Helt opp til 1840-årene hadde det ikke vært noen klare lovbestemmelse for allmueskolen i byene. Og lovene fra 1739 og 1827 gjaldt kun for allmueskolen på *landet*. Byskoleloven fra 1848 plasserte ansvaret for opprettelse og vedlikehold av i hvert fall en allmueskole i hver enkelt by, og det ble fastsatt på dette viset: ”I enhver Kjøpstad skal det idetmindste være een efter denne Lov indrettet Almueskole.” (*Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne 1848: § 7*), og ingen lærer måtte i regelen ha flere enn seksti barn å undervise på en gang. I lovens § 8 sies det også noe om viktigheten av å ha tilstrekkelig både av inventar og undervisningsrom, og videre at ”Ved Bestemmelse af, hvorvidt enhver Skole skal have sit særskilte Skolehuus eller flere Skoler kunne holdes i een og samme Bygning, bør det paasees, at aldrig flere Børn undervises i samme Huus, end det kan bestaae med Sædelighed og god Orden.” (*Ibid.: § 8*).

Lov om Almueskolevæsenet paa Landet av 16. mai 1860 etablerte fastskolen som den ordinære skoletypen på landet, og omgangsskolen skulle nå være unntaket. Etter at denne loven kom ble landet inndelt i skolekretser, og når minst 30 barn kunne søke samme skole hver dag het det seg at det skulle være en fast skole i kretsen. Loven førte dermed til at det ble

⁶ I 1936 var tallet på omgangsskoler i Norge nede i 9 med et elevtall på 224. Skolelovene av 1936 fjernet kommunenes anledning til å holde omgangsskoler. (NOU 1975:40)

satt fart i overgangen fra omgangsskoler til faste skoler. Siden allmueskoleloven krevde faste skolehus i alle skolekretser der minst 30 barn kunne søke samme skole, ble det bygd mange små skolehus, gjerne med ett klasserom og et lite rom der læreren kunne bo (Tønnesen 1995). I perioden 1860 - 1890 ble omgangsskolene nærmest avvirket i Norge: mens omgangsskolen i 1861 hadde 49% av elevene, var den i 1890 redusert til 6% (Slagstad 1998: 47). De fleste skolekretsene fikk fast skole ved slutten av det 19. århundret.

Slagstad mener skoleloven av 1860 markerer et tidsskille i skolepolitikken med overgangen fra kirkeskole til statsskole, og videre mener han at ”Skoleloven av 1860 skapte reform langs flere dimensjoner: pedagogikk, administrasjon og arkitektonisk. Den statlige intervensjon gjennom pedagogikk, administrasjon og arkitektur skulle sørge for at skolen fungerte sosialt moderniserende og nasjonalt integrerende.” (Ibid: 45). Jeg skal videre gå inn på det som gjelder det arkitektoniske⁷.

Arkitektonisk stilte 1860-reformen nye eksplisitte krav til skolebyggene. Skoleloven krevde faste skolehus i alle skolekretser der minst 30 barn skulle søke samme skole. Etter 1860 ble det laget standardiserte typetegninger for hver kommune for hvordan det nye skolehuset skulle se ut (Ibid.). Skolehusets indre struktur ble standardisert med nøyaktig angivelse av plassering av pulter, benker og kateter, og med mål for kubikkmeter luft til hvert individ. Slagstad mener dette er uttrykk for den detaljstyrende skolestat som ble satt i funksjon. Det hvite standardiserte skolehus ble det arkitektoniske uttrykk for modernisering som nasjonsbygging, og kom i neste tiår opp i et stort antall. Også i byene kom det nye skolebygg, og her bygdes ruvende monumentalbygg; skolen var blitt det nye samfunns fremste offentlige

⁷ Den *pedagogiske* reform kan kalles en sekulariseringsreform. 1860-loven betegner et vendepunkt for allmueskolens utvikling fra en kirkeskole til en borgerlig skole eller en skole for en borgerlig og allmenn dannelse, og dette skyldes ikke minst at det ble bestemt gjennom loven at det i skolen skulle undervises i ”*Udvalgte stykker af Læseboken, fornemmelig saadanne, der angaar Jordbeskrivelse, Naturkunnskap og Historie.*” Elevene skulle altså ikke lenger bare beskjefte seg med Bibelen og Guds rike, men de skulle gjennom orienteringsemner beskjefte seg med det *verdslige* samfunnet og få kunnskap om det. Nå skulle det ikke lenger bare fokuseres på en kristelig dannelse men også på en verdslig dannelse som en del av oppdragelsen i allmueskolen. Den *byråkratisk-administrative* reform kan knyttes til de nye skoledirektørene. Skoledirektøren – en for hvert stift (bispedømme) – fikk et meget omfattende mandat. Skoledirektøren skulle være ”det styrkende, belivende, veiledende og opplysende element i skolen” (Mediaas, Odd Asbjørn (1997): ”*Det styrkende, belivende, veiledende og opplysende Element i Skolen*” i: Skolen 1996-97. Årbok for Norsk utdanningshistorie. 1989. NKS-forlaget). Statens engasjement i skolen skulle styrkes, og skoledirektørene skulle føre oppsyn med virksomheten. Embetet ble et viktig statlig verktøy for utviklingen fra en menighetskole til en borgerskole. Styrking av borgerlig undervisning var en sentral programpost, og behovet for sakkynndighet ble et viktig argument for opprettelse av embetet i tillegg til kravet om kontroll. Det fantes motvilje fra flere hold; de som så på lokaldemokratiets frihet som truet, de religiøse som så på dette som en svekkelse av de geistliges innflytelse i skolen, og flere fryktet at dette ville påføre samfunnet mer utgifter. Men motstanderne kom i mindretall da skoledirektørembetet ble vedtatt i stortinget 1860.

uttrykk (Wilberg 1993; Slagstad 1998), samtidig som de monumentale byskolene skulle være blant de fremste av de offentlige bygg (Tønnesen 1995).

Folkeskolelovene av 1889 betegnet at man forlot begrepet allmueskole til fordel for betegnelsen folkeskole og dette navneskiftet innebar en betydelig skolepolitisk og pedagogisk realitet: Skolen skulle være en skole for hele folket, styrt av folket og gratis for alle. Et virkemiddel man ønsket å ta i bruk for å gjøre folkeskolen attraktiv, og til en kvalitetsskole for barn av de ulike samfunnsklasser, var å fokusere på å gå fra omgangsskole til fastskole, og viktig ble det å bygge skikkelige skoleanlegg. ”En høy standard på skolebygninger og inventar ble sett på som et viktig virkemiddel for å skape en enhetsskole.” (Figenbaum og Nielsen 2005:143). Videre kan vi si at skoleanleggene etter loven av 1889 ble mer og mer spesialisert grunnet utvidelser i fagtilbudet for den offentlige skolen og behovet for spesialrom meldte seg (eksempelvis rom til gymnastikk, sløyd, håndarbeid og praktiske fag).

Lov om Folkeskolen paa Landet fra 26. juni 1889 sa at ”For enhver folkeskole skal der i regelen opføres eller leies særskilt Lokale.” (Lov om Folkeskolen paa Landet 1889:§ 13). Loven åpnet for at det kunne holdes omgangsskole hvis det elevtallet ikke oversteg tjue elever i skolekretsen. Loven gikk inn for at den faste kretsskolen skulle være delt. Vanligvis skulle kretsskolen i det minste være delt i to - småskolen og storskolen, eller i to avdelinger. Inndelingen av kretsene hadde også til hensikt å gjøre kretsene så store at klassesdelingen skulle bli best mulig. Høyeste elevtall i en klasse ble satt til 35, og det ble fastslått at ”Hver Skole skal være forsynet med fornødent Indbo samt med de Læremidler, som tiltrænges til fælles Brug ved Undervisningen.” (Lov om Folkeskolen paa Landet fra 26. juni 1889: § 13).

Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne fra 26. juni 1889 delte skolen inn i tre avdelinger: 7-10, 10-12 og 12-14 år. Det høyeste tillatte elevtall pr. klasse var satt til 40, men ved tvingende anledning kunne man sette dette opp til 45-50 elever. De rom som skulle brukes til undervisningen måtte være tilstrekkelig store og velegnet:

De rum der bruges til Folkeskolerne, skal være tilstrækkelig store og for Øiemedet tjenlige. Hver skole skal være forsynet med fornødent Indbo og Legeplads samt med de Læremidler, som tiltrenges til fælles Brug ved Undervisningen. (Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne fra 26. juni 1889: § 14).

Her ser vi at *lekeplassen* for første gang dukker opp i det utvalgte empiriske materialet for min studie. Den presenteres i en skolelov som setter lekeplassen som et *krav* til skoleanlegget, og lekeplassen blir sidestilt med krav om innbo og læremidler. Vi kan hevde at her begynner skolegårdens historie, i alle fall om vi leter etter dens historie i lovverket. Samtidig finner vi *skolegården* omtalt i et departementskriv fra 1886 (Kirkedepartementet 1886) hvor det står at: ”Gårdsplassen bør ha en tørr, jevn overflate og et flateinnhold av ikke gjerne under 3 m² for hver av de elever, der samtidig benytter den. En del av den bør helst være overdekket til beskyttelse mot regn eller sterkt solskinn.” (Ibid.: II). Her signaliseres det noe om størrelsen på utearealet, men det sies lite kvalitativt om skolegården i dokumentet. Men med loven av 1889 for byfolkeskolen lovfestes for første gang skolegården som en fast del av skoleanlegget.

Skolebyggene går i løpet av andre halvdel av 1800-tallet fra å være *generelle hus* til å bli *spesialbygg* for undervisningsformål. Og fra begynnelsen av det 20. århundret utviklet skolebygningene seg til å bli prestisjeprosjekter. Slik sett gjenspeilte ambisjonene med å skape en god offentlig skole seg konkret i skolearkitekturen og skolebygningene reflekterer, ikke bare endringer i utdanningens omfang og pedagogikk, men også det offentliges ambisjoner som byggherre og signaliserte noe om skolens plass og utdanningens status generelt i samfunnet (Figenbaum og Nielsen 2005).

Dette ”risset” i skolehistorien for tiden 1739-1889, har vært et forsøk å presentere hvordan det fysiske skolemiljø ble tematisert i det vi kan kalle enhetsskolens begynnelse. Det har, som vi har sett, vært relativt få kilder som sier noe konkret om skolegården, men jeg har forsøkt å vise, også gjennom presentasjon av andres forskningsarbeider, at skolegården til en viss grad har vært til stede i tekstene, men den er ikke et mye omtalt fenomen. Videre i dette kapittel vil det tas utgangspunkt i at det fra 1920-tallet og fremover produseres nasjonale planer for skolebygg og nasjonale læreplaner for opplæringa, samt at det utvikles og produseres utredninger og veiledninger for det fysiske skolemiljø i grunnskolen. Vi skal da se hvordan skolegården presenteres i disse tekstene.

7.3 Normalplaner for folkeskolebygg (1921)

Normalplaner til bygninger for folkeskolen på landet (1921) ble utarbeidet av en komité nedsatt av Kirkedepartementet, og var å betrakte som en rettledning for de som hadde med husbygging for folkeskolen på landet å gjøre. Normalplanene var ment å være et *mønster* man

kunne bygge etter om det ble ansett som tjenlig. Likevel var det visse grunnprinsipper som burde gjelde og som: ”(...) der aldri må handles imot, således kravet om en tørr og god byggegrunn, størrelsen og formen for klasserommene, lysforholdene o.s.v. Vi påpeker her den vedføyede skrivelse fra Kirke- og Undervisningsdepartementet, som fremdeles gjelder. (Kirkedepartementet 1921: Forord). Ser vi videre i § 3 *Skolestedet* finner vi følgende informasjon om utearealet:

Valget av skolested bør ikke bare avhenge av å få skolen nogenlunde i midten av kretsen, men der bør ta hensyn til at den blir liggende lunt og vakkert, og at der ikke er eller antas å bli et naboskap som vil volde den uro og forstyrrelser. Skolen må legges mest mulig fritt, så ikke høie bygninger, berg eller skog stenger sollyset ute. Og der må være anledning til ved skolehuset å få en rummelig, tørr og god lekeplass. Efter dep.skr. av 23/3 86⁸ bør denne ha et innhold på minst 3 kvadratmeter for hvert barn som søker skolen på én gang. (Ibid.: 2)

Den foreslåtte arealnorm i Kirkedepartementets skriv fra 1886 for uteområdet opprettholdes her og sitatet viser oss at man er opptatt av skoleanlegget som vakkert og tiltalende, et sted som skal skjermes for forstyrrelse. Normalplanens begrep om ”en god lekeplass” konkretiseres ikke, men det forteller oss noe om at skolemyndighetene mente det var viktig at et slikt lekeplasztilbud ble tilbudt elevene, og at det måtte finnes en retningsgivende arealnorm utbyggerne burde forholde seg.

7.4 Normalplan for landsfolkeskolen (1922)

Normalplanen (Kyrkje- og skuledepartementet 1922) som gjaldt for skolene på landet, hadde ikke i sin generelle del noe fokus på skolegård og uteareal. Men går vi til fagplanene finner vi disse stedene omtalt i flere fag. I læreplanens kapittel om *heimbygdkunnskap* er målet for undervisningen å lære barna å bruke sansene sine, og med det øve opp evnen deres til å se etter og gjøre seg kjente med omverdenen. Et sted hvor dette kan praktiseres er skolegården. Heimbygdkunnskap er undervisning for 1-3 klasse og er forberedelse til fagene tegning, historie, geografi og naturkunnskap som elevene begynner med fra 4. klasse av. Barna skal i heimbygdkunnskap lære seg å fortelle om det de har sett, gjennom tegning, skriving eller gjennom kunstneriske uttrykk. Som viktig fremholdes at barn skal lære seg å se naturen og livet til menneskene i sammenheng, og undervisningen skal rette seg etter årstiden:

⁸ Departementskrivet det her vises til er: *Skrivelser fra Kirkedepartementet og fra statens bygningsinspektør om bygninger og deres vedlikehold*. Kristiania 23. mars 1886.

”Undervisningstilfanget fyrebur og samlar lærar og elevar på stutte ferder omkring skulestaden og i bygdi elles.” (Ibid.: 32).

I eksemplene på innhold i *heimbygdkunnskap* for opplæringen i 1. skoleår vektlegges det blant annet å gå på tur ut for å se på natur og omverden, og her kan ferden gå til skolegården, lekeplassen og hagen. I læren om planter skal praktisk hagearbeid være en del av opplæringen. Generelt fremheves sanseøvinger som en viktig kilde til barnas kunnskap: ”Til dei ymse emne knyter ein sanseøvingar. For syni og kjensla: farge, form, storleik, vekt, vidd, overflate, temperatur o.s.b. For høyrsla: ståk, stille, tone o.s.b.” (Ibid.: 34). I andre skoleår legges vekt på en mer samlende og fullstendig tilnærming: ”Åtgåinga vert samla um visse emne nær skulen (...) Også her sanseøvingar, orienteringsøvingar, mæleøvingar for form, storleik, høve o.s.b.” (Ibid.).

Arbeidsøvelser i forhold til emnet *Åker, eng og hage* og emnet *Skogen* er at elevene: ”I sandkasse og på papir fær borni laga einfelde grunnrit av skuleromet, skulebygningi, og skulebygningi med tun og hage” (Ibid.: 35-36). Det 3. skoleår byr på et større aksjonsfelt for elevenes gransking av miljøet, da ”heimstaden vert utvida til grendi, bygdi, landsluten” (Ibid.: 37). Læreplanen oppfordrer også til å flytte undervisningen ute og la elevene benytte seg av skoleanlegget som læremiddel. Dette kan for eksempel være å undersøke, tegne av og måle opp trekk fra skoleanleggets fysiske utforming: ”Skulebygningi. Grunnmur. Bygning. Byggjevyrke og byggjearbeid. Tun med skolehus med skulehus og hage. (...) Dei mæler ut skulebygningi og skulegarden, teiknar grunnrit i mindre mælestav, i sandkasse og på papir.” (Ibid.: 37). Når elevene er kommet til 5. klasse skal de i *naturkunnskapsundervisningen* lære om blant annet planter. Undervisningen kan her foregå i skolehagen, som f eks kan ta for seg emner som ugress, bær og andre vekster en kan finne i skolehagen (Ibid.: 51). I Rettledningen for naturkunnskapsundervisningen sies det følgende om fagets målsetting:

Naturfagundervisningi skal læra barnet å skyna den *lovbundne samanhengen* som råder både i den livlause og i den levande naturi (...) undervisningi i naturfag skal ogso opna augo hjå borni for at alt i naturi tener visse fyremål, og få de til å sjå kor ven naturi er, so ho kan vekkja deres interesse og glede. (Ibid.: 58).

Selv om opplevelse og estetiske dimensjoner ved naturen er fremme her også, er fokus i første rekke rettet mot at natur og menneske er avhengig av hverandre, ikke minst grunnet at vi

høster av naturen og at vi kan kontrollere den og at barna skal lære om lovmessigheter og hvordan vi kan utnytte naturen til vårt eget beste. Planen har et eget fremlegg til plan for skolehager i et eget tillegg. Vi kan se på hva planen for hagestell legger vekt på.

Planen for *Hagestell* er laget for elever i 4-6. klasse. Her skal man lære om jordforhold, hagevekster og hvordan man kan dyrke jorda og pleie vekstene. Dette kan ses på som en slags innføring i matauk og opplæring i naturen som noe vi lever av. Allmenne merknader til denne undervisningen er at: ”Skulehagen og prøvelfelti i heimhagen må en nytta ut best mogleg til hjelp i naturfagundervisningi, serleg i botanikk, men ogso i andre greiner av naturkunna (insekt- og fugleliv, geologi).” (Ibid.: 116).

Skolegården omtales også i faget *kroppsoving*. I småskolen har man ikke timer avsatt til kroppsoving, men i planen oppfordres det til å ha leik ute. Generelt gjelder at man bør ha følgende for øyet i undervisningen: ”Øvingar ute. Best vilde det vera um ein alltid kunde driva øvingane ute i fri luft; men vêret meinkar ofte dette. Difor lyt ein vera budd på at ein må driva øvingane inne likso vel som ute.” (Ibid.: 71). Ute, sies det, bør det være mye lek og friidrett, og i tillegg ski og skøyter, aking, snøballkrig og svømming. Det kan i tillegg settes opp noen redskaper ute som gir elevene mulighet til å øve ”nyttige og morsomme” heveøvinger og hopp.

Normalplanen av 1922 inneholder også regler og paragrafer for elevers og læreres instruksjoner når de oppholder seg på skolen. Disse er ikke særlig spesifikke, men av en mer generell karakter, hvor eleven bes om å oppføre seg pent og at læreren ser til dette, og for utendørs aktivitet i friminuttene er lærerens fremste oppgave at han: ”Syttar for at det er ro og orden i timane, og føre det tilsyn med borni i friminuttane som trengst.” (Ibid.: 100-101)

Lesingen av Normalplanen av 1922 for Landsfolkeskulen med skolegården for øye, gir et inntrykk av at skolegården og utearealet er et sted til bruk for friminutt og pauser, men ikke minst et sted hvor undervisningen i utvalgte fag (heimkunnskap, naturfag, kroppsoving, hagestell) kan foregå. Skolegården skal i disse fagene fungere som et pedagogisk anskuelsemiddel og som et sted for praktisk og konkret arbeid med naturelementene, et sted man kan ha uteskole, et utendørs klasserom. Samtidig er skolegården et sted lærerne skal føre tilsyn med og sørge for ro og orden.

7.5 Normalplan for byfolkeskolen (1925)

I 1925 kom normalplan for skolene i byene (Kirke- og undervisningsdepartementet 1925). Normalplanen er på mange måter lik i oppbygningen i sammenlikning med landsfolkeskolens læreplan. Også her er det i de spesifikke fagplanene at utearealet omtales. I faget *Hjemstedslære* (1-3 klasse) er målet for undervisningen å lære barna å bruke sansene sine, og med det øve opp evnen deres til å iaktta og gjøre seg kjent med omverdenen. Til faget hører også sang og lek, og faget er forberedelse til fagene tegning, geografi, historie og naturkunnskap som elevene begynner med fra 4. klasse av. Barna skal i heimbygdkunnskap lære seg å fortelle om det de har sett, gjennom tegning, skriving eller gjennom kunstneriske uttrykk som leire-, papir eller papparbeider. Viktig fremholdes at barn skal lære seg å se naturen og livet til menneskene i sammenheng, og undervisningen skal rette seg etter årstiden og etter de geografiske forholdene i byene rundt omkring i landet: ”Undervisningsplanen må derfor bli noe forskjellig f. eks for en by ved kysten og en by inne i landet; den må rette sig efter hjemstedet og livet der.” (Ibid.: 28)

Lærere og elever oppfordres til å samle inn undervisningsstoff ute i skolegården, i byen og der omkring; i det vi kan kalle for nærmiljøet. I første skoleår anbefales å dra på ekskursjon ut i skolegården og på lekeplassen. Skolen og gårdsplassen kan videre i 2. skoleår være egnet til arbeidsøvinger i emnet *Gaten. Hagen og parken* (Ibid.: 30). I det 3. skoleåret kan man i kartundervisningen måle opp klasserommet, skolebygningen og skolegården, og tegne i enkelt riss. Skolegården blir i faget *Hjemstedslære* et sted for iakttakelse og datainnsamling; et eksempel- og anskuelsesmiddel. Faget heimstadsføre er i læreplanen så å si identisk med Normalplanen av 1922. Videre i fagplanen for *Naturkunnskap* legges vekt på at elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom egne erfaringer og i den sammenheng gis følgende råd:

1. Undervisningen bør mest mulig knytte seg til det barna selv har iaktatt. Overalt der lar seg gjøre, bør tingene selv bli vist frem når barna skal lære om den. Lar det sig ikke gjøre, får en nøie sig med å nytte ut hva barna har hatt høve til å iaktta utenfor skolen, eller en får nøie sig med modeller, preparater og bilder.
2. For at barna skal få se hvorledes plantene spirer og vokser, bør skolen ha en plantekasse eller helst et hagestykke. (Skolehager. Skogplanting. Ekskursjoner). (Ibid.: 47)

I fagplanen for kroppsøving, i kapittelet *Gymnastikk, lek og idrett* sies det at ”Når øvingene blir drevet ute, bør en bare ta lek.” (Ibid.: 65). Hva er så lek? Lek omtales som: ”Lek: spring-, ball- og sangleker, som ikke krever større samarbeid eller utholdenhet (...) Er det råd, gjør en

små utflukter på ski, skøiter og med kjelke.” (Ibid.). Under ”*Vink*” er første punkt at ”Kroppsovinger bør en helst drive i fri luft.” (Ibid.: 66), men imidlertid sies det i neste punkt at ”Gymnastikklokaler er likevel nødvendige i den tid da været legger hindringer i veien for å øve ute” (Ibid.).

Skolegården omtales på tilsvarende måte som i normalplanen fra 1922, og utearealet anbefales brukt i friminutt og i undervisning ute. Skolegården blir et sted for erfaringsbasert læring, læring gjennom observasjon og innsamling av data og et sted man kan iaktta naturfenomen og planteliv med mer. I læreplanens ”*Instruks for lærerne*” finner vi også regler for skolegården:

§11 Mellom hver time blir det gitt friminutter. Siste lesetime slutter med andakt, læreren fører klassen i orden ut av skolegården, og ser etter at barna straks går hjemover uten skråll og leven.

§12. De lærere som har inspeksjon før undervisningen begynner, skal være tilstede ett kvarter før den tid, og de som skal inspisere i friminuttene må være på plass når friminuttene begynner. Den som inspiserer skal se nøie etter at det ikke blir noen uorden der han har tilsyn med barna: at barna ikke går fra lekeplassen, ikke klyver op noensteds, ikke slenger fra sig papir eller kaster stein eller sneball, ikke setter i gang farlige leker, ikke hyler eller skråler eller viser annen usømmelig adferd. Han må derfor samle all sin oppmerksomhet om det barna tar sig til, og ikke la sig forstyrre ved samtaler eller på annen måte. Han må ikke gå fra inspeksjonen uten å sørge for at en annen overtar den. Er været til hinder for at flere eller færre barn kan være ute på lekeplassen, må lærerne nøie følge den uværinspeksjon som er fastsatt for skolen. En må se etter at de rum som barna da er i, blir utluftet etter friminuttene. Merker en lærer dårlig oppførsel, skal han alltid ta sig av saken, også i den tid da han ikke inspiserer selv. (Ibid.: 107-8).

Lærerrollen blir her tydelig definert og læreren skal være en kontrollør og irttesetter, som ved sin tilstedeværelse sørger for at elevene praktiserer hensiktsmessig og akseptert atferd. Læreplanen inneholder også ”*Regler for skolebarna*” og disse er bestemmelser for aktivitetene på skolegård og lekeplass. Det som står der harmonerer selvsagt med den instruks læreren skal inspisere skolegården etter:

§ 8. I friminuttene skal alle være på lekeplassen, dersom de ikke har fått lov av læreren til å være inne. De har lov til å springe og leke; men de må ikke skrike og hyle, ikke være voldsomme, ikke egle sig inn på hverandre, ikke bruke skjellsord eller ”kalle” hverandre, men være gode kamerater. De må ikke løpe ut av skolegården uten lov.”

§ 9. De må ikke spytte på gulv eller i trapper, ikke rable noensteds, ikke gjøre skade på noen ting, ikke klyve op noensteds, ikke slenge papir eller annet utover, ikke kaste stein eller sneball (...)

§ 10. ”De må ikke spille om penger, ikke kjøpe eller selge, ikke ”ta nummer” eller bytte bort noe. (...) Etter undervisningstiden må ikke barna gå inn på lekeplassen eller i skolen uten lov. (Ibid.: 109-110)

Skolegården blir gjennom disse nokså strenge bestemmelsene å forstå som et område læreren skal ha under oppsikt og et sted hvor man skal slå ned på og sanksjonere bestemte atferdsmønster blant elevene. Dette en regulerende instruks og det man legger inn forbud mot er kanskje ment som forebyggende og som middel til å fjerne uønsket eksisterende aktivitet og praksis. Vi kan kanskje tolke instruksene dit hen at de forteller oss, eller gir oss et bilde av, hva elevene egentlig gjorde ute? Samtidig kan vi merke oss at skolegården ikke fremstilles som et sted for bruk etter skoletid, og elevene må da ha spesiell tillatelse for å gå inn på skolegården, og dette sier noe om at stedet har en restriktiv bruk.

7.6 Lov om folkeskolen (1936)

Lov om folkeskolen i kjøpstædene av 16 juli 1936 med anmerkninger trådte i kraft 1 juli 1937, og fra samme tid oppheves Lov om folkeskolen i kjøpstædene av 26 juni 1889 med senere tilleggslover. I skolelovens § 10 og skolelokaler, læremidler og, skolesaker kan vi lese at:

Hver skole skal være forsynt med fornødent innbo og de læremidler som trenges til felles bruk ved undervisningen etter minimumskrav fastsatt av vedkommende departement. Skolen skal ha en lekeplass av passende størrelse. (Lov om folkeskolen i kjøpstædene av 16 juli 1936 med anmerkninger)

I en utdypende fotnote til § 10 sies det at ”Spørsmålet hvorvidt en lekeplass kan sies å være tilstrekkelig stor og i øvrig skikket for sitt bruk, blir i første rekke å avgjøre av de kommunale myndigheter”. (Ibid.: 15, fotnote 2).

I Lov om folkeskolen på landet (av 16 juli 1936) med tolkninger av Kyrkje- og undervisningsdepartementet (i rundskriv av 20 januar 1937) står følgende om utearealet:

Før noko skulehus vert bygd eller umbygt, skal plan for huset med leikeplass og uterom vera godkjent av fylkesskulestyret og overtilsynet. Det same gjeld plan for skuleinternat. Helserådet skal få høve til å seiga si meining um planane fyre godkjenninga. (Lov um folkeskulen på landet 1936: § 10)

I forarbeidene til *Lov um folkeskulen på landet* fra 16. juli 1936 het det seg i Ot.prp. nr.44 1936 § 12 at enhver folkeskole skal i regelen oppføres eller leies i et bestemt lokale, men man kunne i småkretser og folkeskolekretser der det ikke var over 12 elever holde skole på

omgang hos kretsens innbyggere, der brukelige rom kunne skaffes tilveie. Imidlertid ble dette strøket av Stortinget da de anså at tiden var inne for å avskaffe ordningen med omgangsskole. I 1936 var tallet på omgangsskolekretser kommet ned i 9 med et totalt elevtall på 224 barn (NOU 1975:40).

Det disse to skolelovene forteller oss er at alle skoler skal ha lekeplass og godkjente uterom, men at størrelsen på og skikketheten til disse arealene og godkjenninga av det er opp til lokale myndigheter å avgjøre, og det vi før så var en foreslått arealnorm på 3 m² per barn, er ikke med her. Det legges ingen norm eller konkretiserte krav til f.eks. skikkethet for lekeplassen på skolen. Det samme gjelder for hvordan den kvalitativt skal være (innredning, beplantning, lekemuligheter med mer).

7.7 Normalplanene av 1939 for by- og landsfolkeskolen

Normalplanene av 1939 tok idémessig utgangspunkt i arbeidsskolepedagogikken med ønske om livsnær læring. Telhaug og Mediaas (2003: 116) hevder at disse læreplanene dermed åpenlyst utviklet en statlig skoleideologi, siden planene hadde en generell del som uttrykte en pedagogisk filosofi eller ideologi; prinsipper om elevaktivitet og arbeidsskole. Innledningsvis i læreplanene kan vi lese følgende: ”Planen tar m.a.o. sikte på å gjennomføre arbeidsskolens prinsipp, elevaktivitetens prinsipp i den utstrekning det høver, og slik at arbeidet gir de best mulige vilkår for barnas frie, harmoniske vekst og utvikling.” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1948: 16). Normalplanene for lands- og byfolkeskolen av 1939 er med henblikk på utearealet i innhold temmelig like og blir her behandlet under ett, men avvik mellom dem vil selvsagt presiseres.

I faget *Heimstadiære* skal undervisningen hjelpe til en naturlig overgang fra leken hjemme til den planmessige opplæring i skolen. Ett av målene i faget er å øve barna i å bruke sansene til å gjøre seg kjent med omverdenen. Evnene til sansning skal skjerpes, forestillingen vinne klarhet, nye forestillinger og begreper skal på skolene bygges opp. Skolen tar i mot det aktive barnet (Ibid.: 68), og dette barn skal utvikles og lære ved selvsyn og selvarbeid. I faget skal elevene i første klasse lære om skolen og skolegården. Dette gjøres under lek og i ordensøvinger utendørs.

I faget *naturfag* og fagemnet botanikk oppfordres det til at det ved hver skole bør være et lite jordstykke hvor det finnes en del av de planter som elevene skal lære og kjenne: ”Likeså bør

en nytte ut skolehagene i biologiundervisningen. Der er det godt høve til å studere plante- og dyrelivet, samtidig som elevene får praktisk arbeid.” (Ibid.: 115)

I planen for faget kroppsøving kan vi lese i forbindelse med leke- og idrettsplasser at idrett ute er vesenlig avhengig av plassen. Til dette kommer at: ”Størrelsen på plassen kan ikke være under et visst minimum, hvis en med tilfredsstillende utbytte skal kunne drive f. eks 60 m’s løp, langball, kurvball, handball og flere andre ball-leiker. Plassen bør helst ikke være under 80 m lang og 40-50 m brei.” (Ibid.: 206). Her fremheves at idretten er av sentral betydning for hvordan utearealet ved skolen skal brukes.

Landsfolkeskolens normalplan har også et eget punkt om lekeplass og idrettsplass, men med en nærmere spesifisering av hvordan denne plassen bør utformes:

Plassen må vera godt utveita, så han held seg tørr. Ein må planera han og helst leggja på eit lag matjord blanda med fin sand. Ein må ikkje fylla plassen med kult- eller pukkstein. Kan ein få han til å grasgro, er det aller best. Ein bør elles alltid søkja kunnig hjelp når ein skal gjera i stand leike- og idrottsplass for skulen. (Kirke- og undervisningsdepartementet 1954: 201)

I kapittelet om *Hagestell* står det at hver skole bør ha en skolehage eller i det minste et øvingsfelt for hagestell (Kirke- og undervisningsdepartementet 1948). Et årlig timetall på minst 40 timer er anbefalt, med start i 4. skoleår. Den teoretiske opplæring skal knyttes til det praktiske arbeid, og elevene vil på denne måten få en virkelig og praktisk opplæring i naturfag i skolehagen. Arbeidet i skolehagen har også tverrfaglige funksjoner og det foreslås at man henter anskuelsesmidler fra dette lille stykke natur både til tegning, heimstادلære, botanikk og zoologi. Dessuten bør elevene få mulighet til å gjøre rede, skriftlig og muntlig, for observasjoner de har gjort i skolehagen, og lære respekt og omsorg for naturen gjennom dette hagestykket. I tillegg skal innholdet og lærestoffet i skolehagen tilrettelegges for de lokale forhold rundt om i landet, men med et minimumsstoff som rettledeende i læreplanen.

I Normalplanene finner vi skolegården også omtalt i forbindelse med et eget kapittel om *friminuttene*. Friminuttene skal brukes til hvile og fri leik når ikke været hindrer det, og bør i regelen være 10 minutt lange med et lengre opphold (20-30 min.) midt på dagen. De skal bare sløyfes dersom det er prøver og lignende. Når det gjelder elevenes oppførsel ute ”(..) da er det meget viktig litt etter litt å venne barna til å oppføre seg ordentlig uten at noen er til

stede og passer på - enten det nu er i skolerommene, på gårdsplassen eller utenfor skolen.” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1948: 19). Det står ikke noe om hvordan denne tilvenningen kan gjøres i praksis. Vi ser her, og til forskjell fra Normalplanen fra 1925 og dens instruks for lære og eleven som la opp til en synlig og direkte kontroll, hvordan man ønsker at elevene også skal bli sine egne kontrollører slik at tilsynet og kontrollen blir mer indirekte.

Videre ser vi i eget avsnitt om elevenes ordensregler, at det istedenfor vanlige ordensregler med forbud og påbud, kan være ”(...) vel så virkningsfullt å gi ”reglene” i form av oppfordringer til elevene” (Ibid.: 257). Dette kan gjøres i følgende former: ”Målet er at hver eneste gutt og hver eneste jente skal bli sterkere, snillere og dyktigere for hver dag som går. Det vil også du hjelpe til med, vil du ikke?” (Ibid.) Etter flere eksempler på hvordan elevene kan oppføre seg for å bli sterkere, snillere og dyktigere, avsluttes forslag til form på ordensreglene slik: ”Klassen vår skal være den greieste og hyggeligste på skolen! Og skolen vår skal være den beste, den reineste, den vakreste i hele byen! Vi vil aldri gjøre skal på skolen vår hvor vi enn ferdes!” (Ibid.). Her ser vi en sterk oppfordring for å få elevene til å identifisere seg med og knytte seg personlig til deres egen skole, og interessant er det å se at de oppfordres til å fremstille sin egen skole som ren og vakker, og dette kan vi tolke som en oppfordring til elevene om å respektere og ta vare på det fysiske skolemiljøet.

Skolegården og skolens uteområder i Normalplanene av 1939 knyttes til fagene heimstadelære, naturfag, kroppsøving og ikke mist til hagestell. Skolegården skal videre by på hvile og fri lek i friminuttene, men har ellers en faglig funksjon; et utendørs klasserom og vi får også her en understreking av skolegården som en mulig idrettsplass. I tillegg skal skolegården være et sted elevene må være bevisst at de oppfører seg ordentlig på, og man ønsker at eleven skal knytte seg sterkt og personlig til skolen som sted.

7.8 Typeplaner for skolehus i bygdene (1946)

I 1946 la Typeplankomiteen frem sin innstilling *Typeplaner for skolehus i bygdene*. Her hadde man arbeidet sammen ulike eksisterende rundskriv om skoleanlegg, og la frem nye administrative bestemmelser om skolebygg og skolerom.⁹ Typeplaner for skolehus i bygdene omtaler skolegården og skolens uteareal slik:

⁹ Komiteen tok utgangspunkt i følgende eksisterende bestemmelser på området: Rundskriv av 28. februar 1928 om ”Skolebygningers oppførelse og innhold”, Normaltegninger til bygninger for folkeskolen på landet av 1921,

Tomt for nytt skolehus må velges med største omhu. Det er ønskelig at skolen ligger sentralt i skolekretsen, så elevene ikke får for lang vei til og fra undervisningen. Men det må også tas omsyn til de forhåndenværende eller framtidige kommunikasjonsmidler. Skolehuset bør ligge på et vakkert og lunt sted, men samtidig fritt så det får rikelig med sol og frisk luft. Slikt naboskap må unngås som kan sjenere ved støy, lukt eller røyk, og det bør være god avstand fra sterkt trafikkerte veier, jernbane eller flyplass. Tomta må være tilstrekkelig stor til å gi plass for sjølve skolehuset, leikeplass og eventuelt uthus og skolehage. Muligheten for senere utvidelser bør tas for øye. (...) Det er en fordel om skolen kan legges i nærheten av en forhåndenværende eller prosjektert idrettsplass som også kan nyttes av elevene, slik at det kan bli høve til å drive skoleidrett. (Typeplankomiteen 1946: 9)

Dette er en ordlyd vi kjenner igjen fra *Normalplaner til bygninger for folkeskolen på landet* fra 1921, men en forskjell her er at det nå har kommet inn et eget punkt om idrettsplasser. Vi finner også mer om leikeplassen i typeplanene fra 1946:

Leikeplassen bør ligge slik at den får mest mulig lys og sol. Men det bør også tas hensyn til at bygningene, særlig på værharde steder, kan ta av for framherskende vindretninger. Videre bør det ordnes slik at en fra lærerrommene kan ha oversyn over plassen. Leikeplassen skal være så rommelig som tomtas størrelse og terrenget tillater det. Den bør ikke være under 1500 m² (f.eks. 50 x 30 m). Plassen bør ha en grei, oversiktlig form, og en så vidt mulig jamn overflate, som tillater ballspill og utegymnastikk. Overflaten skal være tørr. Der det er nødvendig dreneres, kultes, pålegges bindfyll og gruses og vales. I enkelte tilfelle kan det bli spørsmål om å ha et opprinnelig eller spesielt opparbeidet grasdekke, eventuelt på deler av plassen. Plassen må ha fall, så overflatevann renner unna. Det må ordnes avløp for dette. Ett eller flere steder settes det opp solide papirkorger, likeledes bør plassen ha drikkefontene. Det er ønskelig at det plantes hekk eller trær rundt leikeplassen, eventuelt rundt hele skoletomta, der det ikke fra før er passende vegetasjon. Slik beplantning må en først konferere med fagmann, f.eks. herredgartneren, om. Det må nemlig blant annet påses at trærne ikke plantes så tett eller så nær bygningen, at de vil ta lys fra undervisningsrommene når de er utvokst. På høvelig sted på skoletomta settes opp en solid, hvitmalt flaggstang. (Typeplankomiteen 1946: 19-20)

Skoleeierne oppfordres til å ta en rekke estetiske og praktiske hensyn ved valg av tomt, samt å ta bestemte hensyn ved tilrettelegging, beplantning og utforming av leikeplassen. Interessant er det også å merke seg at det fremheves at man fra lærerrommet bør ha *oversyn* over plassen,

rundskriv av 14 april 1928 inneholdende regler for gymnastikklokale, hefte fra Kirke- og undervisningsdepartementet fra 1936 om "Gymnastikklokaler og -redskap for landsskolen", Kirke- og undervisningsdepartementets skolekjøkkenkonsulents hefte om "Skolekjøkkenerens innredning og utstyr" og Rundskriv av 14 mai 1900 om "Regler til veiledning ved bygning og innredning av sløydrom".

uten at dette begrunnes videre. Det kan hende at dette var en selvsagt og innarbeidet praksis, og at slikt hensyn falt naturlig og ikke trengte ytterligere begrunnelse¹⁰.

I typeplanene er man også opptatt av betydningen av vedlikeholdet av uteområdene, ikke bare for vedlikeholdets skyld men også for at anlegget skal fremstå som pent og ordentlig:

Portar som har sigi, og skeive port- og gjerdestolpar må ein retta opp. I det heile må vedlikeholdet av gjerdar og portar ikkje forsømast, så dei blir øydelagde eller verkar vanstelte. Leikeplassar og vegar må ein grusa og singla godt. Ein må halda plenar og rabattar reine for ugras og halda plenkantane jamne. Likeeins må ein klyppa gras og hekkar og verna om tre og plantingar. Avfalls- og papirkorger skal tømast jamnt, så det ikkje er uryddig rundt skulen, men at det er haldi pent og pynteleg i stand. (Ibid.: 29)

I sitatet over vektlegges at området skal gi et ”pent og rent” inntrykk og det kan henge sammen med at miljøet skulle virke oppdragende og vi så hvordan ordensregler og reglement for friminutt i læreplanene fra 1920- og 1930-tallet også la vekt på å holde det rent og pent ute. Typeplanene fra 1946 nevner også konkrete forutsetninger for utforming av arealet og kan sies å ha en detaljert fremstilling av hva som bør finnes av utstyr på skolegård og lekeplass og hvordan uteområdet bør tilrettelegges, beplantes og se ut.

7.9 Ny lov om folkeskolen og læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole 1960

Lov om folkeskolen av 10. april 1959 (Kirke- og undervisningsdepartementet 1959) åpnet for forsøk med 9-årig enhetsskole. Loven inneholdt få endringer med hensyn til det fysiske skolemiljø, men for skolegården spesielt fastsatte § 8.1 at planer for lekeplass og skoleidrettsanlegg skulle godkjennes av skoledirektøren.

I 1960 utkom Læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole (Forsøksrådet for skoleverket 1960). Dette var et opplegg fra Forsøksrådet til arbeidsgrunnlag for forsøksskoler og for læreboksforfattere. Planen kom i første rekke som et tillegg til gjeldene normalplaner for lands- og byfolkeskolen, og vi må derfor forstå planen i lys av følgende: ”For einskilde fag

¹⁰ Vi kjenner til at man ved bygging av skolebyggene på slutten av 1800-tallet lot vinduer i klasserom og inspektør- og rektorkontorene vende ut mot skolegården, slik at det lett kan holde oppsyn med aktivitetene utendørs, og plasseringen av lærerværelset og rektorkontoret var slik sett ikke tilfeldig (Wilberg 1993, Markus 1993). Denne praksis har vært videreført siden og vi finner den fortsatt i dag (Jf Thomson 2005; Hendricks 2001)

femner dei om både barneskulen og ungdomsskolen, medan det for 1.-6. eller 1.-5. klasse blir vist til gjeldande Normalplan for lands og by-folkeskolen.” (Ibid.: Forord)

Dette betyr at det som vi allerede har sett på i forbindelse med Normalplanene av 1939 fortsatt skulle gjelde. Introduseres det så noe nytt om skolegården og utearealet i forsøksplanen av 1960? På en måte kan vi hevde det, om vi ser i kapittelet om ”*Mål og middel i skolen*”, der følgende sies om skolebygget:

Eit hovudvillkår for at den 9-årige skolen skal kunne førast fram etter planane, er skolebygg med føremålstenleg innreiing og utstyr. Skolebygningen skal støtte dei fagleg-pedagogiske krav som er sette; han skal vere ein dagleg arbeidsstad som gjev villkår for tenlege arbeidsformer; han skal vere veksestaden for born og ungdom; han skal vere eit instrument til innviing i samarbeid og demokratisk samfunnsliv, i ålmennkultur for nye ætter av menneske. (Ibid.: 17)

Dette vitner om en sterk tro på at tjenlige fysiske rammer er avgjørende for kvaliteten på skolens virksomhet og på gjennomføringen og iverksettelsen av den nye læreplanen. En tro på at det eksisterer en sammenheng mellom pedagogikk og arkitektur tydeliggjøres her, og skolebygget blir et *instrument* for innvielsen i samfunnet. De fysiske omgivelser på skolen blir slik sett å forstå som hjelpemidler for barnas vekst.

Utearealene finner vi spesielt omtalt i faget *kroppøving* og i forbindelse med et eget punkt om aktiviteter utendørs. Planen sier at de aktivitetsformer som vanlig nyttes i sal eller kroppøvingssrom kan også i mange tilfeller nyttes ute (dog avhengig av hva været tillater). Her fremheves montering av henge-, klatre, hoppe- og balanseapparater som elevene kan bruke i utendørs kroppøving, og som vil fungere som en erstatning for gymnastikksalens vanlige apparater. Mobil apparatur for både inne- og utebruk nevnes også. I tillegg nevnes følgende passende aktiviteter for utendørs kroppøving: ”(...) fri-idrett, orientering, svømming, leiker, ballspill, ski-idrett og skøyteløp. En kan også nytte velkjente aktiviteter som å hoppe i snøfonn, bygge snøfestning, skli, ake på kjelke, kjøre sparkstøtting og lignende” (Ibid.: 266)

Det fysiske skolemiljø blir presentert som viktig for å understøtte pedagogikken, arbeidsmåter og elvenes utvikling og sosialisering. Omtalen av utearealene begrenser seg i læreplanen til faget kroppøving, og det legges vekt på at det bør innføres ulike apparater ute som kan

benyttes til både i undervisning og friminuttsaktivitet. Ideen om å montere henge-, klatre, hoppe- og balanseapparater utendørs er ment for å gi mulighetene til variert aktivitet ute både i kroppsøving og i friminutt, da slike apparater inviterer til det man anså som hensiktsmessige øvelser for barn og deres bruk av kroppen.

7.10 Planlegging og bygging av skolehus (1960)

I 1960 kom innstillingen fra Komiteen for undervisningsbygg *Innstilling om planlegging og bygging av skolehus*. Komiteen for undervisningsbygg ble oppnevnt ved kronprinsregentens resolusjon 6. juli 1957 og i deres mandat lå at de skulle søke å finne fram til den mest rasjonelle og økonomiske utforming av undervisningsbygg. De måtte skaffe til veie et så fyldig materiale som mulig om fordeler og ulemper ved forskjellige typer av anlegg til undervisningsformål, og hovedvekten måtte legges på det formål vedkommende undervisningsbygg skulle tjene. Når det gjaldt bygg for den allmenndannende skole, ble det ansett som en viktig oppgave å finne løsninger som muliggjorde en smidig utbygging av enhetsskolen i bygd og by. Komiteen drøftet i det første møtet sitt mandat og kom til at hovedvekten burde legges på å foreta en pedagogisk-teknisk undersøkelse av forskjellige former for undervisningsbygg med sikte på å legge fram generelle retningslinjer for planleggingen av skolebygg. Imidlertid kom Lov om Folkeskolen av 10. april 1959 som åpnet for forsøk med 9-årig enhetsskole, og da flere og flere kommuner hadde tatt opp planleggingsarbeid med sikte på 9-årig skole valgte komiteen av praktiske grunner å konsentrere seg om de obligatoriske allmenndannende skoler og foretok undersøkelser først og fremst der. Komiteen satte av den grunn enhetsskolens problematikk i sentrum for det metodiske utredningsarbeid som skulle dekkes av innstillingen.

I innstillingen ble det lagt stor vekt på å problematisere forholdet mellom arkitektur, pedagogikk og skolereformer. Dette gjorde man gjennom blant annet et skolehistorisk tilbakeblikk som skulle konkretisere samspillet mellom pedagogisk praksis og undervisningsbygg:

Den pedagogiske praksis helt opp til nå har imidlertid vært preget av en tilbøyelighet til å splitte den alminnelige undervisning opp i strengt adskilte "fag" med liten eller ingen tilknytning til selv nærliggende emner fra andre fag. En naturlig følge av dette har vært at også skolebyggene stort sett har fått karakteren av en samling lukkede "båser" med korridorvandring som det eneste kontaktmiddel. Innføringen av arbeidsskoleprinsippet i norsk skole i 30-åra innebar et viktig steg i retning mot et nytt syn på utformingen av skolebygg. Men på grunn av at byggevirksomheten var liten (30- og 40-åra

representerer et markert lavmål i skolebyggingen etter 1889), kom de nye ideene praktisk talt ikke til uttrykk i konkrete byggeeksempler. Først i 1950 nådde produksjonen av skolerom opp til gjennomsnittsnivået for perioden 1910-1930, og steg så, etter et mindre tilbakeslag i 1951, raskt henimot det 3-dobbelte. (...) Grunnlaget for det meste av skolebyggingen i 50-åra var skolelovene av 1936 og Normalplanene for lands- og byfolkeskolen av 1939. Rent konkret har Kirke- og undervisningsdepartementets ”Typeplaner for bygging av skolehus i bygdene” (1946) virket normgivende for utformingen av landsskolens nybygg. I dette grunnlaget er det bare normalplanene som til en viss grad lar oss ane den utviklingen som har funnet sted frem til det undervisningsmessige opplegg for den 9-årige enhetsskolen. En må derfor konstatere at skolehusene i Norge, som verksted og miljø for arbeidet i skolen, helt til i dag i hovedsaken er preget av fagskillesystemet.” (Komitèen for undervisningsbygg 1960: 67-68)

Fremstillingen over oppsummerer norsk skolebygghistorie, og prøver å synliggjøre forholdet mellom pedagogisk virksomhet og skoleanleggets arkitektur. Komiteen vurderer det slik at de pedagogiske ideene om en arbeidsskolepedagogikk og en progressiv pedagogikk har vært fremtredende i norsk skole, men vanskelig å få realisert fordi de fysiske skolefasiliteter ikke har matchet de pedagogiske ideene på grunn av at de aller fleste skolebyggene var preget av fagskillesystemet.

Komitèen hadde gjort seg kjent med forskning og praktisk forsøksvirksomhet rundt best mulige løsninger av skolens lokale problemer som foregikk i forskjellige land. Skolebyggproblematikk i England, Danmark, Finland, Tyskland og Sverige ble studert og komiteen samarbeidet med Norges tekniske høyskoles arkitektavdeling om kurs i skolebygging ved NTH i 1958. Oversikt over skolebygging etter 1946 ble kartlagt gjennom spørreskjema til alle skolestyrer i landet, og analysert både kvantitativt og kvalitativt. 80 skoler ble nærmere gransket i forhold til planløsning, byggemåte, kostnad med mer. En rekke fagpersoner ble trukket inn i arbeidet med funksjonsforskning og planleggingsproblematikk knyttet til skolebygg i samtiden. Mye arbeid og undersøkelser lå altså bak komiteens innstilling i 1960, og innstillingen økte da også kravene til skolebygget og skoletomta.

Videre her skal vi ha fokus på innstillingens behandling av skoletomt og uteareal. Skoletomta har et begrenset areal, og i denne sammenheng er det interessant å registrere at innstillingen uttaler at deres undersøkelser viser størrelsen av tomt og skole har nesten ingen korrelasjon:

Det er mange forhold som gjør det vanskelig å gi bestemte normer eller minimumsmål for størrelsen av skoletomt. (...) Det tallmaterialet komitèen har samlet inn, viser - som rimelig kan være - en spredning

når det gjelder tomtestørrelse som ikke gir grunnlag for å trekke konklusjoner ut fra eksisterende forhold. Størrelsen av tomt og skole har nesten ingen korrelasjon, og selve skolegården varierer fra 3 til 50m² pr. elev uten nevneverdig sammenheng med størrelsen på skolen. (Ibid.: 43)

Slik komiteen vurderte det skulle skoletomta helst være så stor at elevene kunne drive idrettsøvelser i skolegården:

Tomtens totale størrelse bør beregnes ut fra et behov på 1 dekar (mål) pr klasseenhet. Dersom naboareal i form av park, idrettsanlegg etc. kan disponeres av skolen, vil arealbehovet naturlig nok kunne reduseres. Derimot er det liten grunn til å fastlegge variert behov pr. klasseenhet etter skolens størrelse. (Ibid.)

Om skolegården sies det følgende om størrelsen på arealet:

Lekeplassen (skolegården) bør jamt over være på 300 m² pr. klasseenhet. Ved skoler med få elever bør plassen være forholdsvis større - opp mot 500 m² pr. klasse, mens det ved riktig store skoler, - først og fremst i byene - vil være rimelig å godta lekeplassen ned i 150 m² pr. klasse. For øvrig vil lekeplassarealet avhenge sterkt av selve utformingen, oppdeling, plantninger etc. (Ibid.: 43-44)

Kroppsøvningsfaget blir nært forbundet med utearealet og komiteen uttaler om arealbehov for kroppsøving ute at:

Utendørs areal for kroppsøving kreves ved alle skoler som har egen gymnastikksal. Arealet må stå i forhold til antall gymnastikksaler, dvs. til det antall klasser som etter tabellen må ha undervisning samtidig. Her bør kunne spilles fotball, håndball etc. og drives friidrett. Under forutsetning av tilleggsareal for krav til anlegget ut over skolens behov, kan en her regne et arealbehov på 5 dekar pr. gymnastikksal. (5 dekar tilsvarer omtrent arealet av en fotballbane). Ved mindre skoler vil det være naturlig å planlegge leke- og idrettsplass under ett for å få mest mulig nyttbart areal til begge formål. (Ibid.: 44)

Her ser vi et forslag om at idrettsareal på skoler også må ses i sammenheng med et begrep om sambruk og at lokale forhold må virke inn på det. Generelt mener komiteen at ved tomtevalg for skoler bør det være en regel at en ikke gjør skoletomten for liten, for:

Utgiftene til å skaffe en rommelig skoletomt vil en oftest ha rikelig igjen for når det senere kan bli tale om utvidelse av bygninger eller utendørsarealer for skolen eller tilgrensende formål. Dessuten må en være merksam på at vesentlige deler av skoletomten bør være relativt flat. Der hvor topografien gjør

dette vanskelig, vil det ofte være nødvendig å disponere et noe større totalareal for å imøtekomme kravene om leke- og idrettsplass. (Ibid.: 44)

Med dette forlates omtalen og diskusjonen av utearealet. Videre går innstillingen inn på romprogram for skolebygg, ”(..) vurdert særlig ut fra *funksjonsmessige* omsyn.” (Ibid.: 66). Begrunnelsen er som følger:

I disse romprogrammene er tatt med alle rom som anses som nødvendige for at skolen skal fungere, men derimot ikke rom med funksjoner som ligger i grenseområdet mellom skolevirksomheten og mer sosialt betonte virksomheter (helsestell, skolebespisning, folkeboksamling, idrettsliv, samfunnshus). Enda komitéen er fullt klar over det naturlige og ønskelige i en kombinasjon av skolemessige og enkelte sosiale virksomheter, har den ikke ment seg berettiget til å gi en slik kombinasjon karakteren av å være obligatorisk ved å innarbeide den i romprogram for skolebygg. Da arten av de kombinasjoner som er aktuelle, skifter fra sted til sted, er det også mest naturlig at byggeprogrammet suppleres med de funksjoner som ønskes i hvert tilfelle, i samarbeid med de interesserte institusjoner. (Ibid.: 67).

Vi kan forstå dette som at man ikke finner det nødvendig å inkludere skolegården i et *detaljerende* program for det fysiske skolemiljø. Skolegårdens detaljerte utforming og innhold blir noe lokalmiljøet og de lokale myndigheter kan vurdere ut fra egne behov og ideer. Slik sett betyr dette en videreføring av den tradisjon vi har sett så langt: ut over at det *bør* finnes skolegård og lekeplass på skolene, er detaljer og konkretiseringer rundt innhold, utforming og størrelsen på skolegården opp til de lokale myndigheter å avgjøre.

Innstillingen fra 1960 vektla at innføringen av 9-årig enhetsskole stilte helt nye krav til utformingen av skolebygg, og dermed også til de som skulle prosjektere og lede byggingen. Det ble for eksempel understreket ved planlegging av skolebygg, måtte arkitekten sette seg nøye inn i det lovverk og de undervisningsnormer som gjaldt for skolen, og dessuten samarbeide med erfarne skolefolk ”(..) med evne og vilje til å være med på å veie mot hverandre pedagogiske og funksjonelle omsyn på den ene siden og arkitektoniske og bygningstekniske på den andre.” (Ibid.: 67). Kravene til kvalitet i dette samarbeidet ble beskrevet som særlig store i en periode der de nye synsmåter på undervisningsmetodikken skulle finne sitt bygningsmessige uttrykk.

Innstilling om planlegging og bygging av skolehus fra 1960 la stor vekt på å få fram forholdet mellom skolebygget, pedagogikken, undervisninga og opplæringa, og i det hele tatt anse

skolebygget som et slags instrument for gjennomføring av læreplanen og at dette ble et viktig hensyn å ta ved utforming av skoleanlegg fremover. Om innstillingen er det sagt at den fikk en avgjørende innflytelse på skolebyggingen ved innføring av obligatorisk 9-årig grunnskole i løpet av 1960-årene, men at den signaliserte få *nye* ideer og planer for skolebygging og bidro på det vis til at man fulgte opp tradisjonen i norsk skolebyggutforming (Grunnskolerådet 1985). Samtidig lanserte innstillingen nye tanker gjennom å understreke grupperom og skolebibliotek som viktige rammefaktorer for læringsarbeidet i en elevaktiv skole. Det er også interessant å se at innstillingen generelt la vekt på å fremheve eksistensen av et samspill mellom de fysiske omgivelser i skolen og den pedagogisk virksomheten.

7.11 Planlegging av skoletomta (1970)

Etter Lov om Grunnskolen av 1969 skulle skoleløpet være 9-årig. Lovens § 10 sa at kommunene var pålagt å sørge for hensiktsmessige skoler for elevene i grunnskolen og denne loven videreførte dermed at ansvaret for bygging av skoler skulle ligge hos den enkelte kommune. Skoletomt med lekeplass måtte også godkjennes av skoledirektøren.

I perioden 1967-1987 blir det utgitt 33 hefter i serien ERFA: erfaringer om skolebygg. Serien ble fra starten utgitt av Kirke- og utdanningsdepartementet, men nummer 19 i 1978 ble utgitt av Rådet for videregående opplæring og fra og med fra nummer 20 i 1979 til nummer 33 i 1987 var utgiveren Grunnskolerådet. Heftene tematiserte og debatterte ulike pedagogiske problemstillinger tilknyttet skoleanlegget, først og fremst grunnskolebygget og klasserommene, men det ble også gitt ut egne hefter viet til skolegården. ERFA nr. 15 fra 1970 omhandlet skoletomta og er det første heftet i serien som tematiserer skolegården og utearealet.

Heftet om *Tomteareal* (Kirke- og utdanningsdepartementet 1970) innleder med å si at man alt for ofte ser at skikkelig planlegging av skoletomta ved nye skoleanlegg er neglisjert:

Vi ser eksempler på at plan- og byggekomiteer betrakter sitt arbeid avsluttet når selve skolebygget er fullført. De utendørs anleggene kan gjerne bli liggende i årevis uten å bli satt i stand. Grunnen til dette kan være manglende bevilgninger, men det kan også være manglende planlegging. (Ibid.: 1)

En generell hensikt med heftet var derfor, i forlengelsen av sitatet over, å understreke at ved all nybygging, ombygging eller tilbygging av skoler skulle plan for tomtens disponering

legges frem for godkjenning samtidig med planene for bygningene. Og videre understreket man at den økonomiske planleggingen skal omfatte utendørsanlegg så vel som bygninger.¹¹ Godkjenningsprosedyrene var hjemlet i skolelovene fra 1959 og 1969, der det sto at skoledirektør og fylkesskolestyret måtte godkjenne planene for skoleanlegg, inklusive utearealene.

Det anbefales i *Tomteareal* at skoletomten deles opp i arealer som delvis må henge sammen og delvis være helt atskilte, og det foreslås at man innfor tomtas område disponerer følgende areal: Utendørs undervisningsareal, areal for kroppsøvningsundervisning, lekeplass og rekreasjonsareal, parkeringsplasser, trafikkveier (Ibid.: 7). Jeg skal videre fokusere spesielt på hva som sies om skolegården som undervisningsareal og som lekeplass og rekreasjonssted.

På grunn av det skiftende norske klima påpekes det at utendørs undervisning i teorifag ikke er særlig aktuelt, og at det finnes heller ingen forskrifter for hvordan et utendørs undervisningsareal skal organiseres (Ibid.). Men enkelte aktiviteter kan flyttes ut, mener man, og det vises da til at det i andre land er tendenser til å legge utendørs undervisningsarealer som en del av et parkmessig behandlet område, med planter, dyr og insekter; som en slags naturpark. Å la elevene studere naturen i et slikt ”naturlig” miljø sies at kan virke inspirerende og i tillegg nevnes at et lite utendørs amfiteater kan være hensiktsmessig å ha når læreren vil samle elevene for å forklare noe. Men ideen om egne tilrettelagte, naturliknende areal for utendørs undervisning i skolen er ikke noe man argumenterer sterkt for: ”Noe stort nummer skal en neppe gjøre av dette arealet. Det viktigste er kanskje at en utviser den største forsiktighet med den eksisterende natur når skolen bygges.” (Ibid.: 8). Man ser altså ikke behovet for å skape natur i skolen, og anbefaler at eksisterende natur heller bør omslutte skolen eller bli integrert inne på selve tomten.

På skolene bør det finnes leskur som vern mot vær og vind, og det bør også være tilgjengelige elevtoaletter fra lekeplassen. Drikkefontener ute bør imidlertid unngås, sies det, da disse blir tilgriset og uappetittlige, men også fordi det ”(...) er også mer enn en fortann som er blitt skadd i slike fontener.” (Ibid.: 37). Det går ikke alltid så rolig for seg når barna skal drikke og av den grunn bør drikking foregå i kontrollerte former inne i skolebygget, gjerne i undervisningsrommene med lærer tilstede. Skolene bør altså ha en viss kontroll med elevenes

¹¹ I heftet er disse understrekningene svært tydelig formulerte og i tillegg skrevet med STORE bokstaver, og slik sett gjorde departementet sitt for at dette ikke skulle kunne overses.

vanddriking for å forhindre mulige tannskader og uro, samtidig som lærerne mer direkte kan organisere denne aktiviteten.

Det er særlig to tema som *Tomteareal* vier mye plass til; areal til utendørs kroppsoving og areal til lekeplass. 9 av totalt 47 sider er satt av til kroppsoving og 11 sider til lekeplassen. Kroppsovingsarealet ses i sammenheng med hva Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Forsøksrådet for skoleverket 1960) sier om kroppsovingsfaget og aktivitet utendørs. Slik vi har sett vektla denne læreplanen tradisjonelle idrettsaktiviteter og ballspill og omfattet blant annet friidrett, orientering, svømming, leiker, ballspill, skiidrett og skøyteløp. Tomteareal legger derfor opp til at skolen bør planlegges med dette for øye. Kort sagt mener man at ved å ta høyde for at de aktiviteter som nevnes i læreplanene kan man få hensiktsmessige undervisnings- og øvingsplasser (Kirke- og utdanningsdepartementet 1970). I tillegg til gymnastikksal mener derfor man at skolen trenger ball- og lekeslette, asfaltbane, friidrettsfelt (med løpebane, hoppegrop for lengde og tresteg, bane for høydehopp, bane for kulestøt) og en hinderbane, og i tillegg bør en planlegge med arealer til vinteridrett (det nevnes langrenn, hopp og alpint).

Det anbefales at til dels store arealer på skoletomta blir satt av til utendørs kroppsovingsundervisning, og over de ni sidene som vies omtale av dette området er det konkrete råd og tips samt en rekke illustrasjoner av hvordan idrettsanlegget ved skolen kan anlegges. Utover rent idrettslig aktivitet foreslås det at ball- og lekesletta kan være til bruk i friminuttene: ”Denne sletta bør ikke være for liten. Den bør legges slik at den også kan brukes i friminuttene til lek (strukturert leikeplass), men den kan ikke i sin helhet erstatte den strukturerte leikeplassen.” (Ibid.: 10). Og videre: ”Idrettsanleggets ball og leikeslette kan gjerne legges slik at den virker som leikeplass i friminuttene. På den annen side kan gjerne den asfalterte banen legges som en del av skolens leikeplass.” (Ibid.: 13). Her ser vi at ideen om sambruk og flerbruk av skolens uteareal fra innstillingen til Komiteen for undervisningsbygg (1960) videreføres.

Hva skrives det om i *Tomteareal* i kapittelet om lekeplassen? Det innledes med å si at skolens lekeplass skal utgjøre et rekreasjonsområde for eleven og dette understrekes videre gjennom følgende:

Ved planlegging og utforming av leikeplassene må man prøve å skaffe best mulige betingelser for at plassenes rekreative formål tilgodeses. Den store monotone asfaltflate (tidligere oftest grusflate) som en finner ved de fleste skoler, kan ikke sies å være god nok som leikeområde. En leikeplass må gis en utforming som tilgodeser elevenes adferdsmønster alt etter hvilket alderstrinn elevene står på. (Kirke- og utdanningsdepartementet 1970: 27)

Det foreslås at man bør tenke på å dele opp leikeplassen og skolegården med hensyn til elevgruppens lekeatferd. De yngste, 7-8 åringene, bør tilbys trygghet utendørs ved at de skjermes fra de mer viltre og raske 9-13 åringene:

Yngre elever vil lett bli rent over ende, de kan dermed bli skadet. De blir også ofte plaget av de eldre elever, både direkte fysisk og ved at de eldre ødelegger leken for de yngre. 7-8 åringenes lek er preget av stillferdige aktiviteter i små grupper. De har behov for å føle trygghet i skolesituasjonen. Dette gjelder ikke bare i klasserommet, men i minst like høy grad på leikeplassen. (Ibid.: 28).

Av den grunn foreslås det at det ved barneskolene og ved kombinerte barne- og ungdomsskoler bør være et eget lekeareal for 7-8 åringene. Videre sies det at leikeplassen for barneskolen kan deles inn i to typer areal: et ustrukturert og et strukturert areal. Det *ustrukturerte* arealet utgjør et vanlig åpent areal der alle former for aktiviteter kan forgå: ”Det *ustrukturerte* arealet” svarer stort sett til våre nåværende skoleplasser. Det har en plan, hard flate, f.eks. av asfalt.” (Ibid.: 30). På dette arealet ser man for seg at elevene kan leke balleker, hoppe paradiset eller leke andre gruppeleker og arealet skal legges tett inn til skolebygningen for blant annet å ivareta et rasjonelt renhold av skolebygningen. Asfaltdekke til dette arealet anbefales da det er å anse som renslig, krever minimalt vedlikehold og at det er mulig å fjerne snø fra dette dekket. Men hvis arealet er stort, kan det virke utrivelig i sin svarte monotoni, og dette inntrykket kan mykes opp ved å legge inn mønster av stein eller ved å bruke fargede asfaltklinker. Ved å installere gymnastikkapparater i skolegården vil elevene aktiviseres i friminuttene og ”(...) på den måten kan de være med på å motvirke de skadelige tendensene stillesittingen fører med seg.” (Ibid.: 37). Det anbefales at enten man anskaffer slike gjennom innkjøp, eller elever og lærere sammen konstruerer slike apparater på sløyden, bør en velge de som gir størst mulighet for variasjon og byr på mulighet til klatring, armgang, balansering.

Det anbefales at det *strukturerte* arealet ikke lages plant og det skal gi plass for varierte aktiviteter til alle årstider. Her skal det tilrettelegges for at elevene mellom annet kan klatre, skli, balansere, bygge og leke i sandkassa, og arealet kan gjerne knyttes sammen den tidligere

nevnte hinderbanen. Dette arealet bør ha toppdekke av gress, men hvis arealet er lite og at det er hard bruk av det blir grus å foretrekke.

For begge lekearealene gjelder at de bør legges mot sør og beskyttes mest mulig mot vær og vind. Det bør samtidig være en grense mellom arealene men: ”Grensene mellom de forskjellige arealene behøver ikke være iøynefallende, selv om de er tydelige. Lave murer, lave gjerder, benker, beplantninger eller kombinasjoner av disse oppdelingsmaterialer er anvendbare. (Ibid.: 31). Trær og busker kan beskytte mot vær og vind, samtidig som de har en estetisk funksjon. Beplantninger kan dele opp større områder og skape trivsel på lekeområdene, men da må også beplantningen beskyttes fra barnas lek og ferdsel, f.eks gjennom følgende metoder:

Inngjerding: Eventuelle gjerder bør ikke være så lave at de frister til balansering. Høye gjerder eller brede sittebenker kombinert med gjerde eller hekk vanskeliggjør forsering av de beplantede områder (...) Hvis plantefeltene er tilstrekkelig brede, vil de være vanskeligere å krysse. Hvis feltet er over 3 meter bredt, er bredden en beskyttelse i seg selv. Ved å plante tett med busker i plantefeltene vil dette i seg selv hindre at elever bryter seg vei gjennom (...) man må legge plantefeltene slik at de naturlige trafikklinjene ikke brytes. Elevene vil ellers ganske snart lage sine egne stier gjennom plantefeltene. De naturlige trafikklinjene vil en ofte kunne oppdage ved å studere sporene i nysnø. (Ibid.: 34)

Etter utredningen om metoder for å hindre at barna beveger seg på de beplantede steder, vises i forlengelsen figurer som eksempler på gal og riktig plassering av gangveier i forbindelse med inngangspartier. Man er på denne måten opptatt av å vise hvordan det er mulig å planlegge og styre elevatferden, og spesielt hvor elevene helst skal gå, utendørs gjennom den fysiske tilretteleggingen, organiseringen og innrutningen av utearealet og skolegården. Vi ser hvordan teknikker for organiseringen av rommet foreslås brukt for å styre og disiplinere barnas kropp.

Tomteareal har detaljerte anbefalinger for hvordan skoletomt og uteareal kan anlegges og utnyttes. Med hensyn til skolegården legges det vekt på å dele opp og differensiere lekeplassen og skolegården med hensyn til elevgruppens lekeatferd. Videre ser vi at fokus på idrett er sterkt, og utearealet blir i denne teksten dominert av ideen om å tilfredsstillere idrettsøvelser og ikke minst fagplanen for kroppsøving i *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Samtidig tydeliggjør *Tomteareal* hvordan elevens ferdsel ute må og kan styres og reguleres, hvordan man kan hindre elevene fra å gå ”sine egne veier” og fra å lage egne stier

og gangruter ute som kan komme i konflikt med beplantninger og de områder de ikke skal leke eller oppholde seg på.

7.12 Mønsterplan for grunnskolen (1974)

Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (Grunnskolerådet 1974) avløste normalplanene av 1939 og læreplan for forsøk med 9-årig grunnskole. Det kom en midlertidig læreplan i 1971, men med hensyn til hvordan skolegården og utearealet blir omtalt i den, er ikke dette annerledes enn det som står i den endelige Mønsterplanen av 1974. Denne læreplanen omtaler skolegården blant annet som et sted for elevens friminutt, og sier i den forbindelse at friminuttene hører med i skolens liv som noe mer enn pauser mellom de egentlige læringsaktivitetene. Derfor bør skoleplassen med området rundt planlegges og utformes slik at den kan brukes av elevene til *meningsfylte aktiviteter* både i friminutter og i skoletimer, og av alle aldersgrupper i nærmiljøet utenom skoletiden. Det sies i et kapittel om *Skolesamfunnet* at

Utformingen av skolegården er viktig for elevenes trivsel. Skolegården bør sammen med skolebygningen danne en estetisk helhet, men først og fremst må den gi mulighet for fysisk utfoldelse av forskjellig art. Mange steder vil det være nødvendig å montere spesielt utstyr for fysiske aktiviteter. (Ibid.: 19)

Vi ser at det er viktig å legge til rette for fysisk utfoldelse i skolegården, men dette sitatet viser også at elevenes trivsel er avhengig av de fysiske omgivelsene. Trivselskapende omgivelser skal gi eleven en positiv opplevelse av skolen, og omgivelsenes estetikk, leken og aktivitetstilbudet utenom den innendørs undervisning anses nå som noe skolen må være oppmerksom på og legge tilrette for elevene. Vi kan gjenkjenne argumentene om trivsel og tilhørighet i 1960 og -70-tallets debatt rundt skolen og elevene, hvor blant annet ideene rundt *åpen skole* førte til en endring i synet på betydningen av de fysiske omgivelers innvirkning på barnas utvikling og trivsel (se Telhaug (1975) for mer om dette).

Mønsterplanen har et eget kapittel om *Arbeidsmåter*, og et eget delkapittel om estetisk opplæring. Her finner vi et punkt om utsmykning der det står at:

Det bør legges vekt på å gjøre omgivelsene som elevene skal arbeide i så gode som mulig også ut fra estetiske hensyn. Skoleanlegg, inventar, utsmykning osv. bør derfor planlegges og stilles slik at det kan bidra til å utvikle elevenes sans for harmoni og kvalitet i nærmiljøet uten at dette går på bekostning av bruksverdien. (Grunnskolerådet 1974: 35)

Dette kan forstås som at skoleanleggets fysiske omgivelser kan fungere som estetisk oppdragende for elevene. Planen presiserer videre at elevene i regelen skal være ute i friminuttene, og at det er viktig for elevene å koble av med lek og fysisk aktivitet: ”Det blir derfor en viktig oppgave å utforme skoleplassen og området rundt skolen slik at de kan utnyttes av elevene til meningsfulle og rekreasjonsmessige aktiviteter i friminutt og fritid.” (Ibid.: 258). Skolegården bør altså utformes og tilrettelegges slik at den gir elevene mulighet til å gjøre noe de opplever som meningsfylt. Dette kan det tilrettelegges for ved at skolene bør ha uteapparater som kan brukes i friminuttene og etter skoletid hvor man: ”Ved å velge riktig apparattyper kan en stimulere og lede elevene til hensiktsmessige bevegelses- og aktivitetsformer. Apparatene bør være dimensjonert slik at de kan brukes av barn i alle aldre i grunnskolen.” (Ibid.). Her skal elevene også ledes til bestemte aktivitetsformer, både i undervisningssammenheng (kroppøvningsfaget), men også i friminutts- og fritiden.

I beskrivelsen av arbeidsmåtene i faget *kroppøving* tas friminutter og bruk av uteapparater opp i egne avsnitt. Fagplanen for kroppøving gir detaljerte beskrivelse av hvilke apparattyper som bør tilbys elevene, ut fra at man mener elevene har behov for å trene opp heng- og hevemuskulaturen. Henge og klatreapparater bør finnes i uteområdet, og dette kan være: ”(...) svingstang, ringer, armstiger, klatrestativ, balansestokker, bilring i tau osv. Slike apparater kan være faste eller flyttbare.” (Ibid.)

Planen sier videre at det vil være fordelaktig å spre apparatene slik at en får små elevgrupper i aktivitet ved hvert apparat. Samtidig må man huske at det naturlige terreng i seg selv kan by elevene på gode muligheter for variert og morsom kroppøving. Gressbakker, stokker og steiner, fjellvegger og trær kan være gode hjelpemidler for et variert kroppøvningsprogram. Interessant er at det gjøres et poeng av at skolens uterom også bør ha funksjoner utenom skoletiden: ”Også utenom skoletiden kan skolens uterom for kroppøving få viktige funksjoner for barn, ungdom og voksne som søker til skolen, dersom utomhusanleggene blir planlagt, opparbeidet og utstyrt med tanke på variert fysisk aktivitet.” (Ibid.)

Delkapittelet *Anlegg, utstyr og læremidler* har et eget avsnitt om undervisningsplass ute. Her sies det at skolen må kunne disponere areal til utendørsaktiviteter, og at det må gis muligheter for: ”(...) fotball, håndball, basketball, volleyball, friidrett og lek.” (Ibid.: 259). Elevene bør også ha adgang til en skøytebane, og det bør være anledning til å bruke terreng der en kan

legge skiaktiviteter, orientering m.v. Det fremheves også at terrenget rundt skolen ofte kan by på muligheter for allsidig bevegelseserfaring i og utenom skoletiden. Vi ser her at læreplanen har en forholdsvis detaljert fremstilling av krav til uteområdet funksjon og innhold og hvilke aktiviteter man kan tilrettelegge for. I grunnskoleloven fra 1969 stod det i § 9 nr. 2 at departementet skulle fastsette *minstekrav* til innbo og læremidler i skole. I mønsterplanen fra 1974 finner vi formulert minstekrav til undervisningsplass *ute* i faget kroppsøving (i mønsterplanen fra 1971 var ikke minstekrav til dette tatt med). Kravene er som følger: ”Utstyr for ulike former for ballspill. Materiell og utstyr for friidrett. Muligheter for allsidige aktiviteter ved egnet utstyr.” (Ibid.: 369).

Skolegården er også et tema og et sted for erfaringsbasert læring i orienteringsfagene. Blant annet i faget *Heimstadlære* (Ibid.: 171) foreslås at man bruker skolegården som utgangspunkt i undervisningen for 1. klasse, og for 2. klassetrinn kan man i læren om *Park og hage* (Ibid.: 172) bruke skolehagen som utgangspunkt. I fagemnet Natur og miljøvern for 3. klasse foreslås det at elevene kan utarbeide ordensregler for skolegården. Skolegården blir slik å forstå et sted for anskuelse og konkretisering i undervisning i teorifag.

Med henblikk på skolegården viser læreplanen fra 1974 oss at dette stedet er til bruk i friminutt og pauser, og er et sted hvor deler av undervisningen i enkelte fag (heimkunnskap, forming og kroppsøving,) kan foregå. Det som også trer tydelig frem er at skolegården bør tilrettelegges for idrettslig aktivitet: ballspillbaner, friidrettsutstyr og turnapparater anbefales. I tillegg til at skolegården skal fungere som et meningsfylt sted for barna i friminuttene og være til bruk også etter skoletid, skal skolegården være tilrettelagt for idrettsaktiviteter. Skolegården blir i Mønsterplanen fra 1974 mer eller mindre definert som en del av læringsmiljøet, og den skal være trivsels- og aktivitetsskapende, samtidig som den tillegges en estetisk opplevelsdimensjon for skolebarna.

7.13 Planlegging og utforming av undervisningsbygg (1975)

I 1975 kom utredningen *Planlegging og utforming av undervisningsbygg* (NOU 1975:40). Denne utredningen forteller at utnyttningen av skoleanleggene til flerbruk tradisjonelt har vært dårlig. Om en så bort fra at gymnastikksaler og svømmehaller hadde vært i bruk utenom skoletiden, var undervisningsrommene ved de fleste skoler lite brukt og et hovedinntrykk var store tomme bygninger, og en lukket tom gårdsplass etter skoletid. Man fremmet ønske om at

skolebyggene med tilhørende uteanlegg skulle bli sentra for lokalmiljøets sosiale liv og virke utover de tradisjonelle skolerammene.

Utvalget som skrev NOU 1975:40 understreker i et eget kapittel om retningslinjer for utforming av grunnskolebygg, hvilken betydning det bygningsmessige miljø, arealutformingen og romnormer har for lærer- og elevrollen, for aktivitetsformer, arbeidsmåter og metoder, og knytter dette tett opp mot de intensjoner som mønsterplanen av 1974 la opp til med hensyn til mer elevaktive læringsmetoder og nye undervisningsformer. Med hensyn til tilrettelegging av utearealene og skolegården som en *undervisningsplass* i faget kroppsøving sies følgende:

Skolen må kunne disponere areal til utendørsaktiviteter. Det må således gis muligheter for fotball, håndball, basketball, volleyball, friidrett og lek. Det bør også være adgang til skøytebane. Videre må det være anledning til å bruke terreng der en kan legge skiaktiviteter, orientering m.v. (Ibid.: 25).

Utredningen hevdet i kapittelet om ombygging av skoler at:

Skolegården har tidligere vært lite planlagt, både pedagogisk og økonomisk. På enkelte eldre byskoler minner skolegården mer om en luftegård foran et fengsel, enn om en barnelekeplass. Imidlertid er det etter utvalgets mening ting som tyder på at man her står ovenfor en endring. Asfalten har vært brukt ensidig som topplag, men forslag om varierte topplag med gress, grus og sand ved siden av vinner mer og mer fram i skolegårdsdiskusjonen. Kartlegging av skolebarns lekebehov har blitt utført blant annet i Danmark, og utprøving av lekeapparater for skoler er i gang. (Ibid.: 47)

Man gir på dette viset signaler på et ønske om mer barnevennlige skolegårder og at tradisjonen for utforming av utearealene måtte endres lys av en pågående diskusjon om skolegården. Hvilke vurderinger gjør så det oppnevnte utvalget om skolegårdens funksjon og hvordan utearealene bør utformes fremover?

Innledningsvis understrekes det at skoleanleggets utearealer skal tjene flere formål: ”Det skal være plass til utendørs undervisning i teorifag, til kroppsøvingsundervisning, til lek og rekreasjon, til parkering og til trafikk til og fra bygningene.” (Ibid.: 55). Det sies at de klimatiske forhold i Norge ofte gjør det vanskelig å drive noen form for undervisning utendørs, og at det av samme årsak ofte vil være umulig å være ute i pausene. Men i og med at værforholdene skifter mye fra landsdel til landsdel, vil det derfor være nødvendig å

planlegge skolens ute- og innearealer samlet, og ut fra de lokale forhold. Men i ytterste konsekvens og ”Hvis værforholdene gjør det vanskelig å utnytte utearealer, bør en ikke ofre så mye på disse, men prøve å gi eleven en kompensasjon i utvidede og tjenlige innearealer.” (Ibid.). Det blir samtidig påpekt at der forholdene tillater det, ”(...)bør en legge vinn på å få eleven ut i frisk luft og i kontakt med naturen så mye en kan både i kroppsøvingstimen og i pausene” (Ibid.).

Utvalget er opptatt av at utearealene må planlegges nøye og utbygges med mange og varierte muligheter. Med henvisning til Komiteen for undervisningsbygg (1960) sine normer, sies det at lekeplassen/skolegården jevnt over bør være på 300 m² pr. klasseenhet. Men siden komiteen for undervisningsbygg avga sin innstilling mener utvalget at det har skjedd en utvikling på flere områder i hvordan skoledagen organiseres som får konsekvenser for pauser og derfor for hvordan skolegården blir brukt, blant annet ved at elevene skal få anledning til å spise innendørs, og at: ”Det er stort sett slutt med at elevene skal stille opp på lekeplassen før de marsjerer inn. Men elevene har fortsatt pauser på samme tid. Alle elevene skal være ute i pausene og leke på det samme området.” (NOU 1975:40: 55). Men utvalget mener at også felles pausetid i skolen vil forandre seg i fremtiden:

Det er tegn som tyder på at friminuttene blir borte i den form vi kjenner dem i dag. Elever og klasser vil få selvvalgte pauser. Det kan også tenkes at de også i pausene vil være under tilsyn og ledelse av faglæreren. Dette kan komme til å redusere behovet for store lekeplasser. Det vil heller ikke bli spørsmål om egne lekeplasser for bestemte årskull. Riktignok er det sannsynlig at pausen midt på dagen vil bli den samme for alle elevene ved en skole. Men en meget stor del av denne pausen vil bli brukt til spising innendørs. Det vil derfor neppe være berettiget å dimensjonere utearealene med tanke på at alle elevene skal få plass til lek og rekreasjon samtidig. (Ibid.)

Utvalgets vurderinger og analyser viser at de er opptatt av en effektiv planlegging av uteområdene med hensyn til *reell* bruk, og dermed må det passes på at ingen overdimensjonering av arealene skjer. I tillegg mener utvalget at den nye organiseringen og inndelingen av skoledagen bør få følgende konsekvenser:

Derimot er det mye som tyder på at en ved utforming av innearealene må ta hensyn til at elevene i tillegg til kroppsøvingstimen skal ha plass til lek og rekreasjon ca. 60 minutter hver dag etter elevenes og klassens egen arbeidsrytme. Det er ikke minst denne forventede utvikling som bør utredes pedagogisk, helsemessig og økonomisk. Ut fra en vurdering av de lokale forhold må de midler en har til disposisjon, settes inn der en får mest nytte av de samlede anlegg innen- og utendørs. Noen steder bør

det bygges skibakker, lysløyper, hinderbaner, ball og lekesletter, friidrettsfelt, selv om det fører til at arealene innendørs blir mindre og utstyret der enklere. (Ibid.)

Utvalget mener også det må vurderes å formulere klare krav til utearealer og gi konkrete retningslinjer om behandlingen av denne delen av et skolebyggprosjekt. *Planlegging og utforming av undervisningsbygg* gir oss innblikk i hvordan man så på skolegården og dens bruksmuligheter på midten av 1970-tallet. På mange måter er man i denne offentlige utredningen svært opptatt av de lokale hensyn og forhold og følger dermed den tradisjon vi tidligere har sett med å forsiktig antyde noen normative føringer på størrelse og innhold. Samtidig ser vi at utvalget er opptatt av å se muligheter for å tenke nytt om utearealene grunnet nye undervisningsformer og strukturer i grunnskolen som følge av blant annet ny læreplan, men er også opptatt av en økonomisk-rasjonell planlegging i forhold til å ikke bygge for store uteareal.

7.14 Grunnskolens uteareal (1979)

I 1979 ga Grunnskolerådet ut heftet *Grunnskolens uteareal* som et ledd i et arbeid med å få skolene til å ta skolegårdene i bruk som både leke-, idretts- og undervisningsareal (Grunnskolerådet 1979). Grunnskolerådet la her stor vekt på å løfte frem utearealet som sted fordi skolens utearealer skulle tjene mange formål, og at stedet måtte utformes i forhold til disse. Grunnskolerådet mente arealet måtte gi vilkår for lek i forskjellige former, til bruk i kroppsøving og idrett, knyttes til undervisning i andre fag og være planlagt for trafikk til og fra skolen og innen skoleanlegget.

Det å skape gode kvaliteter ved utemiljøet og gi elevene muligheter for aktiviteter, er problemstillinger ved skolegårdens utforming som står sentralt i Grunnskolerådets hefte. Det må tas hensyn til ulike elevgrupper, ikke minst nybegynnerne, funksjonshemmede elever samt andre elever med særskilte behov. Av hensyn til skolens forskjellige elevgrupper måtte det legges opp til muligheter for varierte fristunder og aktiviteter for alle elevene.

Utearealet skal forstås ikke bare som et sted elevene skal tilbringe tid i fristundene, men skolens uteareal blir definert som en del av *læringsmiljøet* for elevene. Grunnskolerådet mener at skoleanlegges to hoveddeler, bygninger og utearealer, er forutsetninger for hverandre gjennom at den innendørs undervisning i mange fag vil få mening for elevene hvis den suppleres med timer utendørs. Utforming av uteområdene må derfor ta konsekvensene av

den pedagogiske organisering skolen legger opp til, samtidig som anlegget må innby til varierte aktiviteter og samværsformer avpasset de ulike elevenes behov og interesser (Ibid.: 7). Det presiseres videre at utearealet alltid må utformes på barnas premisser, og man mener at den gjeldende mønsterplanen av 1974 forutsatte at utearealet skulle utfylle undervisningslokalene innendørs.

Friminuttene og leken blir vurdert som en viktig del av skoledagen. Friminuttene, sier Grunnskolerådet, er ikke bare tid til å slappe av og bruke energi som er samlet i timene; muligheter for *konstruktiv lek* vil bidra til barnas personlighetsutvikling og styrke deres selvtillit og lære elevene å fungere sosialt sammen med andre. Dette forutsetter, sies det, imidlertid *godt planlagte og vel utstyrte utearealer*, og av den grunn foreslås det at et planleggingsarbeid for uteområdene bør starte med en inngående analyse av den virksomheten som skal foregå. I den sammenheng er det flere sentrale spørsmål knyttet til arealets funksjon og dets flerbruksmuligheter man foreslår å stille seg: ”Hvilke handlinger er absolutte i sine krav og hvilke er mer tøyelige? Hvilke handlinger kan gå sammen, og hvilke bør skilles? Hvilke bør legges til selve skoleområdet, og hvilke kan legges til arealer utenom selve skoleanlegget?” (Ibid.: 7) Her er troen sterk på at det kan planlegges og tilrettelegges for bestemte praksisformer, og at man på den måten være med å styre aktivitetene på skolegården. Dessuten ser vi en betoning av *leken som noe mer enn bare lek*, den bidrar også til utvikling personlighet og sosial kompetanse hevdes det. Dette er første gang vi ser et slikt syn på leken uttrykt i det kildematerialet som min studie har tatt utgangspunkt i.

I Grunnskolerådets publikasjon er det også en gjennomgående oppfatning at trivselen ved skolen i stor grad vil avhenge av at det fysiske skolemiljø gis en best mulig funksjonell og estetisk løsning. Dette mener man må innebære at arealets ulike deler må være *avstemt* ovenfor hverandre og fungere som en helhet, og at den endelige utformingen av skoleområdet må utgjøre et allsidig og stimulerende bevegelsesmiljø:

Anlegget må ordnes og få en ramme som virker estetisk tiltalende og oppdragende og gi grunnlag for trivsel. Trivsel bygger i stor grad på trygghet og tilhørighet i skolemiljøet. Det er imidlertid stor forskjell mellom elever og hvordan den enkelte opplever sin situasjon. Ulik alder og funksjonsdyktighet virker inn her. Utformingen av utearealet må ta hensyn til dette. (Ibid.)

Trivsel kobles i dette sitatet sammen med trygghet og tilhørighet i skolemiljøet. Med andre ord betones viktigheten av skoleanleggets arkitektur og estetikk som et av grunnlagene for elevenes opplevelse av skolemiljøet, og de fysiske rammer for virksomheten anses som sentrale virkemidler for å skape et best mulig læringsmiljø og sosialt miljø. Grunnskolerådet er opptatt av å oppfordre, ved planlegging og tilrettelegging, til respekt for den enkeltes opplevelse av det fysiske miljøet, og at den individuelle opplevelsen fremheves mye. Det handler med andre ord om at man ved utforming av skolegårder og uteareal tar hensyn til at elever er ulike og at de har ulike behov som også utearealene må prøve å dekke.

7.15 Skoleanlegget og nærmiljøet (1985)

I 1985 utga Grunnskolerådet heftet *Skoleanlegget som instrument og ressurs for nærmiljøet* (Grunnskolerådet 1985). Her hevdes det at man tidligere ikke har hatt god nok forståelse og praksis for å bruke skolens uteområder og naturen i undervisningens tjeneste. Bruk av skolegården som et utendørs undervisningsrom i fagundervisningen, kan for eksempel skje ved å bygge opp samlinger utendørs som kan brukes i blant annet naturfagundervisning og lokalhistorie. I denne publikasjonen legger Grunnskolerådet først og fremst vekt på tilrettelegging for læringsaktiviteter i skolefagene, men det legges samtidig vekt på å se forholdet mellom skole og lokalmiljø i sammenheng. Det fremheves at skolegårdene må tilrettelegges for mange typer aktivitet, fordi liv og aktivitet på skolegården er trivsels- og miljøskapende. Attraktive uteområder mener man vil tiltrekke seg barn og unge, og i den forbindelse sier man at skoleanlegget kan bidra til å motvirke den miljøfattigdom som preger bomiljøene i helger og ferier. I heftet *Skoleanlegget som instrument og ressurs for nærmiljøet* får utearealene knyttet til seg en nærmiljøfunksjon, som innebærer at man måtte tenke på lokalmiljøets behov ved planlegging og utforming av utearealene ved skoler.

7.16 Mønsterplan for grunnskolen (1987)

Mønsterplan for grunnskolen av 1985 erstattet og var en revidert utgave av M74 (Grunnskolerådet 1985: 5). Planen ble grunnet et regjeringsskifte en midlertidig plan, og ble avløst av Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (Grunnskolerådet 1987). I Mønsterplan for grunnskolen av 1985 var det en egen omtale av fysiske skolemiljøet, og i Mønsterplan for grunnskolen av 1987 er denne tekst ordrett videreført og innarbeidet i et kapittel som har en egen del om fysisk skolemiljø. Vi ser også at omtalen av skolegården og skolens utearealer som finnes i mønsterplanen av 1985, er videreført og integrert i mønsterplanen av 1987. Av den grunn legges det her videre ikke vekt på å omtale hva som står i planen fra 1985.

I Mønsterplanen fra 1987 står det under kapittel 8 *Læringsmiljø og arbeidsmåter* et eget underkapittel omhandlende *skoleanlegget*. Skoleanleggets bygninger og uteområder omtales der som den fysiske rammen for den pedagogiske virksomheten. Skoleanlegget defineres som et pedagogisk redskap. Og man fortsetter med å si at:

Skoleanlegget som helhet skal gi tilfredsstillende muligheter til læring, lek og utfoldelse, praktisk og kulturell virksomhet. Det skal imøtekomme elevenes behov for fysisk trening og utvikling. Både skolebygget og uteområdene har en viktig trivselskapende funksjon. Derfor må en legge vekt på å gjøre anlegget bruksvennlig og estetisk tiltalende. Inventar og utsmykning av bygningene bør planlegges, utformes og holdes ved like med sikte på å vekke og utvikle elevenes sans for harmoni og kvalitet. (Grunnskolerådet 1987: 59)

Mønsterplan for grunnskolen av 1987 trekker i likhet med mønsterplan for grunnskolen av 1974 tanken om et estetisk tiltalende skoleanlegg frem. Dette understrekes ved å si at skolegården skal være et stimulerende sted for rekreasjon og lek for elevene, og skolegården bør videre tilrettelegges slik at den dekker alle elevers behov for fysisk aktivitet (Ibid.). Skolegården sees på som en del av elevenes læringsmiljø, og planen betoner sammenhengen mellom trivsel og læring, i forbindelse med hvordan skoleanlegget som helhet skal se ut. Videre får skoleanlegget knyttet til seg viktige funksjoner som et samlingssted og en fellesressurs for lokalsamfunnet, der skoleanleggets bygninger og uteområder kan utgjøre viktige samlingssteder for kulturelle og sosiale aktiviteter (Ibid.: 23-24).

Skolegården blir tillagt flere pedagogiske funksjoner, og det antydes at om en skal kunne imøtekomme elevenes ulike behov for fysisk aktivitet og for ulik lek, da bør en søke informasjon om dette fra *elevene selv* slik at de også kan være med på å utforme sin skolegård. Det står at bygningene bør planlegges, utformes og holdes ved like med tanke på at også elevene skal kunne delta i dette, og at det i forlengelsen av dette vil være naturlig å tenke seg at de kan bidra med verdifull informasjon når det gjelder utearealene. Mønsterplanen fremhever behovet for allsidige og vekslende arbeidsformer, og i den sammenhengen sies det i planen at dette kan gjøre det nødvendig å bygge om og utbedre både skolebygninger og uteanlegg. Samtidig sier man at uteområdet bør utformes med tanke på å appellere til elevenes fantasi og at det innbyr til lek og allsidig aktivitet.

Elevene skal gjennom arbeidsoppgaver utvikle respekt og ansvar for sine medmennesker, og medansvar for miljø-, kultur- og arbeidsliv omkring dem (Ibid.: 90). Medansvar for skolemiljøet er ett av målene i faget *Praktisk, sosialt og kulturelt arbeid*, også med hensyn til det fysiske skolemiljø. Eksempler på arbeidsoppgaver i det henseende er en rekke praktiske gjøremål som skal bidra til ansvar og orden i og for skolemiljøet: ”Enkle vedlikeholdsoppgaver ute og inne, utsmykningsoppgaver på skolen, ansvar for planter og akvarier i klasserom og fellesområder, ordensoppgaver, bibliotekttjeneste, småreparasjoner, utforming av skolegård og lekeområde.” (Ibid.: 92)

I forming har hovedemnet *Bruksforming* et delemne som heter *Omforme miljø*. Og i 1.-3. klasse kan elevene holde på med:

Enkel innredning og omforming av skolemiljøet. Dekorere og lage bruksformer som kan gjøre miljøet trivelig. Symbolisere eget miljø i sandkasse, plassere hus, veier, butikker, lekeplasser eller parkeringsplasser. Samtale om andre måter å gjøre dette på. (Ibid.: 271)

Elevene i 4.-6. klasse kan symbolisere miljø ved å tegne planløsninger og lage modeller. De skal også lære om ansvar for trivsel i eget og andres miljø. Elever i 7.-9. klasse kan i forhold til skolens fysiske miljø oppdage eller bli gjort oppmerksom på behov, og lære om funksjonelle og estetiske løsninger som kan forbedre miljøet (Ibid.: 271-272).

Det understrekes i innledningen til kroppsøvingsfagets hovedemner og delemner at alle barn har krav på et utfordrende leke- og aktivitetstilbud på skolen. Under lærestoff og progresjon sies det at:

De fleste elevene får ikke dekket sitt naturlige behov for fysisk aktivitet gjennom de obligatoriske kroppsøvingstimene. Skolen bør derfor stimulere elevene til lek og aktivitet i friminuttene og andre fristunder. Med tanke på dette bør en utforme og utstyre uteområdet ved skolen slik at det appellerer til fantasien og innbyr til lek og allsidig fysisk aktivitet. (Ibid.: 276).

Under avsnittet om læremidler legger planen vekt på at uteområdet bør legge til rette for løp, hopp og kast. Uteområdet bør også ha oppmerkede baner for ballspill, mål, ballvegger, nett, kurver og et rimelig utvalg av lekeapparater. Det nevnes også at hvis det er praktisk mulig på skolen, bør man på vinterstid kunne islegge deler av området og at en bør legge forholdene til rette for skiaktiviteter, aking og lek i snø, og det er viktig at uteområdet skjermes mot farlig

trafikk. For aktiviteten i friminuttene sies det at: ”I friminuttene bør elevene ha adgang til baller, stokker, stenger, rockeringer og hoppetau.” (Ibid.: 277).

Faget *Heimkunnskap* (som gjelder for 4.-9. klasse) har et hovedemne som heter Bolig og miljø, hvor arbeidet blant annet tar sikte på at barna må lære å holde orden og gjøre det rent og trivelig rundt seg. Under delemnet Praktiske oppgaver for 4.-6. klasse kan elevene delta i følgende: ”Enkel vedlikeholdsoppgaver på skolen. Utsmykning. Ansvar for planter ute og inne. Utformning av lekeområdet.” (Ibid.: 290). For elevene i 7.-9.- klasse mener læreplanen at praktiske oppgaver kan være å holde orden i skolens utemiljø.

Mønsterplanen av 1987 fremhever at skolegården har en viktig trivselskapende funksjon. Den sier også at det er viktig at elevene er med på planlegging, utforming og vedlikehold av hele skoleanlegget, og at dette vil være med på å styrke elevenes følelse av medansvar for skolen. Ser vi på tekstmengden i de læreplanene vi så langt har sett på, er det i Mønsterplanen av 1987 at vi finner mest skriftlig omtale av skoleanlegget og skolegården. Skoleanlegget er i planen å forstå som *et pedagogisk redskap*, og dette kan tolkes som en eksplisitt understrekning av det fysiske inne- og utemiljøs betydning for skolebarnas opplevelse av skolen, og som en viktig ramme rundt gjennomføringen av skolens undervisnings- og oppdragelsesmandat. I Mønsterplanen av 1987 ser vi, i likhet med Mønsterplanen av 1974 og Grunnskolerådets (1979) publikasjon om utearealet, at skolen skal dekke alle elevgruppers behov utendørs og tilby et rikt aktivitetstilbud. Medansvar for skolen er også et sentralt poeng flere steder i planen, og ansvaret skal styrkes ved at elevene aktivt skal delta i planlegging og vedlikehold av anlegget. Skolen skal gjøres trivelig og vennlig, et stimulerende sted elevene hvor kan trives og utvikle seg, og tilrettelegging av uteområdene for fysisk aktivitet og idrett er fremtredende.

7.17 Stortingsmelding om skolestart for seksåringer (1993)

Stortingsmelding nr 40 (1992-93) ”...vi smaa, en Alen lange;” tok opp konsekvenser for senket skolestart til 6 år. Her beskrives forberedelsen til skolereformen kjent som Reform 97. Meldingen vier mye omtale til barns fysiske oppvekstmiljø i samtiden, og problematiserer barns leke- og utfoldelsesmuligheter i byer og tettsteder. Meldingen sier at barns muligheter for å kunne leke fritt utendørs og muligheter til å oppleve og bruke natur har blitt begrenset i byer og tettsteder. Meldingen poengterer derfor at fremover må skolens oppgave blant annet bli å bøte på disse fenomenen.

Innledningsvis sies det at man med en 10-årig grunnskole skal utvikle et læringsmiljø som både tar hensyn til de yngste barnas behov og som samtidig styrker og sikrer den faglige kompetansen som grunnskolen gir som grunnlag for videregående opplæring. Videre sies det at mange kommuner vil trenge tid til å legge forholdene praktisk tilrette, og at det nå stilles nye krav til bygninger og utearealer. Fra og med skoleåret 1997-98 skal skolen fungere som leke-, lære- og samværsted for yngre barn i større deler av dagen. Man sier videre at et ekstra årskull vil innebære at man enkelte steder må utvide arealet til disse formål.

I et eget avsnitt som heter *Obligatorisk skole for 6-åringer* sies det at en overføring av ansvaret for opplæringen av 6-åringene over til skolen innebærer konsekvenser for utformingen av det fysiske miljøet. Det sies at

Det fysiske miljøet må både ute og inne utformes med tanke på at det skal være en tumleplass for barna, møteplass for samvær mellom barn på ulike alderstrinn og samtidig gi plass til rolig lek og konsentrert læring. Arealer tilpasset 6-åringer kan i deler av dagen være egnet som møteplass for barn på ulike alderstrinn og som base i skolefritidsordningen. (Ibid.: 37)

Videre mener man at gode uteområder er viktige for god lek og fysisk aktivitet. Det sies at mange skoler allerede har gode uteområder, mens andre igjen har en skolegård som er utformet med tanke på at barna kun skal luften seg i friminuttene. Det hevdes videre at en asfaltert flate gir liten mulighet for varierte aktiviteter og til konsentrert skapende lek. Slike skoler vil komme til å måtte forbedre utearealet i samsvar med aktivitetene til små barn. Det hevdes at et uteområde tilrettelagt for fri lek gir økt trivsel og gode vilkår for barnas lek. Videre påpekes det at gode utemiljøer er av stor betydning for både de barn som går på skolefritidsordningen (SFO) og som treffsted for andre barn på ulike alderstrinn.

I kapittel 10 *Forslag og gjennomføring av tiltak* og spesielt under pkt. 10.4.1, avsnitt om *Skoleanlegg*, understrekes at veksten i utbygging av Skolefritidsordning (SFO) og tilbud til 6-åringer vil stille nye krav til planlegging av det fysiske miljø ute og inne, og at et godt fysisk miljø ute og inne som gir muligheter til varierte aktiviteter har stor betydning for barnas læring og trivsel. Man mener at et slikt miljø kan forebygge konflikter og ulykker, og viser til undersøkelser som forteller at ulykkestallene går ned der barn har allsidige aktivitetstilbud.

Tilretteleggelsen av det fysiske miljøet på skolen må fra nå av ta hensyn til behovet for allsidig, variert og kreativ utfoldelse.

I meldingen stilles det opp flere krav til utearealet: det bør ha god plass til ballspill og fysisk aktivitet, det bør være avgrensede plasser til rolige aktiviteter og rollelek, det er forskjeller mellom gutters og jenters lekebehov. Det hevdes videre at jentene ser ut til å være mer avhengige av avskjermede kroker for å konsentrere seg i lek, mens guttene oftere benytter åpne arealer. Skolens utearealer blir i meldingen ansett som viktige rammebetingelser for en god skole. Et fysisk miljø med mulighet for varierte aktiviteter, ute som inne, relateres til barnas læring og trivsel.

Stortingsmelding nr. 40 (1992-93) løfter frem *lek og fri utfoldelse* som viktige pedagogiske prinsipper for opplæringen, og dette kan tolkes som at meldingen i stor grad er påvirket av barnehagens tradisjon for opplæring og utvikling. Ingen av de andre skoledokumenter vi har sett på så langt, har en tilsvarende betoning av barns lekebehov og viktigheten av at barn får utvikle seg motorisk og skal gis aktivitetsmuligheter. Stortingsmeldingen legger også vekt på at skolen i større grad enn før skal gripe inn i barns hverdag og ta ansvar også for deres fysiske oppvekstmiljø. Skole for 6-åring er skissert som bestående av noe barnehagepedagogikk og noe skolepedagogikk. Lek er sentralt i førskolepedagogikken og den nye elevgruppen gir dermed konsekvenser for synet på og bruken av skolens utemiljø. Det signaliseres at når reformen iverksettes over hele landet (skoleåret 1997-98), skulle skolen fungere som leke-, lære- og samværsted for yngre barn i større deler av dagen. Dette kan vi se på som en nyorientering i oppvekst- og skolepolitikken, særlig med hensyn til hvordan arbeidsmåter, læringsprosesser og innholdet i grunnskolen skulle være for de yngste elevene.

I denne meldingen ser vi at det erkjennes at tradisjonen for uteareal ikke i tilstrekkelig grad kan imøtekomme de behov som vil melde seg med den nye elevgruppen i skolen, og at dette området er utilstrekkelig behandlet og tematisert i norsk skole. Nå anses tiden inne for å iverksette et løft for skolens fysiske leke- og utemiljø. Signaler på at veiledning i det henseende trengs, vitner om at man fra myndighetens side var villige til å satse på å øke bevisstheten rundt utearealene i skolen, og å fokusere fremover på fysisk tilrettelegging av skolens uteareal. I meldingen gis det detaljerte beskrivelser og krav til hvordan utearealet bør tilrettelegges for ulike aktiviteter, der særlig *barnas lek* blir fremhevet som viktig å skape gode rammer for. Samlet sett gjør dette til at vi kan si at ”...vi smaa, en alen lange”

tematiserer og problematiserer skolens uteareal på en nyere og mer inngående måte enn det man på dette tidspunkt har hatt tradisjon for i Norge.

7.18 Forbedring og fornyelse av skoleanlegg (1995)

Som en følge av utredningen av skolestart for 6-åringene, ble det i Stortingsmelding nr. 40 (1992-93) signalisert at skolene måtte gjøre skolegårdene sine barnevennlige og trygge for å imøtekomme den nye elevgruppens behov, og for å tilpasse skolens fysiske miljø generelt til den pedagogikk disse elevene skulle motta. I Stortingsmelding nr. 40 (1992-93) ble det vist til at departementet hadde tatt initiativ til å utarbeide veiledningsmaterieell for kommunene i forbindelse med utforming av skoleanlegg.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Kommunenes sentralforbund satte i 1994 ned et redaksjonsutvalg som fikk i oppdrag å lage veiledningsmateriale knyttet til skoleanlegg. Formålet var å gi kommunene og fylkeskommunene rettleiding i arbeidet med planlegging, ombygging og nybygging av skoleanlegg. I 1995 kom som et resultat av dette arbeidet veiledningsheftet *Skoleanlegg, forbedring og fornyelse* (Vaksvik et al. 1995). Dette er primært en idésamling knyttet til de pedagogiske sidene av 1990-tallets skolereformer i grunnskole og videregående opplæring, og beskriver samtidig andre generelle krav til fornyelse av skoleanlegg. Dette veiledningsmaterialet skulle være til hjelp for offentlige og private organer som stod ovenfor bygging eller ombygging av skoler. Heftet gir en samling av ideer til hvordan den pedagogiske siden av reformene kan gjennomføres gjennom fornyelse av skoleanlegg. Og veiledningsstoffet var å anse som råd og eksempler. Veiledningsstoffet er omfattende i forhold til fysisk tilrettelegging av skoleanlegg ut fra *pedagogiske* konsekvenser.

I *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse* finner vi et eget kapittel om uteareal og skolegårder. Her blir skolegården omtalt som et sted for pauser, lek, rekreasjon og sosial kontakt, men det erkjennes at utendørsarealet ofte er et forsømt område: ”Mange skolegårder er asfaltplasser med stålstativer som lekeutstyr. Noen steder står biler parkert på skolegården (...).” (Ibid.: 114). Det nevnes en rekke punkter for hvordan man kan skape et godt uteareal for lek, sosial kontakt og rekreasjon:

Gi trygghet for alle ved å avgrense romsoner og lage lune kroker. Flere lekeplasser vil føre til mindre trengsel og mobbing. Sørg for at også voksne trives i skolegården. Bord og benker og skjermede spiseplasser vil kanskje få voksne til å oppholde seg mer utendørs. Tilrettelegge for forskjellige

aktiviteter. Ulike områder, fra store arealer for ballspill til små, hemmelige gjemmesteder og sitteplasser, vil gi mulighet til variert utfoldelse. Motvirke store, øde arealer ved hjelp av vegetasjon og terrengbehandling. Skjerme mot vær og vind ved hjelp av overdekninger, levegger og vegetasjon. (Ibid.: 114-115)

Samtidig understrekes det at det er viktig å planlegge og utforme med tanke på tilrettelegging for bevegelseshemmede elever. Videre berømmes barns kreative evner og hva som skal til for å sette i gang leken, og i den sammenheng hevdes det at det ikke er antallet lekeapparater som er viktig for å skape et godt lekemiljø, men det som er vesentlig er å skape en god ramme som kan inspirere og gi muligheter for barns egen fantasi. I dette ligger også en kritikk av tidligere skolegårdstradisjon: ”En tradisjonell skolegård består ofte av store asfaltflater, baner for idrett, tradisjonelle lekeapparater og noe prydplanting. Svært lite av skolens tradisjonelle utemiljø utfordrer fantasien og oppfordrer barna til å skape sitt eget lekemiljø.” (Ibid.: 117). Det oppfordres til å se på uteareal i barnehager for å få inspirasjon til å tenke nytt, og behovet for variasjon i aktivitetstilbud og i underlag understrekes. Videre mener man at det er viktig å fokusere på skjerming og oppdeling av arealet i forhold til både klima og vær, men også alderstrinn. Store flater forslås delt opp for å gi anlegget en mer barnevennlig dimensjon, noe som man mener kan være med på å skape trygghet for de yngre elevene. Det hevdes å være en fordel om en kan spre aktivitetene, med ”(...) klare selvinstruerende aktivitetsområder.” (Ibid.), og man mener at det å tilby barn en byggelekeplass hvor den skapende konstruksjonsleken kan finne sted, er viktig for å gi mulighet for barnas skapende evner og fantasi.

Lek og rekreasjon blir fremholdt som aktiviteter skolegården må dekke, men den omtales også som et sted for målrettet læring og undervisning. Kroppsøvingsfaget blir spesielt trukket frem som et fag som naturlig hører hjemme i utearealene, men også aktiviteter knyttet til fag som forming og naturfag (f.eks. skolehagen, utendørs snekkerverksted og byggelekeplass): ”Utearealet kan, hvis det er tilrettelagt for det, gi en fin anledning til å lære gjennom lek, lære ved å oppdage, lære ved å gjøre.(...) I tillegg til å være et pauseareal skal skolegården også gi plass for meningsfullt arbeid og undervisning:” (Ibid.: 114; 118). Forholdet mellom lek og læring tas på mange måter for gitt i dette sitatet, og man legger vekt på at barn etablerer kunnskap om fenomen i verden gjennom en erfaringsbasert tilnærming fenomenene. I tillegg til lek og pauser og et sted for læring, blir skolegården i *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse* omtalt også som et av de viktigste møtesteder for barn *etter* skoletid. Dette kobles sammen

med at en godt utformet skolegård kan øke dens betydning for hele skolens nærmiljø og bli en møteplass for lokalmiljøet på tvers av generasjonene.

7.19 Handlingsplan for estetikk og kultur i skolen (1995)

I løpet av 1990-tallet kunne vi registrere en fokusering på betydningen av barn og unges fysiske oppvekstmiljø. I denne sammenheng kom det flere offentlige utredninger og innstillinger som konsentrerte seg om *skolen* som en del av barn og unges fysiske oppvekstmiljø. I handlingsplanen *Broen og den blå hesten - handlingsplan for dei estetiske fag og kulturdimensjonen i grunnskolen* (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet og Kulturdepartementet 1995) var dette et tema som ble gitt en god del omtale. Handlingsplanen omfattet tiltak som kunne fremme den kunstneriske, estetiske og skapende dimensjonen i hverdagen for barn og unge, og tiltak for å legge til rette for den kulturen og leken barna og de unge selv har. Målgruppen for handlingsplanen var barn og unge i grunnskolen, og et eget kapittel i handlingsplanen handlet om det estetiske inne- og utemiljøet på skolen. Der skrev man følgende:

(...) det estetiske inne- og utemiljøet på skolen skal betrast og elevane skal få kunnskap om sine egne omgivnader. Offentlege utgreiingar understreker kor viktig det haldningsskapande arbeidet er for å styrkje det estetiske miljøet på skolane. Mange skolebygg og uteanlegg er i dag i ein slik tilstand at dei kan svekkje den estetiske sansen og kvalitetsmedvetet hos barn og unge. (Ibid. kapittel 2.3)

Videre ble planlegging og utforming av utearealet også viet oppmerksomhet i *Broen og den blå hesten*, særlig med vekt på kvalitet i omgivelsene:

Arbeidet med å betre kvaliteten i omgivnadane våre må begynne med skolen - på haldningsplanet, i undervisninga og i praktisk arbeid for å gjere det indre og ytre miljøet på skolen vakrere. Klasserom, fellesområde og skolegardar kan med enkle middel gi betre tilhøve for arbeid, læring og leik. Ein diskusjon om det fysiske miljøet på skolen bør derfor førast i alle kommunale organ. Lokala og uteområda på skolen må vere funksjonelle for alle brukarane på skolen. Barn og unge må bli stimulert til leik og få høve til å velje aktivitetar og uttrykksformer. Dette har vorte meir aktualisert gjennom grunnskolereforma (GR 97) og innføringa av skolefritidsordninga. (Ibid.)

I handlingsplanen vises det også til at Kulturdepartementet har lagt til rette for å gi støtte til nærmiljøanlegg som kan lokaliseres på et eget område eller inntil et skoleanlegg og eller idrettsanlegg. Slike nærmiljøanlegg skal være til bruk for uorganisert idrettslig aktivitet og det

presiseres videre at ”Slike anlegg må komme i tillegg til ordinære skoleanlegg og idrettsareal” (Ibid.).

7.20 Forarbeider til ny læreplan og ny opplæringslov (1995-96)

Stortinget vedtok våren 1993 å innføre obligatorisk skolestart fra det kalenderår barnet fyller 6 år (Innst. S. nr. 234 (1992-93)). Våren 1994 vedtok Stortinget videre å utvide den obligatoriske opplæringen til 10 år, og at opplæringen starter i det kalenderåret barnet fyller 6 år (Innst. O. nr. 36 (1993-94)). I Stortingsmelding nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan* presiseres tenkningen rundt blanding av barnehage- og skolepedagogikk for småskoletrinnets elever. Meldingen forteller at den foreslåtte grunnskolereformen i seg selv er en anledning til å tenke nytt, for det første gjennom senket skolestart for 6-åringene. Det tales om en reform som foranlediger en pedagogisk fornyelse og det hevdes at reformen også vil bli et nybrott for 7-, 8- og 9-åringene ved opprettelsen av det nye småskoletrinnet. *Småskoletrinnet* (1-4. klasse) skal være preget av en gjensidig påvirkning fra førskolepedagogikk og grunnskolens opplæringstradisjon. Ved skolestart skal opplæringen ha et klart førskolepreg.

I Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité sin behandling av St.meld nr. 29 (1994-95); Innst. S. nr. 15 (1995-96), finner vi mye oppmerksomhet rundt 6-åringene og en til dels omfattende omtale av skolegården og utearealet. Komiteens flertall¹² understreket betydningen av utearealene for skolemiljøet og som pedagogisk virkemiddel. En stor del av pedagogikken på småskoletrinnet skal baseres på førskolepedagogikk med hovedvekt på lek, sies det, og i den sammenheng anses det som viktig å tilrettelegge utemiljøer som gir grunnlag for allsidig bevegelse, kreativitet og utfordringer.

I Innst. O. nr. 36 (1993-1994) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13.juni 1969 nr.24 om grunnskolen og grunnskolereformen*, ble det lagt stor vekt på at 6-åringene ikke skulle ha et ordinært skoletilbud, men et *førskoletilbud*. Flertallet i Innst. S. nr. 15 (1995-96) viser til denne omtalen av tilbudet for 6-åringene i Innst. O. nr. 36 (1993-1994), og mener at 6-åringenes egne behov skal danne grunnlag for *et tilbud preget av fri og naturlig lek*. Arbeidsmåtene skal ta utgangspunkt i førskolepedagogikk, og

¹² Bestående av medlemmene fra Arbeiderpartiet, Senterpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Kristelig Folkeparti.

komiteen mener nettopp dette er viktige forutsetninger for å gi 6-åringene et godt tilbud med tanke på modning og vekst på mest mulig naturlig grunnlag.

Vi finner et eget punkt i Innst. S. nr. 15 (1995-96) som omhandler barns behov for lek. Her påpekes at leken er et mål i seg selv og at den gir glede og livsmot, trivsel og tilfredsstillelse, dyrker øyeblikket og gir personligheten uttrykk. Komiteen er slik sett veldig opptatt av hva leken kan tilføre barn og hvor viktig den er, og peker på at felles for alle lekens former er en grunnleggende drivkraft av nysgjerrighet, dristighet og skaperevne. Opplæringen i småskolen må derfor gi plass for barns undring, nysgjerrighet, lekens utforskertrang, ta utgangspunkt i det kjente og bevege seg derfra over i det ukjente. Lek, sies det, har stor betydning for 6-åringers fysiske og motoriske utvikling. Og komitéflertallet mener skolens læringsmiljø og fysiske miljø må få en utforming som stimulerer til slik lek.

Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité ønsket sterkt å understreke at kanskje det viktigste ved Reform 97 var at leken skulle gis større plass både som pedagogisk virkemiddel og arbeidsmetode i opplæringa og oppdragelsen i småskolen. Gjennom lek, sier komiteen, skjer utvikling av språk, begreper og kommunikativ kompetanse, øvelse av kroppsbeherskelse og motoriske ferdigheter, praktisering av samarbeid, utprøving i fantasien, trening i å lage og følge regler, erfaring fra å ta avgjørelser, målbare synspunkter og formulere standpunkter, finne ord og uttrykk for hva som er tillatt eller lurt, eller for hva som er rett og rettferdig, prøving av flere ferdigheter på en gang, tilegnelse av kunnskaper og utvikling av sosiale ferdigheter, holdninger og etiske verdier. Her ser vi at flertallet tillegger leken svært mange egenskaper, blant annet at leken vil stimulere til sosial, kognitiv og fysisk utvikling.

Vi kan oppsummere med å si at et generelt hovedtrekk fra Innst. S. nr. 15 (1995-96) er at den nye grunnskolen skulle bli en skole som brøt med gamle tradisjoner i opplæringen av de yngste elever, og signalet var at lek og utfoldelse skulle stimuleres og vektlegges i småskolen. Med henblikk på det fysiske skolemiljø, vises det til at mulighetene for lek og utfoldelse er noe som det også fysisk og arkitektonisk må tilrettelegges for ved den enkelte skole. Skolegården og skolens uteareal omtales i innstillingen som en pedagogisk del av skoleanlegget og som et viktig sted for barna, og det må legges tilrette for gode muligheter for lek og dette stiller klare krav til skolene om å tenke nøye gjennom den fysiske utforming av grunnskolens uteareal.

St.meld nr. 40 (1992-93) ”...vi smaa, en Alen lange;” var med på å legge mye av grunnlaget for ideene om hvordan skoledagen for de yngste elevene i den nye enhetsskolen burde bli, ved at både barnehagens og skolens pedagogikk burde forenes i opplæringa. St.meld nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan* viderefører tenkingen rundt blandingen av barnehage- og skolepedagogikk for småskoletrinnets elever. Og i de påfølgende innstillinger om grunnskolereformen fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen ble lek, fysisk utfoldelse og aktivitet fremsatt som bærende prinsipper i opplæringen for denne elevgruppen. Det ble klart signalisert at vektlegging av lek og aktivitet i skolen burde få klare konsekvenser for skolegården og utearealet; og at dette særlig burde tilrettelegges fysisk for lek og aktivitet for småskoletrinnets elever.

7.21 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996)

I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996) ble det læreplanfestet lengre økter med konsentrert lek og læring for elevene på småskoletrinnet, samt lengre perioder med utelek i den norske grunnskolen. Opplæringen på småskoletrinnet skulle preges av tradisjoner fra både barnehage og skole, og elevene skulle få mulighet til å utforske gjennom lek. I læreplanens del omhandlende småskoletrinnet kan vi lese at: ”Det første året skal ha eit klart førskulepreg, og ein må leggje vekt på læring gjennom leik og aldersblanda aktivitetar på heile småskulesteget” (Ibid.: 73).

Som vi har sett i de tidligere læreplanene, har skolegård, lekeplass og uteområdet vært eksplisitt nevnt i forbindelse med opplæringen i skolen. Tydeligst har vi sett dette i form av at utearealet er knyttet opp mot bruk i skolefagene og i løpet av 1970 og -80-tallet ble skolegården og uteområdet omtalt eksplisitt som en del av skolens totale læringsmiljø, som et sted for trivsel og et sted som skal by på rike aktivitetsmuligheter. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen legger mye vekt på lek og utfoldelse som metode og arbeidsform særlig for småskoletrinnet, men her finner vi ingen uttalt kobling mellom fysiske rammer, læring, lek og aktivitet, og slik sett tematiserer Læreplanverket for den 10-årige skolen svært lite det fysiske skolemiljø og de fysiske rammer for skolens virksomhet.

I planens generelle del omtales ikke skoleanlegget og uteområdet som noe eget punkt. Dette skiller seg klart fra for eksempel både Mønsterplanen av 1974 og Mønsterplanen av 1987, der egne kapitler var viet til skoleanlegget. I læreplanverkets del *Prinsipper og retningslinjer for*

opplæringa kan vi lese at: ”Skulen har eit heilskapleg fagleg og pedagogisk ansvar for opplæringa, og skal skape eit variert og stimulerande læringsmiljø som fremjar eit rikt læringsutbytte.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 55). Det fremheves vidare at grunnskolen har et særlig ansvar for å utvikle et godt *læringsmiljø* og til å medvirke til et trygt og stimulerende *oppvekstmiljø*, og forholdet mellom skolen og lokalsamfunnet beskrives slik:

Det er viktig for lokalsamfunnet at det blir lagt til rettes for variert og allesidig bruk av skuleanlegget, slik at det vert ein samlingsstad for ulike kultur- og aktivitetstilbod. (...) Rådsorgana i skulen bør yte sitt i ein sams innsats for å utvikle oppvekstmiljøet for barn og unge og for å få dei med i eit fellesskap som rommar varierte aktivitetar” (Ibid.: 62)

Sammenliknet med de andre læreplanene vi har sett på er Læreplanverket for den 10-årige skolen veldig lite konkret i forhold til det fysiske skolemiljø generelt, og til skolegården spesielt. Planen skiller seg dermed fra de andre læreplanene ved at den bare vagt tematiserer de fysiske forhold, og når det gjøres er det i meget generelle og overordnede termer. I fagplandelen er det ikke i mange sammenhenger at skolegården og uteområdene omtales, og eksempelvis skal man i kroppsoving ha ulike aktiviteter ute, men stedet man skal være ute i på skolen konkretiseres ikke. I heimkunnskap skal elevene ta ansvar for arbeidsoppgaver som å holde orden ute og inne, uten at ute spesifiseres mer. I faget kunst og håndverk sies det at elevenes arbeider kan inngå i utforming og vedlikehold av skolemiljøet, slik at elevene får erfare at de kan ha innflytelse på utformingen av sin visuelle hverdag.

Slik vi ser, legger læreplanen i seg selv få direkte føringer for utformingen av et fysisk skolemiljø for lek, undervisning og variert aktivitet blant elevene, som var det småskoletrinnet i skolen skulle bære preg av. Schmidt (2004) kommer til en liknende konklusjon, og hun mener at skolegården og utearealenes funksjon i Læreplanverket for den 10-årige skolen blir indirekte omtalt gjennom fokus på temaorientert undervisning i nærmiljøet, helsefremmende arbeid, lek og fysisk aktivitet, lek og opplevelse.

Dette kan tolkes som at Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen toner ned de fysiske rammers betydning i opplæringen og virksomheten i skolen og at man ikke gjør noe poeng ut av å utdype dette felt noe nærmere for de som skal ta planen i bruk og integrere den inn i den pedagogiske virksomheten. Planen legger mye vekt på å understreke leken og den frie

aktivitetens rolle for de yngste elevene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 76). Samtidig tildeles skolen et særlig ansvar for å utvikle et godt læringsmiljø og for å medvirke til et trygt og stimulerende oppvekstmiljø, og det er derfor overraskende å se at omtalen av det fysiske lærings- og oppvekstmiljø så å si er utelatt i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Ut fra vår kjennskap til hva som ble skrevet i forarbeidene til læreplanen, slik vi så i innstillinger og utredninger, har vi sett at det i disse dokumentene klart ble gitt uttrykk for å legge vekt på skape uteareal og skolegårder som stimulerte elevene til lek, allsidig bevegelse, kreativitet og som skulle gi dem utfordringer. Disse vurderingene og refleksjonene er i liten grad gjenspeilet i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, forstått som at de er utelatt i læreplanverket.

7.22 Ny opplæringslov (1998)

Stortinget vedtok i juni 1998 en ny lov om grunnskolen og videregående opplæring (heretter kalt Opplæringsloven). Loven tok til å gjelde 1. august 1999 og denne lov gjelder i dagens grunnskole. Ser vi i Opplæringslovens § 9-3. *Utstyr og arbeidstilhøve* kan vi lese at: ”Alle elever har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behovet deira. Skolane skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel. Departementet kan gi forskrifter om tryggleiken til elevane.” Videre i § 9-5. *Skoleanlegga* står: ”Kommunen skal sørge for tenlege grunnskolar”. Noe mer spesifikt enn dette finner vi ikke som retningslinjer for det fysiske miljø i skoleloven. I Odelstingsproposisjon 46 (1997-98) *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)* berørte man temaet fysisk skolemiljø ut fra krav gjeldende i Arbeidsmiljøloven. Men Arbeidsmiljøloven gjaldt likevel ikke for skoleelever på lik linje som for arbeidstakere. I proposisjonen ville man ikke foreslå noen endringer i det forholdet, men ønsket at forholdet skulle utredes.

En slik utredning kom i form av *Rapport 2000 Skoleelevers fysiske arbeidsmiljø* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 2000). Den vektla at elevens fysiske arbeidsmiljø i likhet med arbeidstakeres arbeidsmiljø består av en rekke enkeltkomponenter. De fleste vil være felles for begge grupper, men det vil også være noen som er mer aktuelle for elever enn arbeidstagere, og omvendt. Elevenes inn klima er en viktig del av det totale arbeidsmiljøet, og det er i første rekke dette forholdet som behandles i Rapport 2000. I tillegg til å fokusere på inn klimaet mener man i rapporten at man må ta med de *ytre faktorer* som også inngår i en definisjon av elevenes fysiske arbeidsmiljø. Eksempler kan være *lekearealer, skolegården og skolens beliggenhet i forhold til trafikk og industri*. Alle de nevnte faktorer bør, sies det, være

slik at de ikke utgjør noen belastning på det totale miljøet til elevene. Rapporten påpeker at det for skolens vedkommende er tatt inn visse bestemmelser vedrørende arbeidsmiljøet i opplæringslovgivningen.

Opplæringsloven fra 1998 videreførte og lovfestet bestemmelser om arbeidsmiljø fra tidligere Lov om grunnskolen og lov om videregående opplæring og forskrifter til disse. Elevene har etter opplæringsloven krav på en tilpasset arbeidsplass, og retten gjelder de fysiske forholdene på skolen og disse skal tilpasses behovet til elevene. Dette gir rett til en generelt tilpasset arbeidsplass, som gjør at elevene kan delta i den opplæringen læreplanen fastsetter. En fortolkning av dette kan være å si at elevenes utemiljø også bør tilrettelegges og tilpasses for varierte samværsformer, lek og aktiviteter, da man i læreplanen har fastsatt tilretteleggelse for varierte lek- og samværsformer som innhold i opplæringen for de yngste elevene.

Den 1. april 2003 trådte en tilføyelse i Lov om grunnskolen og videregående skole i kraft som fokuserer spesielt på det fysiske skolemiljø. Det ble tilføyd et nytt kapittel som omhandlet elevene sitt skolemiljø (Kapittel 9a). Der står følgende å lese:

Kapittel 9a. Elevane sitt skolemiljø

§ 9a-1. *Generelle krav*

Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

§ 9a-2. *Det fysiske miljøet*

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane. Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar. Dersom ein elev eller forelder, eller eit av råda eller utvala ved skolen der desse er representerte, ber om tiltak for å rette på fysiske miljøtilhøve, skal skolen snarast mogleg behandle saka etter reglane om enkeltvedtak i forvaltningslova. Om skolen ikkje innan rimeleg tid har teke stilling til saka, vil det likevel kunne klagast etter føresegnene i forvaltningslova som om det var gjort enkeltvedtak.

(...)

§ 9a-4. *Systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane (internkontroll)*

Skolen skal aktivt drive eit kontinuerleg og systematisk arbeid for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av dette kapitlet blir oppfylte. Skoleleiinga har

ansvaret for den daglige gjennomføringa av dette. Arbeidet skal gjelde det fysiske så vel som det psykososiale miljøet.

Denne utvidelsen av opplæringsloven *pålegger* skolene å ha et fysisk miljø som fremmer trygghet, helse, trivsel og læring. Men helt spesifikke krav til skolens fysiske miljø, eller til skolegården, finnes ikke i loven. En tilsvarende konklusjon kommer også Thorén frem til når hun sier at: ”Opplæringsloven, som gjelder grunnskoleopplæring og videregående opplæring, operasjonaliserer heller ikke hvordan de gode intensjonene i læreplanene skal ivaretas mer konkret for å sikre skolegårdens/utearealenes funksjon.” (Thorén 2003: 38). Opplæringsloven fra 1998 og med tillegg av 2003 hjemler ikke sentral kontroll av standard på for eksempel skolens uteareal, og dette vil være noe kommunene selv skal utføre intern kontroll av.

7.23 Statlig rådgivingstjeneste for skoleanlegg (2002)

Ved behandling av statsbudsjettet for 2002 vedtok Stortinget en statlig finansieringsordning der kommuner og fylkeskommuner skulle få kompensert renteutgifter knyttet til nybygg og utbedring av skoleanlegg. For å bidra til at midlene blir utnyttet på en best mulig måte, besluttet regjeringen å etablere en egen Rådgivingstjeneste for skoleanlegg. Rådgivingstjenesten for skoleanlegg har på sitt nettsted et eget område for skolens utearealer (www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no), og gir råd til hva som er et godt uteareal.

På nettstedet fremholdes det mellom annet at de fysiske rammene utendørs ved skoler kan stimulere eller begrense leken og interaksjonen mellom mennesker. Utformingen har betydning for hva som er mulig og hva det inspireres til av handlinger og adferd. Det erkjennes at skolegården alltid har vært et sted for pauser med lek, sosial kontakt og rekreasjon, og i tillegg til at dette er å betrakte som et pauseareal fremheves også den undervisnings- og læringsorienterte funksjonen til skolegården: ”Men skolegården, så vel som skolebygget, bør utformes slik at den også blir et sted for målrettet læring, dvs. at noe av undervisningen foregår ute.” (Utdanningsdirektoratet.no 1.2.2005). Rådgivingstjenesten setter videre opp noen krav til hva et godt uteareal er, og hvordan man kan skape dette med tanke på lek, sosial kontakt og rekreasjon:

Unngå store, øde arealer. Del opp arealet ved hjelp av vegetasjon og terrengbehandling og skap rom og soner med estetiske kvaliteter. Legg til rette for forskjellige aktiviteter. Ulike områder, fra store arealer for ballspill til små, hemmelige gjemsteder og sitteplasser, vil gi mulighet til variert utfoldelse. Skjerm mot vær og vind og eventuell vind ved hjelp av overdekninger, levegger og vegetasjon. Legg til

rette for enkel orientering og for at alle kan ta seg frem og delta i bruken av uteanleggene. Legg til rette for ulike sanseopplevelser. Sørg for at også voksne trives i skolegården. Bord og benker og skjermede spiseplasser vil kanskje få voksne til å oppholde seg mer utendørs. (Ibid.)

Her listes det opp en rekke ideer og forslag til utforming av skolegården og utearealene, og vi kjenner mye av dette igjen fra det forrige store veiledningsmateriellet som myndighetene bestilte; *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse* (Vaksvik et al. 1995). Videre fremheves det på nettstedet til Rådgivningstjenesten for skoleanlegg at skolegården bør utformes med tanke på samtale og rolig lek, og at den bør inneholde avskjermede områder og sitteplasser der man kan være sammen i mindre grupper, plasser der hele klassen og hele skolen kan samles til undervisning, fest og hygge: ”De fysiske rammene kan stimulere eller begrense leken og interaksjonen mellom mennesker. Utformingen har betydning for hva som er mulig og hva det inspireres til av handlinger og atferd.” (Utdanningsdirektoratet.no 1.2.2005). Videre sies det at elevene må få prøve mange ulike former for idrett, og at når det ligger til rette for det, bør friarealer omkring skolens område utnyttes til idrettlig aktivitet. Dessuten mener man det er viktig at jenter og gutter allerede i småskolen bør venne seg til å øve og spille sammen på lag. Rådgivningstjenesten (Utdanningsdirektoratet.no 16.2.2004) fremhever også at skolegården, i tillegg til å være utendørs undervisnings- og pauseareal for skolen, er et av de viktigste møtesteder for barn etter skoletid: ”En attraktiv utforming kan øke dens betydning for hele nærmiljøet.” (Ibid.).

7.24 Skolegårder for utdanning og helse (2002-)

I løpet av 2000-tallet så langt, kan vi registrere en interesse for skolegården ut fra nasjonale helsepolitiske mål som søker å fremme barns aktivitetsnivå og motvirking av tendenser til fedme og inaktivitet blant skolebarn. I Miljøverndepartementet (2002) sin stortingsmelding *Bedre miljø i byer og tettsteder* fremheves skolegården i kapittelet *Grønne strukturer, utearealer og byrom* som et viktig miljø- og helsefremmende sted:

Det er arealknapphet i mange byer og tettsteder og derfor viktig å utnytte bedre det potensialet som ligger i gategrunn og offentlig eide arealer, for eksempel idrettsanlegg og skolegårder, som ofte kan ha en ensidig og tidsbegrenset bruk. Mange skolegårder kan for eksempel trenge forbedringer, både for å være tjenelig uteareal i skoletiden og slik at de innbyr til variert bruk også utenom skoletid. Disse og andre offentlige rom kan tilrettelegges for allsidig bruk og fysisk aktivitet. Det handler om å utvikle og bygge lokalmiljøer som gjør det enkelt å velge en sunn livsstil. (Ibid.: kap. 5.1.3)

Det at man skal velge seg og praktisere en sunn livsstil var også noe som ble fremhevet i Helsedepartementets melding om folkehelsepolitikken *Resept for et sunnere Norge* (Helsedepartementet 2003). Myndighetene var her bekymret over undersøkelser som viste urovekkende tall når det gjaldt lek og utfoldelse i skolen og i skolefritidsordningen, sett i forhold til de muligheter man mente lå innenfor rammen av læreplanverket. Departementet fremholdt hvor viktig skolens uteområder og aktivitetsanlegg var både for kvaliteten i kroppsøvningsfaget og for lek og fysisk utfoldelse generelt på skolen. Dette koblet man tett opp til at fysisk aktivitet er en kilde til helse og livskvalitet og et sentralt virkemiddel i folkehelsearbeidet, og her måtte skolenes fysiske utemiljø tilrettelegges slik at de ble arenaer for egenorganiserte aktiviteter og sosial lek. Generelt mente Helsedepartementet at våre fysiske omgivelser burde innby barn og unge til bevegelse, lek og aktivitet, og en målsetting var mer fysisk aktivitet i skolen. Utdannings- og forskningsdepartementet og Helsedepartementet lanserte i februar 2004 prosjektet *Fysisk aktivitet og måltider i skolen*, der målet var å tilrettelegge for mer daglig fysisk aktivitet og gode rammer for måltider i skolen: ”Et godt organisert skolemåltid og økt fysisk aktivitet vil gi et bedre læringsmiljø og mer konsentrerte elever, sier utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet.” (Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet 2004)

I 2005 kom oppfølgingen av *Resept for et sunnere Norge* i form av en handlingsplan for fysisk aktivitet: *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* (Helse- og omsorgsdepartementet 2005). Her blir skolegården presentert som et viktig satsningsområde for å skape *aktivitetsfremmende steder i barns hverdag* og det fremheves at det er viktig at skolen ser det som sin oppgave å stimulere og legge grunnlaget for en aktiv livsstil og utvikle skolemiljøer som fungerer for alle, også når det gjelder bevegelse og fysisk aktivitet i friminuttene, i kroppsøvningsfaget og i andre deler av skolehverdagen (Ibid.: 39). Handlingsplanen ønsker at det skal ”(...) arbeides for at det ved planlegging og utforming av nye barnehager og skoler legges vekt på kvaliteter i det fysiske miljøet både ute og inne som fremmer lek og fysisk utfoldelse for barna og for nærmiljøet.” (Ibid.: 55). I denne sammenheng sies det at Rådgivningstjenesten for skoleanlegg skal videreutvikles med spesiell vekt på veiledning i gode uteanlegg som fremmer fysisk aktivitet i skolen og som vektlegger sambruk av skolens uteområder.

I handlingsplanen fortelles det videre at man for å styrke elevenes fysiske utvikling og stimulere interessen for fysisk aktivitet og lek, er det foreslått en økning i antall timer til

kroppsøving på barnetrinnet fra 494 til 637 timer i ny fag- og timefordeling for grunnskolen¹³ tilknyttet skolereformen *Kunnskapsløftet*. I tillegg til økt timetall i kroppsøving ønsket man i *Sammen for fysisk aktivitet* å oppfordre skoler og skoleeiere til å legge til rette for at elevene er i fysisk aktivitet hver dag:

Skolen er en sentral arena for å fremme gode levevaner blant barn og ungdom. Det er derfor viktig at skolen ser det som sin oppgave å stimulere og legge grunnlaget for en aktiv livsstil og utvikle skolemiljøer som fungerer for alle, også når det gjelder bevegelse og fysisk aktivitet. Dette gjelder både på vei til og fra skolen, i friminuttene, i kroppsøvingsfaget og i andre deler av skolehverdagen. Krav må stilles både til tilrettelegging for gange og sykling til og fra skolen, utforming av skolens utearealer, omfanget av og innholdet i kroppsøvingsfaget, og mulighetene for og innholdet i uteskole og andre former for aktive skoledager. Det slås fast i opplæringslovens § 9a at skolene er pålagt å ha et ”fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. Veilederen til § 9a i opplæringsloven skal bistå skoler, skoleeiere og lærebedrifter i forståelsen og praktiseringen av bestemmelsen. Utdanningsdirektoratet vil videreutvikle denne veilederen for blant annet å tydeliggjøre viktigheten av tilrettelegging for fysisk aktivitet. (Helse- og omsorgsdepartementet 2005: 39).

Man fortsetter videre med å fremheve at skolen må tydeliggjøre eleven for sammenhenger mellom aktivitet og helse, men også at man må lære opp personalet til å forstå dette:

Ved utarbeidelse av nye læreplaner er det viktig å legge vekt på undervisning om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse i de fagene der det er hensiktsmessig. For å styrke elevenes fysiske utvikling og stimulere interessen for fysisk aktivitet og lek, er det i ny fag- og timefordeling for grunnskolen foreslått en økning i antall timer til kroppsøving på barnetrinnet fra 494 til 637 timer (...) For at det skal være mulig å tilby daglig fysisk aktivitet for alle elever er det nødvendig med god tilrettelegging. I denne sammenhengen er det viktig å heve kompetansen hos lærere, skoleledere og andre tilsatte for å bedre kvaliteten på og bevisstheten omkring fysisk aktivitet for elevene.(...) Som et hjelpemiddel for ansatte i barnehage og skole skal fysisk aktivitet innarbeides i veileder til ”Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.” når denne revideres. (...) For å styrke miljøarbeidet i skolen arbeides det med å spre informasjon om modellen Helsefremmende skoler (HEFRES) til grunnskoler og videregående skoler. Det overordnede målet med HEFRES er å oppnå god helse og sunn livsstil for alle på skolen ved å utvikle et miljø som fremmer helse. Det krever forpliktelse og gir muligheter for å utvikle et trygt og helsefremmende sosialt og fysisk miljø. (Ibid.: 39- 40)

¹³ I en pressemelding fra Utdannings- og forskningsdepartementet i 2005 ble det bekreftet at timetallet i kroppsøving på barnetrinnet i skolen skulle økes med 143 timer ved at tidligere timer til frie aktiviteter ble overført, og dette er senere blitt politisk vedtatt og er i dag en realitet.

Det blir også lagt vekt på å si noe om hvordan det fysiske i skolens uteområder kan legges til rette for fysisk aktivitet og lek, og ikke minst ønsker man å få frem at utforming og innredning av det fysiske utemiljø vil virke inn på elevenes aktivitetsnivå og hvilke former for lek og aktivitet de tar del i:

Skoleanlegget er arbeidsplassen for lærere, elever og andre ansatte ved skolen på dagtid, og det er i tillegg et anlegg som lag, foreninger og lokalbefolkningen kan benytte utenom skoletid. Skoleanlegget må derfor legges til rette både for organisert læringsarbeid og for egenorganiserte aktiviteter i pauser i løpet av skoledagen og på fritiden.(...) Det er påvist at kvaliteter i det fysiske miljøet, både inne og ute, påvirker grad og omfang av spontan lek og fysisk utfoldelse. Dette er også blant de faktorer som påvirker innholdet og kvaliteten i kroppøvingstilbudet. Gode utearealer kan være med på å redusere omfanget av vold, mobbing og uro blant elevene og stimulere til trivsel, motivasjon og læring. Studier av skolegårder i Sverige viser at det i skolegårder med innslag av natur foregår flere leker og benyttes flere ulike arealer enn i skolegårder med mindre natur. Undersøkelser viser også at innslaget av natur og størrelsen på arealene, kombinert med få elever, er faktorer som kan gi et mangfold av aktiviteter. Det skal derfor arbeides for at det ved planlegging og utforming av nye barnehager og skoler legges vekt på kvaliteter i det fysiske miljøet både ute og inne som fremmer lek og fysisk utfoldelse for barna og for nærmiljøet. (Ibid.: 54-55)

Vi ser ut fra dette hvordan skolegården og utearealet blir aktualisert i flere sammenhenger for både barn, skole, nærmiljø og storsamfunn. Barns lek og aktivitet på skolegården blir videre fremstilt som interessant også for skole- og helsemyndighetene.

7.25 Kultur for læring og Kunnskapsløftet (2004 -)

St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004) dannet utgangspunktet for den skolereform som skal settes i gang fra høsten 2006 og som vi kjenner som Kunnskapsløftet. Ser vi i *Kultur for læring* finner vi at det ikke står særlig mye om det fysiske skolemiljøet eller utearealet og skolegården. Bruk av skolens utemiljø nevnes i forbindelse med fysisk aktivitet noen steder, men skolegården og utearealet er ikke mye omtalt eller tematisert. I stortingsmeldingen ses tilrettelegging av utemiljøet i sammenheng med dets betydning for nær- og lokalmiljø:

Skolen er en institusjon med stor betydning for mange lokalsamfunn i Norge. Den er et samlende møtested, både for barn og unge, og for de som bruker skolens lokaler og utemiljø til kultur, idrett og andre formål. Skolens betydning for lokalsamfunnet bør tillegges vekt ved lokalisering av skolebygg, utforming av bygningene og tilrettelegging av utemiljøet. (Ibid.: 107)

I det påfølgende læreplanverket til *Kunnskapsløftet* finner vi det fysiske skolemiljø som et eget punkt blant 11 forpliktelser i Læringsplakaten (plakaten tilsvarer forrige læreplans del om prinsipper og retningslinjer for opplæringa). I følge Læringsplakatens punkt 9 skal skolene: ”Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring.” (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005). Videre i læreplanen er omtalen av det fysiske skolemiljø sparsom, og slik sett videreføres tradisjonen fra forrige læreplan, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, som heller ikke eksplisitt omtalte det fysiske skolemiljø. Det som også kan være verdt å merke seg er at lekens betydning for elevene på skolen i betydelig grad har blitt tonet ned i *Kunnskapsløftet* siden forrige læreplan. I *Kunnskapsløftet* kobles leken og de frie aktivitetene mer ensidig til læring og til utvikling av elevenes basiskompetanse, og man fokuserer lite på leken og den frie aktivitetens betydning og rolle for de yngste elevenes tilværelse på skolen. I den sammenheng er nok læreplanens fokus på læring og kompetanse desto større.

7.26 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjennomgått og tolket et empirisk materiale bestående av læreplaner, skolelover, sentrale planer for skoleanlegg, offentlige dokument og utredninger med mer. Kapitlet har vist hvordan skolegården i en historisk sammenheng har blitt presentert og hvordan utviklingen av skolegårdens rolle og funksjon i utdanningen har vært formulert. Denne delen i avhandlingen danner et grunnlag for forståelsen av skolegårdens ”pedagogiske rolle” i opplæringa, og jeg skal i kapittel 8 analysere de forestillingene om skolegården som framkommer i det empiriske materialet, og ut fra dette vurdere hvordan skolegården fremstår som et sted for pedagogisk virksomhet.

KAPITTEL 8: Skolegården - et vidløftig sted

8.1 Innledning

Jeg har satt som overskrift for dette kapittelet: *Skolegården et vidløftig sted*. Hva betyr så vidløftig og hva legger jeg i det? Vidløftig kan ha flere betydninger, men jeg legger i det ord som: mangfoldig, høytflygende, detaljert og innviklet. Og disse ordene vil nok dekke mye av de visjoner og ideer og mål som vi har sett blitt formulert for skolegården. Skolegården er et mangfoldig sted gjennom at det skal fylle mange slags funksjoner; skolegården er et høytflygende sted gjennom at det blir presentert mange slags visjoner og ønsker for stedet, skolegården er et detaljert sted gjennom at det tildeles helt spesifikke oppgaver eller aktiviteter å tilrettelegge for, og skolegården er et innviklet sted gjennom at det skal være både et frirom og et styrt sted på skolen. Samtidig har vi sett i teorikapitlene at skolegården som sted kan forstås på mange måter og at et sted kan være noe som er komplisert å forholde seg til og forstå. I dette kapittelet vil jeg både beskrive og analysere det vidløftige stedet som skolegården kan sies å være.

Vi har i kapittel 7 sett hvordan skolegården har blitt tematisert i tekster for den norske enhetsskolen og hvordan skolegården har blitt presentert som et sted i de utvalgte plandokumentene. De intensjoner og ideer vi har funnet formulert for skolegården, kan sies å danne et bilde av bestemte offentlige målsettinger, visjoner og ønsker for skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. En rekke av tekstene signaliserer bestemte normer og føringer på utforming og bruk av skolegården, og myndighetene har mellom annet produsert veiledninger og gitt råd om hvordan skolegården som et sted for barn og for skolens pedagogiske praksis bør være, om hva utearealet skal inneholde og om hvilke funksjoner dette arealet skal betjene i og etter skoletid. Tekstene fremstiller skolegården generelt som en del av skolens fysiske miljø som bør tilrettelegges for barns aktivitet og for barns læring. Det empiriske materialet vi har sett på har videre til felles at ansvaret for utvikling av skolegården er delegert fra sentralt hold til det lokale, blant annet ved at det ikke blir stilt noen vedtatte minstekrav til skolegården, selv om vi har sett at det har eksistert noen anbefalte arealnormer. De kommunale myndigheter, som skoleeiere, har fått oppgaven med å skape tjenelige og hensiktsmessige skolegårder og uteareal, ut fra de rammer som lovverk, læreplaner og andre dokumenter har skissert og antydnet. Vi har også kunnet registrere en variasjon i hvor konkret

og detaljert anbefalingene og veiledningene har vært, og dette forteller også noe om hvor mye myndighetene til enhver tid har ønsket å styre og regulere utformingen og bruken av skolegårdene.

Skolegården blir i løpet av 1900-tallet i varierende grad tematisert, forstått som at den i enkelte tider av den perioden vi har sett på, fremstår som et viktig sted gjennom at den blir mye tematisert i både læreplaner, offentlige utredninger og i sentralt utarbeidet veiledningsmaterieell for skoleanlegg og skolegårder. Samtidig har vi sett at stedet skolegården i andre perioder ikke blir spesielt tematisert i læreplanene eller i andre skoledokumenter. Med andre ord kan vi muligens se det slik at stedets betydning og viktighet har variert, dersom vi måler dette i form av hvor mye omtale vi finner av skolegården i tekstene. Men det er selvsagt også interessant å se på *hvordan* det skrives om skolegården i tekstene til ulike tider.

Den historiske presentasjonen av skolegården i forrige kapittel søkte å skape en horisont for å forstå skolegårdens funksjon i dagens skole. Vi har sett at skolegårdens funksjoner har gått fra å vektlegge pause- og avvekslingsfunksjonen til å vektlegge og skape steder med tanke på både undervisning av barn og barns aktivitetsbehov, og senere har lekens rolle i barnets i utviklings- og læringsprosess blitt et sentralt fenomen å lage rom og mulighet for i skolegårdene. Dette henger også sammen med at utviklingen i norsk oppvekst- og utdanningspolitikk har ført til at barn i dag oppholder seg lengre tid på skolen, både i undervisningssammenheng men også i fritiden. Økt skoletid og lengre skoledager gjør til at skolen som pedagogisk institusjon i dag er et oppvekst- og læringsmiljø som skal ta hensyn til en rekke sider ved barns oppvekst og sosialisering. Jeg skal videre sammenstille empirien presentert i kapittel 7 og mer systematisk synliggjøre hvordan skolegården har blitt presentert som et sted for undervisning, fysisk aktivitet og lek. Den systematiske gjennomgangen av fremstillingene av skolegården ender opp med å identifisere noen ”skolegårdsdiskurser”.

8.2 Undervisningsstedet

Med bakgrunn i de offisielle utdanningstekstene som denne studien har tatt utgangspunkt i, kan vi si at skolegårdens funksjon som et sted for læring og undervisning ”starter” på 1920-tallet. I *Normalplanene for folkeskolen 1922 og 1925* fremstår den i en rekke fag som et sted for innhenting av kunnskap om ulike fenomen. De to planene la vekt på at skolegården kunne fungere som et meningsproduserende sted for elevene, gjennom at man i undervisningen burde benytte seg av de utendørs omgivelser på skolen til å vise elevene noe av det læreren

eller læreboka tok opp. Skolegården blir slik sett et sted som skal åpne opp for forståelse, og et sted som skal hjelpe eleven til å konstruere kunnskap gjennom erfaring og anskuelse av bestemte fenomen. Disse læreplanene ga videre uttrykk for at undervisningen generelt skulle lære barna å bruke sansene sine og sanseøvinger ble sett på som en viktig metode for å tilrettelegge for barns egen forståelse og kunnskapsdannelse. Blant annet fremhevet man å øve opp evnen til å ”se etter og gjøre seg kjent med” omverdenen, og dette kunne praktiseres nettopp i skolegården. Dette representerer en pedagogisk holdning, som vi kan knytte tilbake til for eksempel Rousseau og Pestalozzi, der undervisningen skulle knyttes til det barna selv hadde iaktatt og der den virkelige verden og tingene selv skulle vises frem når barna lærte om noe.

Normalplanen fra 1939 fremhevet også at barna måtte få utvikle seg og lære gjennom observasjon og egenaktivitet. I både læreplaner og typeplaner for skolebygg fra perioden 1920-1960 ser vi at det vektlegges å anlegge skolehager og ha ulike beplantninger på skoletomta. Dette kan tolkes som et uttrykk for en pedagogisk mentalitet som så det som hensiktsmessig, ut over beplantningenes estetiske funksjon, å muliggjøre en erfaringspedagogikk, hvor stedet skolegård og uteområdet får en eksempel- og anskuelsesfunksjon. Skolehagen representerte et stykke natur og ville gi eleven mulighet til å oppdage og lære at naturen var noe man levde av, og ved å lære elevene om jordforhold, hagevekster og hvordan dyrke jorda og pleie vekstene, skulle de selv oppdage de lovmessige sammenhenger i naturen som også menneskene måtte forholde seg til. Objekter som planter og trær i skolemiljøet, blir slik sett opplevd gjennom sin *mening*, og skolegården blir et sted der man kan erfare og senere erindre, et sted som kan hjelpe til med å åpne opp for elevens refleksjon og meningsproduksjon knyttet til skolefagene. I *Tomteareal* fra 1970 oppfordret man til å ta i bruk eksisterende natur rundt skoleanlegget eller at å integrere denne inne på selve tomta. Naturinnslagene tillegges her også en estetisk og funksjonell funksjon, i form av å beskytte mot vær og vind, men like viktig var det å formidle at de kunne skape trivsel på lekeområdene. I *Mønsterplanen fra 1974* ble det foreslått at skolehagen kunne være utgangspunkt for å lære om parker og hager, og man er, om enn ikke lite tydelig formulert som i de foregående planene, fortsatt opptatt av at et slikt sted kan fungere som et meningskapende sted for å forstå naturen og dens sammenhenger.

I tekstene fra 1970-tallet finner vi mye oppmerksomhet knyttet til å drive undervisning ute og skolegården fremstilles som et sted for anskuelse og konkretisering i flere av skolefagene.

Utredningen *Planlegging og bygging av undervisningsbygg* fra 1975 påpekte riktignok at de klimatiske forhold i Norge ofte vanskeligjorde å drive noen form for undervisning utendørs. Av den grunn måtte det basert på lokale forhold vurderes behov for å legge til rette for plass til utendørs undervisning i teorifag. Grunnskolerådet understreket i sitt temahefte *Skolens uteareal* fra 1979 at skolegården og utearealet skulle utfylle lokalene innendørs og hevdet at den innendørs undervisning i mange fag ville få mening for elevene hvis den ble supplert med timer utendørs. Utforming av uteområdene måtte derfor ta konsekvensene av den pedagogiske organisering skolen la opp til og man mente faktisk at læreplanene forutsatte at utearealet skulle utfylle undervisningslokalene innendørs. Grunnskolerådet uttrykte et ønske om at man måtte begynne å tenke mer pedagogisk og helhetlig på anvendelsen av skolegården og utearealene, og disse stedene anses som sentrale virkemidler for å skape et best mulig læringsmiljø på skolen.

Tanken om skolegården som et undervisningssted forsterkes på 1980-tallet, og i Grunnskolerådets heftet *Skoleanlegget som instrument og ressurs for nærmiljøet* fra 1985 sies det at man tidligere ikke har hatt god nok forståelse og praksis for å bruke skolens uteområder i ”undervisningens tjeneste”. Her vektlegges bruk av skolegården som et utendørs undervisningsrom i fagundervisningen og at skolegården bør tilrettelegges for læringsaktiviteter i skolefagene. Tanken om skolegården som et instrument eller som et redskap til bruk i undervisningens tjeneste og andre aktiviteter i skolen, finner vi også i *Mønsterplanen fra 1987*. Her blir skoleanlegget og uteområdet presentert som et pedagogisk redskap, og dette kan forstås som en understreking det fysiske inne- og utemiljøs betydning for skolebarnas opplevelse av skolen. Skolegården blir fremstilt som en viktig ramme rundt gjennomføringen av skolens undervisning i ulike fag, og den blir vurdert som et sted som kan legge til rette for variasjon i undervisnings- og læringsformer.

På 1990-tallet legges det vekt på sammenhengen mellom utemiljøet på skolen og kvaliteten på blant annet læringsaktivitetene. I stortingsmeldingen *vi smaa en alen lange* fra 1993 formidlet man at et godt fysisk miljø ute og inne ville by på muligheter til varierte aktiviteter og at dette hadde stor betydning for barnas læring og trivsel. Stortingets Kirke-, utdannings- og forskningskomité understreket i sin behandling av prinsippene for den 10-årige grunnskolen, betydningen av utearealene for skolemiljøet og hvordan disse kunne fungere som et *pedagogisk virkemiddel* i opplæringa. Skolegården og skolens uteareal ble i komiteens innstilling omtalt som en pedagogisk del av skoleanlegget. Vi finner i veiledningsheftet for

fysisk tilrettelegging for skolereformene på 1990-tallet, *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse* fra 1995, skolegården omtalt som et sted for målrettet læring og undervisning. Her blir det fremhevet at skolegården i tillegg til å være et pauseareal også kan gi plass for meningsfullt arbeid og undervisning i ulike fag. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* er det ikke i noen sammenhenger at skolegården og uteområdene omtales direkte, og læreplanen legger dermed få føringer eller anvisninger for bruk eller utforming av et miljø for undervisning ute. Forarbeidene til læreplanen viste oss imidlertid at et tilrettelagt uteareal ble ansett som en av *forutsetningene* for å tilby elevene det myndighetene og politikere anså som et godt skolemiljø. Det er derfor interessant å merke seg at selve *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, ikke formulerer noe rundt fysisk skolemiljø. Dette bryter med en tradisjon vi har sett i alle læreplanene siden Normalplanen av 1922; at læreplanen nevner hvordan skolegården kan benyttes til undervisningsformål og at planen gir lærerne konkrete eksempler og råd på den pedagogiske bruken av skolegården i ”undervisningens tjeneste”.

Ser vi videre og utover på 2000-tallet, finner vi skolegården omtalt som et sted som, dersom det er utformet på riktig vis, kan fremme læring. Blant annet ser vi at den statlige *Rådgivningstjenesten for skoleanlegg* fremhever den undervisnings- og læringsorienterte funksjonen til skolegården, og skriver på sitt nettsted at skolegården bør utformes slik at den også blir et sted for målrettet læring. Skolegården bør da, sies det, inneholde avskjermede områder og sitteplasser der man kan være sammen i mindre grupper, plasser der hele klassen og hele skolen kan samles til undervisning, og skolegården kan dermed bli som et stort utendørs klasserom.

Skolegården har i et historisk perspektiv vært å betrakte som et hjelpemiddel eller pedagogisk redskap lærerne kan benytte seg av didaktisk for å konkretisere eller variere undervisningen og det metodiske arbeid. Vi har sett at skolegården som et sted for undervisning og læring, blir koblet sammen med aktivitetspedagogiske begreper som erfaring, mening og aktivitet. Skolegården som et sted for det Grunnskolerådet på 1980-tallet kalte ”undervisningens tjeneste”, blir dessuten fremstilt som én faktor blant flere som kan bidra til å skape et godt lærings- og arbeidsmiljø.

8.3 Stedet for kroppsøving, idrett og nærmiljø

Plass til kroppsøving og gymnastikk er svært fremtredende når vi ser på fremstillingen av skolegården. Allerede i normalplanene av 1922 og 1925 finner vi oppmerksomhet knyttet til å

gi plass til lek og friidrett, ski og skøyter på skolegården. Det burde også være noen redskaper ute som ga elevene mulighet til å øve ”nyttige og morsomme” heveøvinger og hopp. I normalplanene fra 1939 kommer det idrettslige aspektet ved planlegging og utforming av skolegården sterkt frem gjennom at man fremhevet at idretten og mulighet for ballspill og kroppsøvningsøvelser var av sentral betydning for hvordan utearealet ved skolen skulle brukes og tilrettelegges. Og i typeplanene fra 1946 fremheves det at skolegården og lekeplassen burde bli gitt en grei, oversiktlig form, og en så vidt mulig jevn overflate, som tillot ballspill og utegymnastikk. Samtidig understreket man at det var en fordel dersom skolen kunne legges i nærheten av en idrettsplass som også kan nyttes av elevene, slik at det var mulighet til å drive skoleidrett. På 1960-tallet ser vi en utvidelse av tematikken i forhold til tilretteleggelse for kroppsøvningsfaget og idrett, i og med at man nå foreslår at det burde finnes egne apparater til dette i skolegården. I den sammenheng fremheves det montering av henge-, klatre, hoppe- og balanseapparater som elevene kunne bruke i utendørs kroppsøving, og som ville fungere som en erstatning for gymnastikksalens vanlige apparater. Apparatene skulle invitere til det man anså som hensiktsmessige øvelser for barn og deres bruk av kroppen.

I komiteen for undervisningsbygg sin innstilling fra 1960 knyttes planlegging av skolegården og utearealene tett opp til kroppsøvningsfaget og skoleidretten. Det understrekes at i det utendørs areal burde elevene kunne spille fotball, håndball og andre plasskrevende ballspill, men også drive med friidrett. Ved mindre skoler anså komiteen det som naturlig å planlegge leke- og idrettsplass under ett for å få mest mulig anvendbart areal til begge formål. I *Tomteareal* fra 1970 ble plass for å drive kroppsøvningsundervisning fremsatt som en viktig del av utearealet. Kroppsøvningsarealet måtte ses i sammenheng med hva *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* sa om kroppsøvningsfaget og aktivitet utendørs, og skolene burde da planlegges med dette for øye. I *Tomteareal* angis til dels store arealer av skoletomta satt av til utendørs kroppsøvningsundervisning. Fokus på idrett er her sterkt, og ideen om utearealet blir sterkt derfor dominert av ideen om å tilfredsstille idrettsøvelser og ikke minst fagplanen for kroppsøving.

I *mønsterplanen fra 1974* videreføres fokuset på kroppsøving og idrett i skolegården og det legges mye vekt på å si at skolegården bør tilrettelegges for idrettslig aktivitet. Vi finner i M74 også formulerte minstekrav til undervisningsplass *ute* i faget kroppsøving. I *Planlegging og utforming av undervisningsbygg* fra 1975 fremhevet man å tilrettelegge utearealene og skolegården som undervisningsplass i faget kroppsøving med rom til blant annet fotball,

håndball, basketball, volleyball, friidrett, lek, skøyter skiaktiviteter og orientering. I *Grunnskolen uteareal* fra 1979 la Grunnskolerådet vekt på å løfte frem utearealet til bruk i kroppsøving og idrett. I *mønsterplanen av 1987* sin omtale av kroppsøvingsfaget ble det lagt vekt på å si at det utendørs burde finnes utstyr for og legges til rette for løp, hopp og kast, og ha oppmerkede baner for ballspill, mål, ballvegger, nett, kurver og et ”rimelig utvalg” av lekeapparater. Hvis det var praktisk mulig på skolen, burde man på vinterstid kunne islegge deler av området og en burde legge forholdene til rette for skiaktiviteter, aking og lek i snø.

I løpet av 1990-tallet finner vi mindre oppmerksomhet til den idretts- og kroppsøvingsorienterte funksjonen til skolegården. Blant annet kunne vi i *Skoleanlegg - forbedring og fornyelse* fra 1995 se uttrykt en viss kritikk mot den dominerende idrettsfunksjonen, der det ble uttalt at den tradisjonelle skolegård ofte bestod av store asfaltflater, baner for idrett, tradisjonelle lekeapparater og noe prydplanting. Grunnlagsdokumentene til skolereformen av 1997 var heller ikke orientert mot å spesielt fremheve kroppsøving og idrett i skolen, men mest opptatt av å signalisere at vektlegging av lek og aktivitet i skolen bør få klare konsekvenser for skolegården og utearealet; og at dette særlig burde tilrettelegges fysisk for lek og aktivitet for småskoletrinnets elever. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* sin omtale av kroppsøvingsfaget står det at man kan ha ulike aktiviteter ute, men hvilke aktiviteter eller hva utestedet skal invitere og fremme av aktiviteter konkretiseres ikke slik som tidligere læreplaner har gjort. *Rådgivingstjenesten for skoleanlegg* skriver at elevene må få prøve mange ulike former for idrett, men har heller ingen konkretisering eller spesifisering av hva dette kan bestå av og hvordan best tilrettelegges for det.

I *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* blir imidlertid skolegården presentert som et viktig satsningsområde for å skape aktivitetsfremmende steder i barns hverdag, og det fremheves at det er viktig at skolen ser det som sin oppgave å stimulere og legge grunnlaget for en aktiv livsstil og utvikle skolemiljøer som fungerer for alle, også når det gjelder bevegelse og fysisk aktivitet i friminuttene, i kroppsøvingsfaget og i andre deler av skolehverdagen. Handlingsplanen vektlegger å vise til undersøkelser som har påvist at kvaliteter i det fysiske miljøet, både inne og ute, påvirker grad og omfang av spontan lek og fysisk utfoldelse, og kobler dette til faktorer som påvirker innholdet og kvaliteten i kroppsøvingstilbudet. I skolereformen Kunnskapsløftet, er det lite tekst om det fysiske skolemiljøet og selv om bruken av skolens utemiljø nevnes i forbindelse med fysisk aktivitet, er skolegården og utearealet ikke mye nevnt. I fagplanen for kroppsøving er formålet med

faget blant annet at: ”Fysisk aktivitet for alle i oppveksten er òg viktig for å fremje god helse. Kroppsleg aktivitet, som tidlegare høyrde kvardagslivet til, må ein no meir aktivt leggje til rette for og utvikle i allsidige rørslemiljø.” (UFD 2005: 133). Videre i fagplanen fremheves det at: ”Hovudområdet aktivitet i ulike rørslemiljø omfattar utvikling og automatisering av naturlege, grunnleggjande rørsler i ulike aktivitetstilgjenge, både inne og ute. Organiserte aktivitetar og spontan leik i varierte rørslemiljø er sentrale element.” (Ibid.: 134). Videre i denne læreplanen knyttes utemiljøer opp mot nær- og lokalmiljø, ved å fremheve at skolen er et samlende møtested for barn og unge, og for de som bruker skolens lokaler og utemiljø til kultur, idrett og andre formål. Dermed blir tilrettelegging av skolegården og uteområdet viktig å se i sammenheng med lokalmiljøets behov og ønsker for areal til utendørs aktiviteter. Skolegårdens betydning som et aktivitetssted for lokalmiljøet er en funksjon skolegården har hatt også historisk sett og vi skal derfor se litt mer på dette vidare.

Slik vi kunne se av ordensreglene i læreplanene fra 1920-tallet var skolegården et sted stort sett til bruk i skoletida, et sted man ikke måtte gå inn i etter undervisningstida uten å ha særskilt tillatelse. I *Planlegging og utforming av undervisningsbygg* fra 1975 karakteriserte man det som et et hovedinntrykk at skolen etter skoletid var et sted med store tomme bygninger, og en lukket tom gårdsplass. Man mente vidare at fremover måtte skolebyggene med tilhørende uteanlegg bli sentra for lokalmiljøets sosiale liv og dermed virke utover de tradisjonelle skolerammene. Når vi ser hvordan for eksempel *Typeplaner for skolehus* fra 1946, innstillingen om *Planlegging og bygging av skolehus* fra 1970 og *Tomteareal* fra 1970 behandler skolegården, er den så å si utelukkende omtalt som et funksjonsspesifikt sted til bruk for skolen, og at skolen kunne ta i bruk tilstøtende områder til bruk i undervisning og idrett. Det er i liten grad tenkning andre veien, forstått som at andre enn skolens brukere kan ta i bruk skolens uteområder etter skoletid. I alle fall fremhves ikke dette som et tema.

Derimot ser vi at dette er i endring fra og med mønsterplanen av 1974. Her ønsket man at skolegården skulle planlegges, utrustes og utformes slik at den kunne brukes av elevene til meningsfylte aktiviteter både i friminutter og skoletimer, og av alle aldersgrupper i nærmiljøet *utenom skoletiden*. Utenom skoletiden kunne skolens utendørs tilrettelegging for kroppsøving få viktige funksjoner for barn, ungdom og voksne som sokner til skolen, og mønsterplanen fra 1974 fremhevet i den sammenheng at terrenget rundt skolen ofte kunne by på muligheter for allsidig bevegelseserfaring i og utenom skoletiden. I NOU 1975:40 la man mye vekt på rasjonell utnytting av arealene, herunder også flerbruksmuligheter og muligheter for bruk av

uteområdet etter skoletiden for lokalmiljøet. I Grunnskolerådets hefter om skolegården fra 1979 og 1985 ser vi denne tanken videreført og presisert, og særlig *Skoleanlegget som instrument og ressurs for nærmiljøet* fra 1985 knytter an utearealenes nærmiljøfunksjon. Grunnskolerådet mente man måtte tenke på lokalmiljøets behov ved planlegging og utforming av utearealene ved skoler, og var av den oppfatning at attraktive uteområder ville tiltrekke seg barn og unge etter skoletid og også i helger og ferier. Skolegården skulle representere et godt leke- og aktivitetslandskap for nærmiljøets barn. *Mønsterplan for grunnskolen av 1987* vektla også at skoleanlegget og skolen skulle være et aktivitetscenter for alle generasjoner og ulike grupper, og at skoleanlegget var en fellesressurs for lokalsamfunnet. Ved å stille utearealene til disposisjon mente man at skolen ville bli et naturlig samlingssted for ulike kulturelle og sosiale aktiviteter.

På 1990-tallet har vi sett hvordan myndighetene la vekt på at skolen i større grad enn før skulle gripe inn i barns hverdag og ta ansvar for deres fysiske oppvekstmiljø. Barns fysiske oppvekstmiljø i samtiden ble tematisert i blant annet stortingsmeldingen *vi smaa, en Alen lange* fra 1993, og departementet problematiserte her barns leke- og utfoldelsesmuligheter i byer og tettsteder. Man mente at barns muligheter for å kunne leke fritt utendørs og muligheter til å oppleve og bruke natur hadde blitt begrenset. Meldingen poengterte derfor at skolens oppgave fremover måtte bli å bøte på disse fenomen gjennom å skape gode leke og oppvekstmiljø på skolen, og samarbeidet mellom skole og lokalmiljø blir fremhevet når det gjelder å gi rom for lek og fritidsområder for barn. I St meld 29 (1994-1995) *Om prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolen* blir skoleanlegget presentert som et knutepunkt for lokale aktiviteter, og skolens uteområder mente man ville være et sted for aktiviteter etter skoletid. Stikkordet ble å skape helhetlige og rike oppvekstmiljøer for barn og unge på skolen også for bruk i fritiden. Dette ser vi også i *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse* fra 1995 som omtaler skolegården som et av de viktigste møtesteder for barn etter skoletid. Og her presiseres dens betydning for hele skolens nærmiljø og at den kan bli en møteplass for lokalmiljøet på tvers av generasjonene. I handlingsplanen *Broen og den blå hesten* fra 1995 vises det til at Kulturdepartementet har lagt til rette for å gi støtte til nærmiljøanlegg som kan lokaliseres på et eget område eller inntil et skoleanlegg og eller idrettsanlegg. Slike nærmiljøanlegg er til bruk for uorganisert idrettslig aktivitet, og kan bidra til å utfylle skolens uteområder. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 presiserte at det var viktig for lokalsamfunnet at det ble lagt til rette for variert og allsidig bruk av skoleanlegget. Her var man opptatt av at det skulle bli et samlingssted for ulike kultur- og

aktivitetstilbud. *Rådgivingstjenesten for skoleanlegg* fremhever i dag at skolegården vil være et av de viktigste møtesteder for barn også etter skoletid.

På 2000-tallet ser vi at skolegården blir fremstilt som et sted for nærmiljøet særlig i form av at det skal virke aktivitetsfremmende etter skoletid. For eksempel så vi hvordan stortingsmeldingen *Bedre miljø i byer og tettsteder* mente at mange skolegårder kunne forbedres for å være tjenelig uteareal i skoletiden og slik at de innbød til variert bruk utenom skoletid. I *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* ble det uttrykt et ønske om å arbeide for at det ved planlegging og utforming av nye barnehager og skoler legges vekt på kvaliteter i det fysiske miljøet både ute og inne som fremmer lek og fysisk utfoldelse for barna og for nærmiljøet. I denne handlingsplanen sies det at Rådgivingstjenesten for skoleanlegg skulle videreutvikles med spesiell vekt på veiledning i gode uteanlegg som blant annet vektlegger sambruk av skolens uteområder.

8.4 Stedet for lek, aktivitet og trivsel

Knappt noe annen funksjon vies så mye oppmerksomhet i læreplanene og i de andre tekstene vi har sett på som skolebarnas lek og pauser. Når skolegården ”etableres” som et sted på skolen i lovverket fra 1889, er det nettopp som en *lekeplass* den blir omtalt, og allerede i Kirkedepartementets skriv fra 1886 ble det foreslått en arealnorm på 3 kvadratmeter per barn til plass for lek i uteområdet. I *Normalplaner for skolebygninger* fra 1921 opprettholdes denne arealnorm og man er opptatt av å skape ”en god lekeplass” for barna. Vi har videre sett at læreplanene på 1920 tallet hadde fokus på å ha et sted utendørs der barna fikk frisk luft og at mulighet for atspredelse stod sentralt i forståelsen og fremstillingen av skolegården. Samtidig ønsket man å sette visse grenser for barnas lekende aktivitet ved å si at ”De har lov til å springe og leke; men de må ikke skrike og hyle, ikke være voldsomme, ikke egle sig inn på hverandre, ikke bruke skjellsord eller ”kalle” hverandre, men være gode kamerater.” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1925: 109).

Skolelovene fra 1936 befestet behovet for lekeplass og skolegårder, og vi har sett at læreplanen fra 1939 hadde et eget kapittel om friminuttene hvor skolegården fremheves som et sted for hvile og fri lek i friminuttene, men også et sted elevene skal og må være bevisst at de oppfører seg ordentlig på. I *Typeplaner for skolehus* fra 1946 oppfordrer man til å ta en rekke estetiske og praktiske hensyn ved valg av tomt, samt å ta bestemte hensyn ved tilrettelegging, beplantning og utforming av lekeplassen. Lekeplassen burde anlegges på et

lyst og luftig sted og man burde sørge for at den var oversiktig slik at man fra læreværelset kunne ha overblikk. I læreplanen fra 1960 så vi for første gang uttrykt ideen om å montere henge-, klatre, hoppe- og balanseapparater utendørs til variert aktivitet ute både i kroppøving og i friminutt. Slike apparater mente man ville invitere elevene til å gjøre hensiktsmessige øvelser for barn og deres bruk av kroppen. I komiteen for undervisningsbygg sin innstilling fra 1960 var fokus på skolegården i stor grad rettet mot lek og skolegården er i denne teksten å forstå som synonymt med en lekeplass.

Vi har sett at frem til 1960-tallet er leken og barns aktivitet ute i skolegården noe som i liten grad spesifiseres eller behandler pedagogisk. Dette kan forstås som at leken tas for gitt og den fremstår i tekstene frem til 1960-tallet som noe barna selv må produsere og forvalte uten for mange hjelpemidler. Grensene for barns oppførsel ute ble tydelig trukket opp i de tidligste læreplanene, slik at barns selvforvaltning i skolegården ble holdt øye med og skulle korrigeres av inspirerende lærer, men det står lite om å skape bestemte fysiske lekemiljø. Vi ser en viss endring i 1960-tallets læreplan der idrettsapparater foreslås satt opp ute, og at man på det viset søkte å styre barns valg av aktiviteter. Frem til 1970 blir det ikke skrevet mye om å legge til rette for bestemte typer lek ute, men dette endrer seg *betydelig* fra 1970-tallet av.

Med departementets hefte om *Tomteareal* fra 1970 understrekes at skolens lekeplass skal utgjøre et rekreasjonsområde for eleven og lekeplassen må gis en utforming som tilgodeser elevenes *atferdsmønster* alt etter hvilket alderstrinn elevene står på. Det foreslås derfor at man bør tenke på å dele opp lekeplassen og skolegården med hensyn til elevgruppens lekeatferd, der de yngste skjermes fra de mer ”viltre og raske” større barna. I *Tomteareal* mente man det var hensiktsmessig at lekeplassen for barneskolen ble inndelt inn i to typer areal: et ustrukturert og et strukturert areal, og ved å installere apparater på det flate, ustrukturerte areal i skolegården, kunne man aktivisere elevene i friminuttene og dermed ”(...) motvirke de skadelige tendensene stillesittingen fører med seg.” (Kirke- og undervisningsdepartementet 1970: 37). Det burde velges apparater som ga størst mulighet for variasjon av aktiviteter, og som ga mulighet til blant annet klatring, armgang, balansering. Det strukturerte arealet skulle gi plass for varierte aktiviteter til alle årstider. Her skulle det tilrettelegges for at elevene mellom annet kunne klatre, skli, balansere, bygge og leke i sandkassa. Vi ser at man nå begynner å skille ut lekeaktiviteter ut fra barns atferdsmønster og alder, men også ut fra å tilby barna et planlangt og variert lekemiljø som skulle gi mulighet for bestemte aktiviteter ansett som hensiktsmessige og utviklende for barnekroppene.

I *Mønsterplan for grunnskolen* av 1974 understrekes det at friminuttene hører med i skolens liv som *noe mer* enn pauser mellom de egentlige læringsaktivitetene, og at skoleplassen med området rundt bør planlegges og utformes slik at den kan brukes av elevene til meningsfylte aktiviteter i friminutter. Det legges vekt på at det er viktig å legge til rette for fysisk utfoldelse i skolegården, men også å tilby trivselskapende omgivelser som vil gi eleven en ”positiv opplevelse av skolen”. Omgivelsenes estetikk, leken og aktivitetstilbudet utenom den innendørs undervisning blir dermed noe skolen må være oppmerksom på og legge tilrette for. Mønsterplanen presiserer at elevene i friminuttene må få koble av med lek og fysisk aktivitet, og at skolegården bør utformes og tilrettelegges slik at den gir elevene mulighet til å gjøre noe de opplever som meningsfylt. Dette kunne det tilrettelegges for ved å tilby ulike leke- og aktiviserende apparater. Ved å velge riktig apparatyper kunne man stimulere til hensiktsmessige bevegelses- og aktivitetsformer og dermed lede elevene til bestemte aktivitetsformer i friminuttstiden.

Planlegging og utforming av undervisningsbygg fra 1975 ga uttrykk for et ønske om mer barnevennlige skolegårder. Det ble understreket at skoleanleggets utearealer skulle gi plass blant annet til lek og rekreasjon, og man sa at tradisjonen for utforming av utearealene måtte endres i lys av en pågående diskusjon rundt skolens utearealer. Her viste man til ulike forsøk og utprøvinger i inn- og utland med blant annet lekeunderlag og ulike former for dekke på skolegårdene, hva skolebarns lekebehov består i og utprøving av lekeapparater, og at denne kunnskapen burde få konsekvenser for planlegging og utforming av skolegårdene.

I *Grunnskolens uteareal* fra 1979 ser vi at friminuttene og leken blir vurdert som en viktig del av skoledagen, og friminuttene er heller ikke bare er tid avsatt til å slappe av og bruke energi som er samlet i timene. Grunnskolerådet vektlegger videre at ved å gi barna muligheter for *konstruktiv lek* vil dette kunne bidra til deres personlighetsutvikling og styrke deres selvtillit. Dette vil også lære elevene å fungere sosialt sammen med andre. Man påpeker at godt planlagte og vel utstyrte utearealer vil være en forutsetning for den konstruktive lek. Dette viser også at man har sterk tro på at det kan planlegges og tilrettelegges for bestemte praksisformer, og på den måten bidra til å styre aktivitetene på skolegården. Vi finner hos Grunnskolerådet en betoning av leken som noe mer enn bare lek eller som noe som skrider over rekreasjonen og avvekslingen; leken hevdes av Grunnskolerådet til å bidra til utvikling personlighet og sosial kompetanse. Jeg mener vi kan si at dette viser oss at Grunnskolerådets

publikasjon *Grunnskolens uteareal* fra 1979 representerer noe *nytt* med hensyn til tenkningen rundt leken i skolen og hvilken funksjon barns friminuttsaktivitet skulle ha.

Mønsterplanen fra 1987 understreket også at skolegården burde være et stimulerende sted for elevenes rekreasjon og lek, og at den måtte tilrettelegges og utformes slik at den dekket alle elevers behov for fysisk aktivitet, appellerte til elevenes fantasi og at skolegården innbød til lek og allsidig aktivitet. Det ble fremhevet at alle barn har krav på et utfordrende leke- og aktivitetsmiljø på skolen, men også at de fleste elevene ikke ville få dekket sitt naturlige behov for fysisk aktivitet kun gjennom de obligatoriske kroppsøvingstimene. Skolen burde derfor stimulere elevene til lek og aktivitet i friminuttene og andre fristunder. Tilrettelegging for fysisk aktivitet og idrettsaktivitet i friminutt er i mønsterplanen svært fremtredende i fremstillingen av skolegårdens funksjon.

I stortingsmeldingen *...vi smaa, en Alen lange*; fra 1993 var departementet svært opptatt av at det skulle skapes gode rammer for barns lek på skolen. Det ble hevdet at gode uteområder var viktige for ”god lek” og for barnas fysisk aktivitet, og tilretteleggelsen av det fysiske miljøet på skolen måtte ta hensyn til barns behov for allsidig, variert og kreativ utfoldelse. Man mente for eksempel at en skolegård som bare var en asfaltert flate ga barna liten mulighet for varierte aktiviteter og til konsentrert skapende lek. Departementet var av den oppfatning at skoler med slike skolegårder måtte forbedre utearealet sitt slik at det ble mer i samsvar med aktivitetene til små barn. Etter departementets mening ville uteområder tilrettelagt for fri lek gi økt trivsel og gode vilkår for barnas lek. I meldingen gis det detaljerte beskrivelser og krav til hvordan utearealet bør tilrettelegges for ulike aktiviteter, der særlig *barnas lek* blir fremhevet som viktig å skape gode rammer for. Skolens utearealer blir i meldingen ansett som viktige rammebetingelser for en god skole, og skolegårder med mulighet for varierte aktiviteter ses i sammenheng med barnas læring og trivsel.

I veiledningsmateriellet *Skoleanlegg, forbedring og fornyelse* fra 1995 omtalte man skolegården som et sted for pauser, lek, rekreasjon og sosial kontakt, og det erkjennes at utendørsarealet ofte har vært et forsømt område med hensyn til tilrettelegging for ulike typer lek. Det nevnes en rekke punkter for hvordan man kan skape et godt uteareal for lek, sosial kontakt og rekreasjon. Man fokuserer på å skape trygghet for alle gjennom avgrensninger av arealet, ved å lage romsoner og kroker, eller rett og slett lange flere mindre lekeplasser spredt rundt på uteområdet. Ved å tilrettelegge for forskjellige aktiviteter, skape ulike områder, fra

store arealer for ballspill til små, hemmelige gjemmesteder og sitteplasser, mener man ville gi barna mulighet til variert utfoldelse. I veiledningsheftet understrekes barns kreative evner og i den sammenheng hevdes det at det ikke er antallet lekeapparater som er viktig for å skape et godt lekemiljø, men det som er vesentlig er å skape *en god ramme* som kan inspirere og gi muligheter for barns egen fantasi. Det hevdes å være en fordel om en kan spre aktivitetene, med selvinstruerende aktivitetsområder, og det å tilby barn en byggelekeplass hvor den skapende konstruksjonsleken kan finne sted, blir sett på som viktig for å gi mulighet for barnas skapende evner og fantasi.

I St.meld. nr. 29 (1994-95) *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan* og i Kirke-, utdannings- og forskningskomité sin behandling av denne (Innst. S. nr. 15 (1995-96)), så vi at det ble lagt vekt på å fremheve tenkningen rundt blandingen av barnehage- og skolepedagogikk for småskoletrinnets elever. Lek, fysisk utfoldelse og aktivitet ble fremsatt som bærende prinsipper i opplæringen for denne elevgruppen. Det ble signalisert at vektlegging av lek og aktivitet i skolen burde få klare konsekvenser for skolegården og utearealet; og at dette særlig burde tilrettelegges fysisk for lek og aktivitet for småskoletrinnets elever. Leken skulle gis større plass som både pedagogisk virkemiddel og arbeidsmetode i opplæringa og oppdragelsen i småskolen. Både departement og flertallet av politikere mente at det skjedde utvikling og læring gjennom leken, både faglig og sosialt, og at barna gjennom lek skulle utforske omgivelsene, arbeide med inntrykkene sine og prøve ut ulike roller og praktiske løsninger. Vektleggingen av leken og dens verdi i skolen ser vi også tydelig i læreplanverket for den 10-åring grunnskolen. Her legges mye vekt på at opplæringen på småskoletrinnet skulle preges av tradisjoner fra både barnehage og skole, og elevene skulle få mulighet til å utforske gjennom lek. Læreplanen la dermed mye vekt på lek og utfoldelse som metode og arbeidsform, og skolen fikk et særlig ansvar for å utvikle et godt læringsmiljø og for å medvirke til et trygt og stimulerende oppvekstmiljø for elevene. Som vi har sett, står det imidlertid lite om forholdet mellom lek og lekeområder på skolen slik blant annet forarbeidene til læreplanen og skolereformen la en god del vekt på. Det gis i lærplanverket få råd for hvordan man kan skape og utvikle gode lekemiljø.

Rådgivningstjenesten for skoleanlegg setter på sitt nettsted opp noen krav til hva et godt uteareal er, og hvordan man kan skape dette med tanke på lek, sosial kontakt og rekreasjon. Rådgivningstjenesten er opptatt av å formidle at de fysiske rammene utendørs på skolen kan stimulere eller begrense leken og interaksjonen mellom mennesker. Utformingen, sies det, får

dermed betydning for hva som er mulig og hva det inspireres til av handlinger og atferd. Vi har tidligere sett hvordan *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009* (Helse- og omsorgsdepartementet 2005) presenterte skolegården som et viktig satsningsområde for å skape aktivitetsfremmende steder i barns hverdag. Handlingsplanen ønsker at det ved planlegging og utforming av nye skoler legges vekt på kvaliteter i det fysiske miljøet både ute og inne som fremmer lek og fysisk utfoldelse for barna. I læreplanen til *Kunnskapsløftet* er omtalen av lek og det fysiske skolemiljø så og si fraværende, og lekens betydning for elevene på skolen har blitt tonet kraftig ned sammenliknet *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997*.

8.5 Hvilke skolegårdsdiskurser kan vi identifisere?

I tekstene finner vi at skolegården har blitt tematisert i forhold til bruk i undervisning i enkelte fag, til bruk friminuttsaktivitet og idrett, og etter hvert også med vekt på trivselsaspekter og estetikk i miljøet. Å gi rom for læring, lek og fysisk utfoldelse er på mange måter å betrakte som konstante funksjoner. På 1920- og 1930-tallet fremstilles skolegården både som en lekeplass i friminutt og som et sted for innhenting av kunnskap om verden i ulike fag. På 1960-tallet ser vi en økt tematisering knyttet til idrett i skolegården mens skolegården på 1970-tallet blir formelt omtalt i læreplanen som en del av skolens læringsmiljø. Dette er antakeligvis noe som har ligget implisitt i tidligere planer også, men man betoner på dette tidspunkt skolegården som læringsmiljø på annen måte og med en pedagogisk fagterminologi. I løpet av 1970- og 1980-tallet blir det også fokusert på å tilrettelegge skolegården for kreativ lek og utfordringer. I omtalen av grunnskolens fysiske uteareal på 1990-tallet blir det leken og vilkårene for barns lek som preger omtalen av utearealets funksjon som følge av 6-åringenes rett og plikt til opplæring i skolen. Av den grunn har vi sett at det ble fremmet ønsker om å gjøre skolegårdene barnevennlige og trygge og skape gode lekemiljø for å imøtekomme den nye elevgruppens utfoldelsesbehov. Skolegården måtte tilpasses den pedagogikk disse elevene skulle motta.

Skolegården har blitt presentert som et sted som skal tjene elevenes behov med hensyn til deres egenorganiserte aktiviteter, men den skal også være et sted for det organiserte læringsarbeidet. Forestillingene om skolegården har vært preget av en viss pedagogisk *tvetydighet*. Denne tvetydighet består i at skolegården fremstilles som barnas leke- og opplevelsessted, samtidig som den er et institusjonalisert og regulert sted av voksne. Begge disse sidene ved skolegården har vi sett myndighetene oppfordre til gjennom de nasjonale

læreplaner og i andre offisielle tekster. Når de offisielle tekstene har fremstilt skolegården i den norske skolen på bestemte vis, må vi samtidig ta i betraktning at det som har vært nedfelt i læreplaner og andre tekster fra myndighetene som *intensjoner* vil nødvendigvis ikke eksisterer som *realiteter*. Men ved å se på intensjonene og ideene har vi kunnet danne et bilde av myndighetenes målsettinger og normative krav til bruken av skolegården, og vi har gjennom dette etablert noen inntrykk av hvordan flere av skolens oppgaver kunne realiseres gjennom planlegging, tilrettelegging og pedagogisk bruk av skolegården.

De tekstene vi har sett på har vært produsert under påvirkning av sin egen tids aktuelle spørsmål om skole og samfunn, om utdanningspolitikk, om oppdagelse og oppvekstmiljø. For eksempel kan vi si at Mønsterplanen fra 1974 stilte nye fysiske og pedagogiske krav til skoleanlegget, og interessen for sammenhengen mellom utformingen av skoleanleggene og undervisningsaktivitetene økte. Flere nye skoleanlegg på 1970-tallet fikk en større individualitet og klasserommet ble i nye skolebygg oppløst til fordel for fleksible arbeids- og undervisningslokaler eller landskap (Vaksvik et. al 1995). I tillegg betonte man i 1970-årene skolens funksjon som møtested eller kraftsentrum for lokalmiljøet, skolen skulle ikke være et isolert sted men et naturlig møtested på tvers av generasjoner i lokalsamfunnet (Telhaug 1994).

Tekstene kan også ha blitt påvirket av bestemte forestilinger om hva som er gode steder for barn og hvordan arkitekturen og omgivelsene kan virke inn på elevens opplevelse av skolen. Siden tekstene kan anses som en del av en historisk kontekst for forståelsen av skolegården, kan vi også anta at de har tydeliggjort og befestet den oppfatning som lå i tiden. Lindholm gjør et poeng ut av nettopp dette i sin analyse av svenske offisielle tekster om skolegården. Siden tekstene er en del av tidsånden, skriver hun, har de også i liten grad "(...) uttrykt åsikter som var radikale eller kontroversielle." (Lindholm 1995: I-61). Dermed blir myndighetenes veiledninger og rettleidninger for skolegården å betrakte som noe som var i tråd med tidens forestillinger om hvordan en skolegård skulle være, og som igjen kan henge sammen dominerende forestillinger om skole, oppdragelse og oppvekstmiljø.

Hvordan skolegården har vært beskrevet i nasjonale læreplaner og andre relaterte dokumenter, har jeg tidligere sagt at kan ses på som ulike fortellinger eller diskurser rundt skolegårdens funksjon i utdanningen og opplæringen. Når vi har sett på hvordan læreplaner omtaler skolegården, fanger vi inn en dimensjon ved forestillingene om skolegården som synliggjør

forestillinger og ideer om *pedagogisk bruk av og praksis for* skolegården i opplæringa, og dette kan også ses i lys av samtidas pedagogikk og skoleideologi. Måten det skrives om skolegården på er også med på å skape objektet og stedet skolegården, og de studerte tekstene har vist oss at det har eksistert ulike forestillinger om skolegården i Norge, og vi kan også identifisere noen bestemte fremstillinger av skolegården. Slik sett kan vi si at det eksisterer ulike historisk betingede ”skolegårdsvirkeligheter” i tekstene. Dette viser oss hva som myndighetene mener *har vært* viktig eller relevant å vektlegge i forhold til skolegården. Ut fra dette kan vi forsøke å antyde noe om hvorfor dette kan ha vært sant eller viktig å si.

De ulike måtene skolegården har blitt presentert på og fremstått som fra myndighetens side, vil representere en form for større eller mindre ”skolegårdsdiskurser” og kan forstås som diskursive dreininger i skolegårdsbeskrivelsen. Dette må forstås som at måten skolegården fremstilles på har endret seg over tid, kanskje ikke radikalt, men mer i retning av justeringer eller mot at den tildeles nye og utvidede funksjoner. Dette viser oss hva myndighetene har lagt vekt på at skolegården kunne brukes til og hvilken funksjon den kunne tillegges. Lindholm (1995: I-57) laget i sin historisk orienterte skolegårdsstudie en oversikt over hvordan forestillingen om skolegården i Sverige har utviklet seg. Hun identifiserer det hun omtaler som tre diskursive dreininger i hvordan skolegården skal utformes til bruk i opplæringa, og kategoriserer disse i tre epoker. I epoken 1865-1920 er det fokus på *hagebruk og lek*, i epoken 1944-1955 er det fokus på *idrett og lek*, og i epoken 1979-1995 er det fokus på *undervisning og fritidsaktiviteter*.

Min studie har ikke i første rekke fokusert på selve utformingen av skolegårdene, men først og fremst forsøkt å fange inn dimensjoner som inkluderer forestillinger og ideer om pedagogisk bruk og tilrettelegging av skolegården i opplæringa. Jeg har laget en oppsummerende oversikt i et forsøk på å fange opp de hovedfremstillinger og overordnede forestillinger om skolegården det har vært mulig å tolke seg frem til ut fra de utvalgte tekstene min studie har tatt for seg. I Tabell 8.1 forsøker jeg å sette opp hvordan måtene det skrives om skolegården på vil representere en form for *dominerende diskurser* i forståelsen av stedet skolegård.

<i>PERIODE</i>	<i>FORESTILLINGER OM SKOLEGÅRDEN:</i>	<i>DISKURSEN DOMINERES AV IDEER OM:</i>	<i>GJENNOMGRIPENDE FORE-STILLINGER:</i>
1739 - 1889	Et sted for pauser og lek	– en lekeplass	
1920 - 1970	Et sted for pauser og egenorganisert lek Et undervisningssted Et kroppsøvings- og idrettsted Et sted der læreren fører tilsyn med barn	– frisk luft og rekreasjon – et utendørs klasserom – idrett	
1970 - 1990	Et stimulerende sted for rekreasjon og lek Et trivselskapende sted Et sted som skal dekke alle elevers behov for fysisk aktivitet Et faglig og sosialt læringsmiljø Et fritidssted for lokalmiljøet	– et meningsfullt lærings- og aktivitetssted – styring av barns lek og fysiske aktiviteter ved tilrettelegging av utemiljøet – lokalmiljø	
1990 - 2000	Et sted for lek, fri utfoldelse og læringslek Et meningsfullt sted til arbeid og undervisning Et oppvekstmiljø og et nærmiljøanlegg	– et leke- og læringssted for de yngste – et viktig oppvekstmiljø – et nærmiljøanlegg	
2000- 2006	Et pauseareal Et aktivitetsfremmende sted i barns hverdag Et sted som skal inspirere og fremme en aktiv livsstil Et sted for målrettet læring Et møtested for nær- og lokalmiljøet	– skolegårdens utforming har betydning for handlinger og atferd – sammenhengen mellom læring og en sunn og aktiv livsstil – å fremme helse og livskvalitet	

Tabell 8.1 Forestillinger og dominerende diskurser om skolegården 1739-2006

En slik skjematisk fremstilling forteller noe om generelle hovedtendenser, men yter selvsagt ikke rettferdighet til alle nyansene vi finner i det utvalgte tekstmaterialet. Vi må også ta et forbehold for den første perioden, fra 1739 – 1889, da det foruten den nasjonale skolelovgivningen har vært få *nasjonale* planer for opplæringa å orientere seg i. Jeg kan ikke

legge vekt på å si mye om denne tidsperioden da jeg har funnet lite omtale av skolegården i de kildene jeg har hatt tilgjengelig. Da gir de fire andre periodene, i tiden fra 1920-2006, på grunn av at kildetilfanget har vært betraktelig større, mer mening til en fremstilling og diskusjon av de måter skolegården blir presentert på. Kapittel 7 søkte først og fremst å skildre hvordan skolegården har vært preget av bestemte forestillinger til bestemte tider, gjennom en kronologisk gjennomgang av tekstutvalget. Tabell 8.1 sin inndeling i perioder trådte frem av dette materialet i seg selv, og tabellen er videre et uttrykk for hva som har virket samlende og særegent for for bestemte tidsperioder. Det betyr i neste omgang at det som var spesielt for en periode ikke nødvendigvis forlages eller forsvinner i neste periode, men det kan miste betydning eller sentralitet, eller oppstå i andre former eller benevnes med andre ord.

Oversikten i Tabell 8.1 viser videre at det en del funksjoner, det jeg kaller *gjennomgripende forestillinger*, som vi finner igjen i presentasjonene av skolegården i alle periodene for tiden 1920-2006. Disse gjennomgripende forestillingene representeres av forestillingen om skolegården som et sted for LEK, LÆRING og FYSISK AKTIVITET. Vi ser også at selv om en del funksjoner er stabile, finner vi også nye dreininger og vektlegginger av de ulike funksjonene, og dette er med på å fortelle oss noe om hvilken betydning man tiller bestemte aktiviteter eller funksjoner på skolegården til ulike tider. Det betyr at forestillingene og fremstillingene endrer seg historisk innenfor hver av de tre kategoriene lek, læring og aktivitet. Det er dette jeg mener vi kan kalle for *diskursive dreininger* om skolegården. Ved for eksempel å ta utgangspunkt i måten det tales om *lek* på og den beskrivelse vi finner av barns lek på skolen i tekstene, ser vi at leken fremstår som noe annet på 1970-tallet enn den gjør på 1920-tallet, og på 1990-tallet finner vi en ny forståelse av leken, og på 2000-tallet er leken lite tilstede i tekstene. Innholdet i begrepet lek endrer seg slik sett med tiden, og forestillingene om leken og hvordan det bør tilrettelegges for lek på skolen vil da også endres.

Et annet eksempel finner vi i forhold til betydningen av *fysisk aktivitet*. Tidligere var betydningen av fysisk aktivitet i friminutt å gi elevene mulighet til å koble av (eller ut) gjennom en slags "renselse", der barna fikk løpt av seg den uro som hadde oppstått i kroppen grunnet stillesittingen innendørs. På 2000-tallet knyttes fysisk aktivitet tett opp til det å invitere elevene til å delta i sunne og utviklende fysiske aktiviteter i friminuttet, og skolen tildeles et pedagogisk mandat til å få eleven til å velge sunn livsstil. Forestillingene om skolegården som et sted for fysisk aktivitet, utvikler seg fra å gi rom for det som ble sett på som en mer eller mindre formålsløs aktivitet (*to let off steam* (jf. Pellegrini 1995)), til at det

skal tilrettelegges for fysisk aktivitet som en mer instrumentell og rasjonell handling, forstått som at det settes et mål utover aktiviteten selv; den blir produktiv og nyttig og har et fremtidig mål, både for individet og samfunnet.

Jeg skal videre i neste kapittel forsøke å få frem flere nyanser ved å konsentrere meg om noen samlende kategorier og innenfor disse diskutere hva som har kjennetegnet fremstillingen av skolegården i Norge. Inspirert av Foucaults perspektiver på diskursen vil jeg i kapittel 9 diskutere hvordan skolegården har blitt konstituert gjennom de måtene det tales og skrives om fenomenet. Ved bruk av de teoretiske perspektivene jeg har presentert i avhandlingen, skal jeg i en avsluttende diskusjon lansere noen perspektiver på hvordan vi kan betrakte skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Her vil jeg vil legge mest vekt på å diskutere hvordan man har presentert skolegården som et sted som skal være meningsfullt og gi mening til skolens praksis, og jeg skal også vektlegge og diskutere skolegården som et sted for styring og regulering av elevenes atferd.

KAPITTEL 9: Skolegården - et sted for pedagogisk virksomhet

9.1 Innledning

Vi har nå gjennom åtte kapitler presentert og diskutert skolegården på flere måter. Generelt har dette vist oss at skolegården framstår som et sted som gir plass til forskjellige aktiviteter og samværsformer på skolen, og Blatchford (1998) gjør seg følgende refleksjon over livet på skolegården sett fra en utenforståendes perspektiv:

A crow's eye view of many schools would show school buildings dwarfed by surrounding asphalt and grass. For some of the time the school would be relatively peaceful, but at certain times of the day, the crow, who might just have been tempted to land on the school roof, would be made wary by the sudden intensity of action and noise, as children rushed out of the school. Hovering for a moment, the crow would notice children running and shouting, or sitting and talking. From the crow's perspective at least, life in school would be most obviously enacted on the playground. (Ibid.: 3)

Jeg har i denne avhandlingen forsøkt å gi et bilde av hvordan rammene for livet på skolegården kan forstås. La meg kort oppsummere dette. I kapittel 2 la jeg vekt på å vise og diskutere hvordan vi kan tolke og forstå tekster generelt, og videre spesielt hva min tolkning av tekstene om skolegården tok som et metodologisk utgangspunkt. Her la jeg vekt på å si at jeg ville både beskrive og analysere mulige diskurser om skolegården. Den skolegårdsforskning jeg refererte til kapittel 3 viste oss at stedet skolegård er et mangesidig sted, men ikke minst at barn selv opplever det som et viktig sted i deres hverdag. Kapittel 4-6 satte skolegården i perspektiv, og de teoretiske perspektiver jeg lanserte som redskap for å forstå skolegården som et sted, har vist at vi både kan forstå skolegården som et sted der barnet kan være i verden, men også som et sted som omslutter og styrer barnets verden. Jeg la i kapitlene 7 og 8 vekt på å beskrive og analysere hvordan skolegården har vært presentert som et sted for pedagogisk virksomhet, i læreplaner og en rekke andre policydokumenter. I analysen av de utvalgte tekstene ble vekten lagt på å synliggjøre hvordan skolegården gjennom språket har blitt konstituert som et sted for pedagogisk virksomhet. Det som trer frem fra materialet, er at fremstillingen av skolegården, grovt sett, har gått fra å vektlegge stedets pausefunksjon til å vektlegge at stedet skal ha en undervisnings- og læringsfunksjon, men også sørge for å tilfredsstille barns behov for ulike typer lek og aktivitet. Imidlertid kan

vi se at leken og de frie aktiviteter i økende grad settes i forbindelse med ideer om barns utvikling, både kognitivt og motorisk. Det betyr at lærings- og utviklingsaspektet, det at skolegården kan bidra til at barna kan ”bli noe mer”, er et betydningsfullt kjennetegn. Siden 1970-tallet finner vi også at visse funksjoner forsterkes og at det legges en rekke nye pedagogiske funksjoner inn i skolegården: skolegården blir forsterket som en utvidelse klasserommet, den ses i stadig sterkere grad som en del av barns oppvekstmiljø i lokalmiljøet, og den ses på som et sted der eleven kan produsere noe nyttig i fristundene. Skolegården blir i de siste 30 åra koblet til begrepet nærmiljø, og i dag skal skolegården både i og utenom skoletiden sørge for å gi elevene gode opplevelser, men ikke minst stimulere dem til mest mulig aktivitet og fysisk utfoldelse.

Avhandlingens fokus har vært rettet mot hvordan skolegården har fremstått som en språklig eller tekstlig representasjon, og skolegården har derfor blitt analysert som et sted ut fra hvordan den har blitt fremstilt og beskrevet språklig. Som Biesta (2005) skriver, så er språket ikke noe som simpelthen speiler virkeligheten. Språk er også praksis, noe vi gjør, men også noe som setter grenser for hva som er mulig eller umulig å si eller foreta seg av tanker og handlinger. Han mener vi i den sammenheng kan hevde at: ”And at least since Foucault we know that linguistic or discursive practices delineate – and perhaps we can even say: constitute – what can be seen, what can be said, what can be known, what can be thought and, ultimately, what can be done.” (Biesta 2005: 54). Jeg vil avslutningsvis diskutere hva som har preget diskursen om skolegården og ut fra dette problematisere skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet.

I kapittel 8.5 fremholdt jeg *lek, læring og fysisk aktivitet* som gjennomgripende forestillinger om skolegården historisk sett. Videre kan disse tre områder sies å være uttrykk for og innvevd i, ulike diskurser om skolegården, og som igjen kan henge sammen med og være en del av bestemte diskurser i for eksempel pedagogikken, i utdanningspolitikken eller i oppvekstpolitikken. Jeg skal avslutningsvis diskutere og problematisere skolegården med vekt på lek, læring og fysisk aktivitet, og konsentrerer diskusjonen rundt følgende tre tema: (i) *læring og mening*, (ii) *lek og læring* og (iii) *kroppslighet og selvregulering*. Ved å bruke perspektiver fra henholdsvis fenomenologisk og poststrukturalistisk stedsteori, skal jeg diskutere disse tre tema og innenfor hvert av dem sette fokus på hva som kjennetegner diskursen rundt skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet i dag. Helt til slutt i dette kapittelet kommer jeg med noen avsluttende betraktninger på skolegården.

9.2 Skolegårder som skal gi mening og læring

I de utvalgte dokumentene for denne studien har vi sett at skolegården og utearealet skal utfylle undervisningslokalene innendørs, først og fremst for å hjelpe eleven til å forstå teoretiske og abstrakte sammenhenger på en *meningsfull* måte, fordi det å flytte undervisningen ute ville by på variasjon og konkretisering. Elevene skulle slik sett få anledning til å skape mening gjennom erfaring med og opphold på, stedet skolegården. For eksempel har vi sett hvordan undervisning knyttet til hagestell og bruk av skolehagen skulle lære elevene opp til å kunne forvalte natur til selvberging av mat, og til å ta vare på naturen og respektere den. Viktig var det også at arbeidet var betraktet som et sunt og nyttig tidsfordriv for de unge. Det å anlegge en skolehage i skolens uteareal kan ses på som en form for tilrettelegging for realisering av bestemte aktivitetspedagogiske prinsipper, og derav et bidrag til konkretisering og eksemplifisering av lærestoffet.

I læreplanen fra 1960 ble det fysiske skolemiljø generelt presentert som viktig for å understøtte pedagogikken, ulike arbeidsmåter og elevenes utvikling og sosialisering, og siden 1970-tallet har det blitt uttrykt at skolegården kan være et sted som, gjennom utformingen og undervisningsaktivitetene, skal bidra til elevenes utvikling av personlig og sosial kompetanse. Dette kan ses i relasjon til ideer om hvordan det fysiske utemiljøets innhold og mulighetsspenn gir konsekvenser for utøvelsen av pedagogikk og for organiseringen av barnas aktiviteter. Skolegården har videre blitt sett på som et instrument for realiseringen av læringsmål i flere av læreplanene. Dette kan forstås som en ide om at det i barnets møte med de fysiske omgivelser på skolen vil oppstå en relasjon mellom barnet og miljøet, og at barnet gjennom denne relasjonen får anledning til å forstå fagenes innhold på en meningsfull måte. Skolegården vil da fungere som et sted som bidrar til å gi eleven perspektiver på sin egen forståelse og på den kunnskap som skal tilegnes. Skolegården vil da representere et senter for handling og intensjon, hvor elevene skal erfare *meningsfulle hendelser* i deres eksistens på skolen. Casey (1987) hevder at steder skaper minner og at de muliggjør erindringer, og vi har sett i flere av tekstene hvordan det har vært uttrykt et ønske om å muliggjøre erindring og læring av kunnskaper i teorifagene ute i skolegården, både ved å ta miljøet i bruk men også ved å forme stedet fysisk for spesifikk bruk.

I de fenomenologiske perspektiv på samspillet mellom mennesket og omgivelsene, legges det vekt på betydningen av den individuelle mening og erfaring. Skolebarnets opplevelse av

skolegården som et meningsfylt undervisningssted må slik sett ta utgangspunkt i barnets *subjektive* fortolkningsprosess, der de planlagte og styrte undervisnings- og læringsaktivitetene sammen barnets egne erfaringer, forventninger og kunnskaper vil virke inn på hvordan stedet og fenomenet skolegården bidrar til mening, og om det fremstår som en ramme for en meningsfylt læringssituasjon. Dette vil også henge sammen med hvilken stedsidentitet eleven tilskriver og tillegger stedet. Vi har tidligere sett hvordan fenomenologien og hermeneutikken fremholder det som kjennetegnende for mennesket å skape mening og betydning ut fra hva det erfarer. I det ligger det en vektlegging av at mennesket behandler sine sanseinntrykk mer enn bare å registrere dem, og vi tolker først og fremst inntrykkene innenfor *rammen av det som gir oss mening*. I vårt materiale har vi sett at det siden 1960-tallet har eksistert en sterk tro på at utforming av de fysiske rammer i opplæringa er avgjørende for kvaliteten på skolens virksomhet og på gjennomføringen og iverksettelsen av læreplanen. En slik overbevisning har tro på at det eksisterer og kan skapes en sammenheng mellom pedagogikk og arkitektur, og derfor kan de fysiske omgivelser på skolen forstås som hjelpemidler for målsettinger knyttet til barnas vekst og utvikling. Stedet skolegården blir da en fysisk ramme for menings- og kunnskapsdannelse. En slik forståelse åpner opp for ideer om skolegårder som kan fungere som relevante for utendørs undervisning og erfaringslæring, og som innbyr og tilrettelegger for bestemte undervisningsaktiviteter som både lærere og elever skal finne hensiktsmessige eller meningsfulle, og på den måten gi plass for det som til en hver tid klassifiseres som meningsfullt arbeid og undervisning i ulike fag.

Som vi har sett i kapittel 5, mener Relph (1976) at steder er bærere av mening, og de representerer en opplevelse for oss. En slik opplevelsesrepresentasjon tilegner vi oss gjennom vårt opphold og gjennom de aktiviteter vi involverer oss i på stedet. En slik samhandling med stedet gjør at vår opplevelse og vårt kvalitative forhold til stedet fører til en bevissthet om hvilken identitet og mening stedet har for oss. Dette uttrykkes i Relphs modell for vårt forhold til steder og hvordan vi bestemmer et steds identitet. Stedsidentiteten vil bestå av samspillet mellom (i) stedets fysiske uttrykk, (ii) de aktiviteter og den praksis som finner sted, og (iii) stedets betydning for oss. Stedets identitet blir summen av disse tre komponentene, eller forstått som samspillet mellom dem. Stedets identitet blir dermed ikke bare et uttrykk for egenskaper ved det fysiske miljø og ved aktivitetene i seg selv, men det er også et uttrykk for våre planlagte aktiviteter der og vår opplevelse av disse.

I plandokumentene for norsk skole har vi sett man vært opptatt av å tilrettelegge for bestemte handlinger og aktiviteter i skolegården og slik sett planlegge en meningsfull tilværelse for skolebarna der. I dette har det ligget ideer om å lage pedagogiske miljø for blant annet erfaringslæring, men også ideer om å skape det man har ansett som gode lekemiljø eller det å lage apparater og andre innretninger som gjør til at barna aktiviseres. Nordberg-Schultz (1988; 1992) fremhever at arkitektur og forming av steder har til oppgave å skape steder der livet får mening, og at det er mulig å skape eksistensielle steder for tilværelsen vår, og at stedene blir gitt en identitet som skal uttrykke stedets ånd. Vi kan betrakte min studies empiriske materiale (de offisielle plandokumentene) som en fortelling om eller uttrykk for hvordan skolegårdens identitet eller ånd, ønskes skapt. Vi har sett hvordan myndighetene har foreslått hvordan skolegårdens fysiske uttrykk bør være og man har ønsket å legge noen premisser for hvilke aktiviteter som skal og bør finne sted der. Dette har mellom annet hatt bakgrunn i at man ville skape et sted som skulle virke meningsfullt for barna.

Stedets mening vil tilhøre de menneskelige intensjoner og erfaringer, og sentralt i en slik forståelse står at det ikke bare er stedets identitet i seg selv som gjelder, men også den identitet mennesket eller grupper av mennesker forbinder med stedet. Konteksten og situasjoner tilknyttet stedet vil danne et viktig grunnlag for den mening vi tillegger det. En skolegård er gjerne et senter for aktiviteter og handlinger. Enkelte av disse aktiviteter og handlinger er bare betydningsfulle i bestemte kontekster, påvirket av karakteren og særtrekkene ved bestemte steder. Hendelser og handlinger får da ulik betydning i forhold til de ulike stedenes kontekst, og vil preges og påvirkes av de ulike stedenes karakter samtidig som hendelsene er med på å forsterke og opprettholde stedets karakter. Relph mener steder er inkorporert i de intensjonelle strukturene knyttet til menneskelig bevissthet og erfaring. Intensjonalitet kjennetegnes ved at all bevissthet er bevissthet om noe: vi kan ikke gjøre eller tenke uten begrep om noe. Menneskelige intensjoner og handlinger bør derfor ikke kun forstås som fritt valgte handlinger og hensikter, men som et forhold mellom mennesket og den omverdenen som gir oss mening. Av den grunn er objektene og innholdet i den fysiske omverden erfart gjennom sin mening. Objektene kan ikke skilles fra sin mening fordi det er nettopp disse meningene vi sammenholder med vår bevissthet om objektene som omgir oss. Steder og steders identitet blir på denne måten innbakt i vår forståelse og bevissthet. Skolegårdens mening for barnet må samtidig knyttes til dets praktiske interesse for det materielle miljø og dets objekter og for aktivitetene som finner sted.

Hva blir skolegårdens karakter eller identitet? Den vil variere, da den som jeg før har nevnt, preges av en tvetydighet i forhold til at den er et sted for den formelle undervisning og et sted for de frie aktiviteter. Dermed er det ikke bare stedet i seg selv, men de aktivitetene som kan foregå der som bestemmer identiteten i løpet av en skoledag. Etter skoletid kan stedsidentiteten til skolegården bli noe annet igjen. Skolegårdens identitet kan videre sterkt forbindes med praksis. Skolegårdens lekeapparater, trær og beplantninger skal bidra til elevens opplevelse av og erfaring med skolen. Sammen med praksisen for bruk og hva som anses som akseptert atferd i utemiljøet, formidles det kunnskap til skoleeleven; her kan du leke – her skal du lære, her skal du sitte i ro – her kan du løpe. En skolegårds utforming og dens innhold kan for eksempel legge til rette for bestemte aktiviteter, samtidig som den kan fungere begrensende og sanksjonerende i forhold til andre aktiviteter skolebarna ønsker å foreta seg. Barn både skaper og blir skapt av sine omgivelser, og på den ene siden kan barna bruke og fortolke det fysiske miljø for å passe til sine lekeprosjekter, samtidig som forhold i miljøet kan gi barna større eller mindre *tolkningsrom* for deres ønskede lekeprosjekter.

Skolegården vil i flere sammenhenger representere et sted hvor barn vil oppleve å delta i en eller annen form for aktivitet. Å være på et sted er i seg selv å være i en aktivitet, i en praksis eller i en interaksjon, forstått som at vi alltid allerede er kastet inn i en situasjon eller i en kontekst; vi er på et eller annet vis situert. På mange måter vil erfaringen på et sted være *kroppslig* (man er tilstede), men også i forhold til at det vil være noen oppgaver eller problem som skal løses på stedet. Når barnets kropp befinner seg på skolegården, vil de fysiske omgivelser sammen med barnets opplevelse av sin situasjon og den tillatte praksis være med på å danne et handlingsrom utendørs for barnet. En skolegårds betydning og mening for barna vil også formes og skapes gjennom *deres* handlinger og tanker. Skolegården forstått som et meningsfullt sted, vil også uttrykkes av det som bare skjer på stedet, og den blir forstått gjennom de aktiviteter og handlinger som finner sted der. Skolegården oppleves dermed gjennom barnas erfaringer og følelser på stedet. Barna kan slik sett foreta egne konstruksjoner av skolegården som sted, forstått som hva stedet betyr og oppleves som av dem. Dette kan forstås som at samspeillet mellom stedet, barnas bruk av stedet og meningsdannelsen er med på å konstituere og forme stedet. Meningsdannelsen er slik sett kompleks og vil være basert på barnets egne erfaringer og intensjoner, og et slikt perspektiv innebærer at opplevelsen av skolegården vil være ulik og under stadig endring.

Som vi har sett, vektlegger Gadamer (1989) at vi alle besitter en *forforståelse*, og at denne virker inn på hvordan vi tolker hendelser og fenomen. Forforståelsen gir oss visse fordommer i forhold til det vi tolker, og den kan ses i sammenheng med at kulturen legger føringer på hvordan vi kan oppfatte og tolke virkeligheten. Ser vi spesielt på skolen vil man der ha mange reguleringer som virker inn på individets muligheter til fortolkning. I forhold til bruken og opplevelsen av skolegården som et meningsfullt sted for eleven, kan det dreie seg om et samspill mellom eleven og det fysiske skolemiljøet, som satt inn i et hermeneutisk perspektiv ideelt sett skal bli slik at eleven og omgivelsene blir en slags enhet. For elevenes erfaring med skolegården betyr dette at så lenge eleven har lært seg å bruke kroppen riktig eller besitter en riktig forforståelse av hvordan skolegården kan brukes, vil stedet gi mening. Dette forutsetter samtidig at de fysiske omgivelser på skolen er skapt med sikte på at de skal være gode å bruke for eleven. Det motsatte vil være tilfelle om utformingen av det fysiske miljø blir en begrensning og tvang for elevenes bevegelser og tanker. Forhold i det fysiske miljø utendørs på skolen vil slik sett gi større eller mindre tolkningsrom for barnas prosjekter.

Hvordan opplevelsen av skolegården som et meningsfullt sted vil bli, kan være konsentrert rundt individers personlige erfaringer og den funksjon stedet har for individene selv, men stedet skolegården kan også defineres ut fra den funksjon det er blitt tillagt av andre, og dette vil selvsagt også virke inn på og ha betydning for barns muligheter til å utfolde seg slik de selv vil, og i hvilken grad de opplever å kunne bruke skolegården på sitt vis. Det kan da være relevant å stille spørsmål om hvilke erfaringer som det er mulig å gjøre i skolegården, men også hvilke erfaringer man ønsker å legge til rette for. Vi har sett at et kjennetegn ved forestillingen om skolegården har vært at elevene skal gis anledning til å skape mening gjennom erfaringer, aktiviteter og opphold der. Vi kan videre hevde at de aktiviteter som myndighetene forslår og foreskriver, og den interesse som uttrykkes for skolegården i blant annet læreplanene, er uttrykk for noen vokseninteresser, tradisjoner og ideologier. Dette må sies å stadig være i forandring (historisk og kulturelt), og vi har dermed ikke bare hatt én forestilling om skolegården og dens betydning for eleven.

Det at vi historisk sett har hatt flere forestillinger om skolegårdens pedagogiske funksjon, at det så å si har eksistert ulike historisk gitte stedsidentiteter, kan også ses på som noe som reflekterer forandrede holdninger ovenfor både barn og opplæringas form og innhold. Det er kanskje mulig å se på skolegårdens pedagogiske funksjon som et uttrykk for og som en del av en større *barndomsdiskurs*. Og kan ideer om skolegården gjenspeile noe i forhold til ideer om

skolebarnet? Vi vet at ulike diskurser om barn vil konstituere barn og barndom på forskjellige måter (Amundsen 2003). Diskursene skaper bestemte muligheter for tanken, og ideer, begreper, talemåter, kunnskaper med mer legger føringer på sosiale praksiser og vil i sin tur være med på å etablere dem. Måtene man snakker om eller beskrive barn på vil forsøke å beskrive en virkelighet, men ord avbilder ikke verden som den er, og en spesiell oppfatning eller definisjon av barnet vil utelukke andre mulige oppfatninger og definisjoner. Barn betraktes gjerne som annerledes enn voksne, ofte i forståelsen av at barn ses på som uferdige, umodne og uerfarne. Barnet blir dermed å forstå som et *potensial* eller en *mulighet*, og historisk sett vil vi fra pedagogikken finne ulike forståelser av et slikt barn. Vi kjenner godt til forestillingen om barnet som en *tabula rasa* hos John Locke, som en *edel villmann* hos Jean-Jaques Rousseau, som en *blomst* hos Friedrich Fröbel eller som en *ung forsker* hos Jean Piaget. På bakgrunn av slike ulike barneforståelser, vil også pedagogens rolle blir forskjellig når man skal sørge for den ”rette” stimulering av og tilretteleggelse for skolebarnets potensiale.

Barn har gjerne blitt sett på som det vi kan kalle *human becomings* fremfor at de blir sett på som det de er, *human beings* (Alanen i: Amundsen 2003). På det vis blir barnet sett på som en *mulighet*. Det som blir interessant for voksensamfunnet vil da være barns *bliven* ikke deres *væren* (Oakley i: Amundsen 2003). Et godt eksempel på en slik grunnleggende forståelse av barnet, ligger i det vi kan kalle ”*utdanningens konstituerende idé*” (Krüger og Trippestad 2003: 190), som bygger på ideen om at individet er bærer av et urealisert fornuftspotensial og er av den grunn alltid ufullkomment. Barns skolegang og den sosialisering og læring som skal foregå på skolen skal sette spor i barnet sinn og innskrives i dets kropp. Barnet sosialiseres på skolen inn i samfunnets sosiale normer, og sosialiseringen representerer en voksen konstruksjon der barn alltid vil fremstå som ukompetente, ufullkomne og ikke minst at de mangler kunnskap.

Barnet som vokser opp i dag, vil på skolen oppleve å bli styrt eller regjert gjennom både en ytre og en indre regulering. I dagens samfunn, som kjennetegnes av den ”*nyliberalistiske kulturkapitalismen*” (Ibid.), vil man på skolen bli utsatt for to typer selvutformingspraksiser: en styrt selvutforming gjennom at skolen søker å utforme mål for barnets atferd, aspirasjoner, behov og ønsker. Samtidig skal barnet læres opp til å regulere seg selv gjennom en etisk selvutforming, som innebærer å tilegne seg en rekke teknikker og strategier for å mestre og

møte de forventninger som stilles til det. På dette vis konstitueres individet og dets intensjoner, og idealet blir å skape et *veltemperert selv* for det nyliberale samfunn:

Det veltempererte selvet blir en forvalter av en enorm selvteknologi og selvkontroll, av forhandlingsevner, kunnskapskrav, fleksibilitet og personlig moral. Samfunnsdiskursene tilbyr rike belønninger for et slikt reformert subjekt. Oppsummert: Den økonomiske diskursen tilbyr velstand og karriere, politikken diskurs tilbyr identitet, fellesskap, trygghet og helse til det endringsvillige, selvrefleksive og selvregulerende subjekt. Samtidig får samfunnsdiskursene individer som belønner, anerkjenner og opprettholder den økonomiske og politiske diskurs, og som sørger for at samfunnsdiskursene holdes åpne for endringer og reformer etter de til en hver tid økonomiske og politiske behov. Det utdanningsspesifikke uttrykket for denne spenningen finnes i forsøkene på å forme individet som innenfor rammene av de praksisene for styrt selvutforming som utdanningssystemet setter opp, etablerer en rekke selv-regjeringsteknikker, det Dean kalte etisk selvutforming. (Ibid.: 190)

De måtene man taler om barn på og de ønsker og krav som stilles i forhold til barns kunnskapsproduksjon, læring og identitetsutvikling på skolen, kan videre ses på som uttrykk for hvordan makt blir innskrevet i individet. Gjennom læreplanens målsettinger konstitueres for eksempel hvordan eleven skal lære, arbeide og være, og dette kan vi lese som uttrykk for et spill hvor sannheter blir innskrevet i idealer og forventninger om en bestemt type individ (for eksempel "den aktive elev"). Det som vi samtidig ser, siden det er tale om en måte å definere og klassifiserer gjennom språket, i et spill om hvilke sannheter som skal gjelde mest, er at det på ingen måte er tale om noen form for naturgitt barn, men et konstruert subjekt. Barnet kan potensielt fremstilles som annerledes, og hvis vi erkjenner det så erkjenner vi også at barnet konstitueres gjennom læreplanens språk, og blir uttrykk for og veves inn i en diskurs knyttet til skole og utdanning.

I tenkningen og diskusjonene rundt dagens skole handler det mye om å legge til rette for læringssituasjoner og skape en kultur for læring. I dette ligger også et ønske om å lage læringsmiljø som skal hjelpe til med at det settes varige spor i barnet. I et slik perspektiv finner vi i det studerte materialet at skolegården først og fremst skal være et sted som skaper mening for barna i forhold til det skolen ønsker de skal forstå. Vi finner liten vektlegging av barns egne perspektiver (det vi kan kalle et aktørperspektiv), og barnet skal på skolen trenes opp til å bli et sosialt kompetent, aktivt handlende og tolkende individ. Vi ser videre lite til perspektiv på barnet som sosiale konstruktører av sin egen virkelighet. Den mening barnet skal erkjenne, oppdage og oppleve ønsker skolen å styre og ha kontroll på. Dette kommer

også til uttrykk gjennom den utforming plandokumentene beskriver at skolegården bør ha og hva skolegården bør fylles med av aktiviteter.

I mange av tekstene valgt ut for denne studien kommer det frem ideer og forestilinger om at utformingen og innredningen av skolegården vil ha en betydnings-, meningsskapende og sosial effekt. Skolegården blir ved flere anledninger presentert som et sted som kan og skal fungere anvisende og regulerende på faglige og sosiale forhold, på leken og aktivitetene utendørs. Skolegården fremstår som en ramme for barnas sosiale handlingsfelt, gjennom at den skal legge til rette for spesifikke og gjerne rasjonelle handlinger. For eksempel skulle leke- og idrettsapparater invitere elevene til meningsfulle og nyttige øvelser. Vi kan også knytte forestillingen om å forme det man anser for gode skolegårder, til ønsker om læring og utvikling, forstått som at barnet ses på som en mulighet, som noe som kan bli til noe mer. Dette harmonerer lite med den fenomenologiske holdning om at opplevelsen til barnet her og nå, og dets eksistensielle erfaring med et sted, vil være viktig å ivareta, og til og med å betrakte som grunnleggende for dets eksistens. Barnet vil knytte seg til steder også gjennom sin praktiske interesse (jf. Gallagher 1992), som betyr at barna tar utgangspunkt i å tolke og bruke miljøet i forhold til et opplevd behov og hva som virker meningsfullt å gjøre for å dekke det behovet.

Læreplanene og de andre tekstenes fremstillinger av skolegården som et meningsfullt sted er på mange måter i konflikt med et fenomenologisk stedsperspektiv. Fenomenologien tar utgangspunkt i individets *opplevelse* av stedet, og *samspeillet* mellom stedet og menneskets *konstruksjon av mening* anses videre som noe som er grunnleggende og av eksistensiell art. Den personlige stedsopplevelse beror imidlertid på våre egne erfaringer og følelser, og en slik stedsopplevelse vil derfor være unik for hver og en av oss, også med hensyn til hvordan den forholder seg til rådende sosiale stedsbestemmelser. Det vil i en fenomenologisk stedsformingstradisjon, slik blant annet Aravot (2001) viser til, fremfor alt være viktig å legge til rette for en stedsopplevelse for den enkelte, forstått som at utforming av steder må lages ut fra færre prinsipper om ”riktig bruk av steder” og at stedsformingen derfor må være av mindre normativ og foreskrivende art for ”det gode liv”. Det betyr å åpne opp for individualitet og for fleksibel bruk og opplevelse av stedene, og dermed for en individuell og eksistensiell tilværelse på stedet. Dette må også ses i sammenheng med at praksis på, og forbundet med, et sted vil være av betydning for individets opplevelse og tilknytning til det, sammen med

hvordan den fysiske utformingen i seg selv fremstår og *kan ha* av betydning for hva stedet kan brukes til.

På mange måter skinner det gjennom i de studerte tekstene, en sterk tro på at det går an å skape et pedagogisk utemiljø, bestående av både faglige og sosiale målsettinger, ved å forme det romlige og stedsmessige på riktig vis og dermed tilrettelegge for at de riktige erfaringer kan finne sted. Skolegården skal slik sett være med på å bestemme mulighetene for barnas aktiviteter og deres utfoldelse på skolen, men det er også av stor betydning hvilken *praksis* som tillates på stedet. Hvorvidt barna kan utnytte det fysiske roms potensialer avhenger dermed av de voksnes forvaltning av rommet og dermed av hva som er tillatt av lek og aktivitet ute og hvilke restriksjoner det legges på bruken av skolegården. Vi skal se nærmere på dette videre.

9.3 Skolegårder for det gode lekeliv

Siden 1970-tallet blir skolegården i stadig sterkere grad del av en diskurs om barns oppvekstmiljø og om barns lek. Skolegården omtales som et sentralt sted for barns lek og egenorganiserte tid på skolen i skoletida, men også som et sted for lek og aktivitet etter skoletid og i helger. Skolegården fremstår i mange av tekstene som et sted som skal sørge for å gi elevene gode lekopplevelser, og som skal sørge for å stimulere elevene til aktivitet og fysisk utfoldelse. Det er også interessant å registrere hvordan man i læreplaner og i en rekke andre tekster siden 1970-tallet er opptatt av at lek kan kobles sammen med læring, der lek ses på som et middel som kan tjene viktige mål i livet. Lek på skolen blir viktig fordi den, som læreplanen fra 1997 uttrykker det, er nyttig for læring, for sosialisering, for utvikling av sosiale ferdigheter og som en forberedelse til livet som kommer (KUF 1996: 76). Jeg skal videre diskutere leken på skolen i lys av hva lags lekested skolegården blir presentert som.

Hva lek er og hva som kjennetegner barns lek, finnes det mange innfallsvinkler til, og Holmes skriver (med henvisning til et årsmøte i *The Association for the Study of Play*) at en presis definisjon av lekbegrepet "(...) has remained elusive." (Holmes 1999: 59). Hendricks mener at "Play is a phenomenon that is exceptionally complex and not so well understood – as witnessed by the unsuccessful attempts to scientifically define play." (Hendricks 2001: 7-8). Lek har oftest blitt forbundet med barndom og fritid, noe man gjør når man ikke jobber eller produserer noe nyttig. Barns lek kan forstås som noe svært annerledes enn den instrumentelle rasjonaliteten til den moderne tid, den produserer intet annet enn seg selv og ingen "profit"

kan tas ut av leken (Finkelstein 1987). Aronowitz (i: Finkelstein 1987) hevder at lek er den eneste menneskelige aktivitet som er ikke-instrumentell forstått som at den produseres bare for sin egen skyld. Leken blir da karakterisert av at oppmerksomheten retter seg mot prosessen heller enn resultatet, slik vi kan se når barn bygger i sand der det gjerne er like interessant å ødelegge et sandslott som å bygge det opp. Lekens motiv ligger gjerne ikke i resultatet, men i innholdet av selve handlingene, i gleden av å leke i seg selv.

Skolen har blant annet vært med på å skape og ikke minst opprettholde en instrumentell form for lek (Steinsholt 2004). Koblingen mellom lek og læring bygger på en antagelse om beslektethet, og dermed blir man opptatt av å finne likheter mellom fenomenene og ikke hva som skiller lek og læring fra hverandre (Bayer 2000). Samtidig kan vi si at leken, straks den kommer i ”skolens hender” gir barna nye muligheter for aktiviteter, men leken blir samtidig organisert og temmet (Finkelstein 1987). Steinsholt (2004) hevder at leken filosofisk sett alltid har vært et begrep som ikke bare kan ha, men bør ha, en rekke forskjellige betydninger. Straks lekbegrepet vikles inn i en pedagogisk lekdiskurs vil forestillingen om lek bli uproblematisk og dermed skarpt avgrenset. Da blir spørsmål knyttet til ulike tolkninger av lek og hvordan den skal forstås irrelevant eller rett og slett noe som ikke eksisterer. Særlig interessant i vår sammenheng er Steinsholts poeng om at hva leken *kan bety*, blir erstattet av mer prinsipielle spørsmål som for eksempel lekens *betydning* for barns læring og utvikling eller hva lekens kan ha av betydning for undervisningen. En slik diskursiv dreining betyr at et bestemt syn på lek blir sett på som legitimt og altoverskyggende, og innebærer at lek som et mulig flyktig begrep blir avløst av noe fast og stabilt. De kildedokumentene vi har sett på til Reform 97, samt deler av det vi finner om lek og arbeidsformer på småskoletrinnet i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997* sine prinsipper og retningslinjer, legger i omtalen av leken an en instrumentell orientering, i den forstand at man trekker frem lekens biprodukt; læring, når man for eksempel sier at: ”Opplæringa skal gi næring til leiken og leiken gi næring til opplæringa.” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 73).

Hendricks (2001) skriver at barns lek i skolesammenheng ikke har vært ansett for å produsere noe nyttig eller noe som vi hadde bruk for, men fortsetter hun; ”Not so long ago we discovered that play could be made useful as tools for learning and as a means for forming children into useful adults.” (Ibid.: 8). Som en følge av denne oppdagelsen ble noe former for lek definert som akseptable og det ble videre ansett som viktig å legge til rette for bestemte

typer lek som fremmet bestemte ferdigheter eller som kunne bidra positivt i barns utvikling, både kognitivt og fysisk. Leken tillegges da en verdi og betraktes som noe som fremmer nyttige aktiviteter og prosesser. Noen aktiviteter kan da anses som mer *lekeverdige* enn andre, siden disse antas å kunne fremme barns læring og utvikling. Skolegårder kan for eksempel betraktes som ”(...) places for outdoor learning (...) they have play value.” (Ibid.). Det blir da av interesse å problematisere i hvilken grad en skolegård er til for barns frie lek eller om den skal være funksjonell i forhold til at det skal foregå innlæring av bestemte kompetanser og ferdigheter. En slik motsetning kan vær fruktbar å trekke opp da den vil synliggjøre en dynamikk mellom det unyttige (leken) og instrumentelle (læringen). Videre kan det også være relevant å problematisere hvilken grad av frihet barna har til å velge seg lekeaktiviteter på skolegården.

Bayer (2000) mener at koblingen mellom lek og læring i skolen har pågått siden 1980-tallet i Danmark. Lindholm (2001) har foretatt en studie av ombygginger av skolegårder og sett på skolegårdenes betydning for ulike typer aktiviteter før og etter ombygging. Et interessant funn hos henne var at ombygging av skolegårder først og fremst førte til at den pedagogiske og vokseninitierte bruken økte, mens barnas egeninitierte aktiviteter og lek var mer eller mindre konstant:

En hög andel (M= 60%) av de nya aktiviteterna er vuxeninitierade och inngår oftast i undervisningen. Jämfört med ett M= 10% av samtliga aktiviteter före ombyggnad och 20% efter ombyggnad er denna andel mycket hög. Faktum är att det skulle kunna hävdas att den enda tydliga effekten av skolegårdsombyggnaden är att de pedagogiska utomhusaktiviteterna ökat! (Ibid.: 18)

Tradisjonen for å styre barns lek og aktiviteter på skolegården har som vi har sett alltid vært til stede, dog med ulik styrke og vektlegging. Interessen for at leken kan føre til noe mer enn lek, ved at den anses som viktig for barns personlige og sosiale utvikling, har vi sett begynne på 1970 tallet i Norge, og vi kan i de siste åra spore en tendens som går i retning av å sterkere styre barns lek og aktivitet på skolen. Med skolereformen fra 1997 ble leken satt inn i et pedagogisk system hvor utearealet skulle brukes aktivt i forhold til å tilrettelegge for barns lek. Slik å forstå var ikke utearealet bare et utvidet klasserom, men også et sted som skulle bevisst tilrettelegges for motorisk utvikling og stimulering til skapende lek. Vi har sett i skolereformens kildedokumenter at lek hele tiden knyttes sterkt opp mot læring, og leken får dermed en instrumentalistisk funksjon. Læreplanene griper på en måte inn i den frie leken og

forsøker å utnytte barns utfoldelsestrang og koble den sammen med innlæring av kunnskaper og ferdigheter. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997* fokuserer på læringsaspektet i leken og når leken defineres slik den gjør i den teksten, rettes fokus mot å tilrettelegge for en instrumentell orientert lek i skoletiden. Vi ser her tendensen til en didaktisering av leken på bekostning av barnas kultur.

Slik vi har sett i de offisielle plandokumentene, ble skolegården etter vært et sted som kunne inkludere bestemte og nyttige aktiviteter for eleven, gjennom blant annet å utruste skolegården med leke- og aktivitetsfremmende apparater. Den diskursive dreining i omtalen av lek og dreiningen mot en pedagogisering av barns lek (Steinsholt 2004), kan videre bety at skolegården blir et sted tilrettelagt for instrumentell lek, en lek som skal gi læring eller noe annet. Vi kan for eksempel problematisere om ikke lekeapparatene vil representere et bestemt syn på barndom og på barns utvikling. Ser vi bakover i tid, finner vi for eksempel at sandkassen var et forsøk på å omforme den tradisjonelle barnelek i byen, som hadde dreid seg mye om lek i rennestein og grusplasser, til å bli en mer positiv, renslig og ikke minst, sivilisert aktivitet. Man sydde eksempelvis egne sandkassedrakter slik at det vanlige tøy ikke skulle skitnes til. Sandkasseleken skulle tilfredsstillende barnets innebygde arbeidsdrift og styrke evnen til å være alvorlig og opptatt med noe. Samtidig ville samværet med andre barn i sandkassa lære barnet ordenssans og veloppdragenhet, og bidra til å bygge bro over de sosiale motsetningene i samfunnet ellers. I sandkassen satte barnets arbeid ikke varige fysiske spor men sandkasseleken skulle sette sitt avtrykk på sjelen, og det var også det viktigste (de Coninck-Smith 1990).

I tillegg til sandkassen, ble det helt spesielle for det tjuende århundrets lekeplasser de nye pedagogiske lekeapparatene; vipper, rutsjebane og karusell (Ibid.). Lekeapparatene skulle bidra til å fremme barnas fysiske utvikling, men også trene de i felles lek og samhandling. Disse aktivitetene mente man ble dekket ved at barna fikk bruke bom, bukk, balanseplanke, og redskaper som vipper, sklier og små karusellhjul. Derimot var det noen apparater man ikke ønsket skulle høre hjemme på en lekeplass, selv om barna likte de svært godt; husker og klatretau. Man anså vedvarende gyngbevegelser som usunt for blodomløpet i hjernen, men denne bekymring mener de Coninck-Smith dekket over samtidens angst for enhver tenkelig, mulig som umulig, pirring av barnets seksuelle lyster. Det enhver voksen visste var at når pikene husket seg eller klatret i tau kunne man se deres underskjørt, og kanskje mere til.

Hendricks hevder at "Taken form the developing pedagogy around child care were the sandbox and climbing equipment brought outdoors from the gym. The function was to develop better physical health in city children (...)." (Hendricks 2001: 25). Vi ser her eksempler på hvordan lekeapparater bevisst nyttes for å inkludere og fremme bestemte aktiviteter, ferdigheter og holdninger og verdier, mens det samtidig er med på å ekskludere annet. Utformingen av lekemateriellet kan fortelle noe om hva barna skal gjøre, men kan også inneholde normative syn på barns aktivitet. Vi kan da spørre om lekeapparatene først og fremst er konstruert for fri lek eller om det er bestemte ferdigheter barnet skal tilegne seg gjennom leken som ligger til grunn for utformingen. Hendricks svar til dette er å si at lekeplassutstyr var tenkt å utvikle barns fysiske og motoriske ferdigheter, eller at de skulle bruke opp sin overskuddsenergi så de ville oppføre seg når de vendte tilbake innendørs på skolen. Og hun fortsetter med å si at når det gjelder utforming og innredning av skolegårder "(...) the emphasis was and still is on physical activity such as swinging, climbing, seesawing and sliding." (Ibid.: 38).

Vi har sett hvordan skolegården i de offisielle tekstene ble fremstilt med vekt på pause- og avvekslingsfunksjoner, slik at elevene får lekt, hvilt seg, og gitt mulighet for fri og fysisk utfoldelse. Elevens frie aktivitet og rekreasjon har alltid vært pedagogisk viktig: leken skulle gi elevene avveksling og "klargjøre" barna for mer læring (Pellegrini 1995). Finkelstein (1987) skriver at "oppdagelsen" av barns lek i perioden 1880-1930 medførte at samfunnsplanleggere og skolereformatorer konstruerte og organiserte lekeplassen på skolen som et spesialisert lekested, et sted som skilte lek fra skolearbeid, og skapte et sted man kunne overvåke skolebarnas lek. Skolegården ble en grense for barna og barnas lek, men det at de befant seg innenfor denne grense førte også til at barna utviklet og omformet leken sin: "(...) the physical boundary of the school playground probably induced children to invent new games and to reconstruct traditional behaviour on swings and jungle gyms". (Ibid.: 23).

Sutton-Smith (gjengitt i: Finkelstein 1987) har i sin studie av barns lek på New Zealand i perioden 1840-1950 konkludert med at barns lek utviklet seg i tre perioder. Den første fra 1840-1890 beskrives som at barn arbeidet mer enn de lekte, men gradvis kommer barna inn under skolens kontroll og det samme skjer med deres lek. Når barna måtte møte opp oftere på skolen økte også deres lek i skolegården. Lærerne utøvde nå mer kontroll over deres lek, først gjennom gymnastikkapparater ute og drill, og senere etter 1890 gjennom timer i kroppsøving,

ulike organiserte lekeplassaktiviteter og organiserte idrettsøvelser på skolen. Kirk (2004) viser også til en likende utvikling i en studie av hvordan skolen styrer og disiplinierer barnets kropp. I løpet av tiden fra 1890-1920 gikk barna på skolen i lengre perioder og dette utvidet deres lek-repertoar, gjennom at skolen tilbød barna blant annet egne lekeplasser med spesialdesignet lekeutstyr, noe som åpnet opp for nye lekemuligheter:

What with school playgrounds, school picnics, commercially produced school books, board games, trinkets, and a new interest in organised games and sports, the period from 1890-1920 may have been the best of all times for children in the variety of games and other recreational possibilities. (Finkelstein 1987: 24)

I løpet av perioden 1920-1950 ble barns lek på skolen langt på vei kontrollert, ”temmet” og organisert, og leken på skolen skulle være en rekreasjons- og fritidsaktivitet mellom andre aktiviteter i skoletiden:

In short, children’s play in school mirrored the transformation of play into recreation and leisure. Its form and content increasingly depended on commercial products and mechanical contrivances. By 1950, children’s play, with few exceptions, had become sophisticated, commercialised, symbolic, and verbal. (...) As Sutton-Smith summarizes, the playground of 1950 mirrored the commercial world of which it was a part -fast paced, domesticated, and free. (Ibid.)

Dette korte historiske riss i barns lek på skolen, viser oss hvordan skolegårdens design og aktivitetene der kan virke inn på elevenes utfoldelsesmuligheter. Skolegården vil fungere som en ramme bestemmende for barns lek sammen med skolens kontroll over hva barn kan leke med. Skolegården kan ses på som et spesialisert lekested som tilbyr barna mange aktiviteter. Begrensninger på leken vil bestemmes av både de fysiske forhold og tilretteleggingen av disse, men en avgjørende begrensning er også de regler voksne setter for barns bruk av de fysiske omgivelsene. I skolesammenheng vil de voksne trekke opp grenser for barns lek i forhold til tidspunkt, gjenstander og plasser egnet for lek (Smith og Barker 2000), og James mener at fra barns perspektiv betyr dette at grensene for lek aldri vil være helt fastsatte eller konstante, siden voksne vilkårlig kan bryte inn for å stoppe leken i skolegården (James 1993). På skolen kan tiden til lek kuttes ned, noen lekeformer kan bli mislikt mens andre kan forbys.

En viktig funksjon for leken på skolen ligger i at den foregår i pauser fra stillesittingen innendørs og skolegården er knyttet til friminuttsaktivitet og rekreasjon. Friminuttene kan

betraktes som at de skal sørge for at det blir en nødvendig disiplin og arbeidsro inne etter at elevene har fått muligheten til å løpe av seg de fleste ”maur i rumpa” utendørs. På denne måten får friminuttene en viktig pedagogisk funksjon i betydningen avveksling og rekreasjon, og kan fungere som en slags nøytralisering av den langvarige stillesittingen. Etter friminuttet skal eleven bli i stand til å motta ny kunnskap og lærdom. Elevene får utløp for spenning, aggresjon og følelser i friminuttet, og de får ”lekt fra seg” slik at de kan konsentrere seg om læringsaktivitetene når de er tilbake igjen i skolebygget. Skolegården blir i en slik sammenheng et pedagogisk virkemiddel for at undervisningen innendørs skal kunne gå som planlagt og under ordnede forhold.

Barns lek i tiden mellom skoletimene kan i følge Finkelstein derfor ses på som en rasjonell side ved elevens virksomhet på skolen. Skolegården og lekeplassen blir etter hennes mening støttende for pedagogikken, og skal fungerer som et sted som skiller lek fra arbeid, som er et sted for lek og ikke det som ”virkelig gjelder”. Skolegården kan da forstås som et sted som lar eleven gå gjennom en renselsesprosess i leken og som klargjør barnet for mer læring:

They called the prescribed curriculum work. They assigned play to a special time in the day called recess and they supervised it. Thus the school world would legitimize play as one of its regular functions, but at the same time, rationalize it as a break from the “real” activity of school. Play in this context was meant to rejuvenate the child in order to make him or her more ready for “learning”. (Finkelstein 1987: 31)

Friminuttsaktivitetene blir da en instrumentell form for rekreasjon, og Sutton-Smith (i: Thomson 2005) hevder at barns lek på skolen bærer preg av å være svært temmet og organisert. Steinsholt (2004) sier det er en viss tradisjon for å betrakte leken som noe spontant, kreativt og frisetende, og at leken dermed kan forstås som et mål i seg selv. Men samtidig kan leken betraktes som nytteorientert og instrumentell, og da ser man på leken som noe som kan brukes pedagogisk; at pedagogen, fordi leken er så spontan, kreativ og fri, bruker den for å fremme noe annet:

Lek som kreativ og frigjørende kraft gir, hevdes det, rom for kognitiv og kulturell endring; leken fremstår som et uttrykk for litt viltre og skapende krefter. Det er snakk om en ubunden og ukontrollert del av den menneskelige kultur som oppstår innenfor sosiale rom som ikke er kontrollert og overstyrt av voksne. Den er spontan og eksperimenterende, og den fører barna godt på utsiden av det hverdagslige liv. Den skapes for sin egen del og fremstår som en del av vår kultur som ligger bortenfor hierarkiske

ordninger og autoriteter. Den er grunnleggende og ustyrlig og oppleves derfor som noe spennende og morsomt for barna. Derfor har det også vært uhørt fristende å bruke den pedagogisk. (Ibid.: 4)

Studier som har fokusert på hvordan elever og lærere definerer begrepene lek og arbeid (jf. Holmes 1999: 60-61), viser at elevene vanligvis kategoriserer aktiviteter som lek ut fra sosiale kriterier. I dette legger de om de får bestemme aktivitetene selv, om de får bruke materialer fritt og om deltakelsen i aktiviteten er frivillig og lystbetont. Elevene kategoriserer vanligvis aktiviteter som arbeid ut fra om de er lærerinitiert; noe læreren setter dem til å gjøre, eller om det krever intellektuell innsats eller er noe som er mindre gøy å drive med. Lærerne sine vurderinger er nokså sammenfallende med elevenes, men i noen studier viser det seg at lærere klassifiserer flere aktiviteter som lek enn det elevene selv gjør.

Sutton-Smith (1995) sier at generelt sett så vil individet leke ut fra krav og forventninger som kommer fra kjønn, alder, etnisitet og klasse, og at vi verken som voksne eller barn har så mye fritt valg. Barn gjør gjerne det som forventes av dem i valg av lek og lekeaktiviteter. Når barn skal leke i skolegården hevder Sutton-Smith at de konfronteres med press fra jevnaldrende i forhold til hva man skal velge å leke med eller som, og dette perspektivet står i motsetning til forestillingen om at barna "(...) have available there any smorgasbord of play choice." (Ibid.: 289). I tillegg til en slik poengtering av det sosiale miljøets betydning for lek, mener Hendricks at vi også bør reflektere over hvordan det fysiske miljø kan virke inn på barnas opplevelse av skolen: "While the physical environment is not all-determining and the social psychological environment for the child is much more important, a good physical environment can add immensely to the child's feelings of self worth and confidence." (Hendricks 2001: 187). Skolegårdens utforming og innhold kan ha begrensende og sanksjonerende funksjon på hva som kan lekes eller hva som det er lagt til rette for av lekemuligheter for barna. Det er vanskelig å identifisere noen lineær forbindelse mellom barns aktivitet og stedet, men vi kan si at ulike steder gir rom for ulike aktiviteter.

Vi finner en allmenn tillit til at det spontant oppstår verdifulle prosesser når barn leker utendørs (Mårtensson 2004). Barna forventes å hente inspirasjon til leken i det fysiske miljø og at de skal utvikle et meningsfullt samvær på engen hånd. "Även när det gäller skolbarn tycks många vuxna tillmäta utomhusmiljön en stor potential." (Ibid.: 23). Hun viser til en svensk undersøkelse blant skoleledere viste at de vurderte friminuttene som viktige for barns lek, sosiale liv, helse og velvære, og at friminutt var viktige for barns fysiske aktivitet. Men

fremfor alt ble skolegården og friminuttet oppfattet som et sosialt frirom for elevene. Skolegården er stedet for en annen kultur enn innendørs; på skolegården foregår blant annet lek, jevnaldersosialisering og aktiviteter som barna selv bestemmer. ”Den intensivering i aktivitet og samspill som skjer når barn kommer ut på rast kan ge det som utspelar sig där en fesivalkaraktär, något som blir möjligt med skolegården som ett för barn offentlig rum.” (Ibid.). Dette kan forstås dit hen at det er barns egen kultur som kommer til uttrykk på skolegården, og dette er med på å tydeliggjøre dynamikken mellom barns verden og voksenverdenen.

Det er ikke lenger en selvklar holdning at man kan oppfatte utendørs lek som et frirom i skolen i dag, eller at skolegårdene skal være forbeholdt barnas selvbestemte aktiviteter. Skolegården kan betraktes som et sted for aktiv læring, og brukes og planlegges for undervisning. Slik vi har sett mener Rådgivningstjenesten for skoleanlegg at de fysiske rammene utendørs ved skoler kan stimulere eller begrense leken og interaksjonen mellom mennesker. Samtidig gir man råd om at skolegården, så vel som skolebygget, bør utformes slik at den også blir et sted for målrettet læring, og at noe av undervisningen foregår ute og fremhever den undervisnings- og læringsorienterte funksjonen til skolegården. Mårtensson hevder at mange av våre forestillinger om at skolebarnas tid ute på skolegården representerer et frirom for barnas selvstyrte lek og aktivitet og samspill, i praksis er ”(...) i hög grad baserad på outtalad pedagogikk och vardagskultur som inte är lika självklar längre.” (Ibid.: 24).

På mange måter kan vi i flere av de tekstene min studie har sett på, tolke skolegården som en spatial ramme som tilrettelegger og styrer i retning mot en normalisering og disiplinering av uterommets mulige liv ut fra hva man anser som riktig eller hensiktsmessig å tilrettelegge for. En slik tankegang og praksis finner vi igjen i ideer for hvordan uteområdet på skoler blir inndelt i soner og lekeområder med hver sine bestemte funksjoner: ballplassen, klatrestativet, sandkassa. Dette blir å styre og lokalisere aktivitetene til bestemte steder gjennom å angi stedets funksjonelle bruksmåte, og er på mange vis ikke ulikt det vi har sett Foucault (1994a) omtaler som arkitektens inndelings- og regulerings teknikker, der organiseringen av rommet er et bidrag til å tilrettelegge for en distribusjon av bestemte praksiser og livet innenfor disse praksisene. Utendørs lek og aktivitet på skolene utspiller seg i miljøer som voksne kan ha mange ulike ambisjoner med (lek, læring, helse, idrett), og vi har sett at offisielle utdanningspolitiske og helsepolitiske tekster fra 2000-tallet vier interessen mot at

skolegårdene og utearealene skal lokke elevene til å bli mer aktive, blant annet for å hindre barn i å bli overvektige og samtidig gjøre til at de på en naturlig måte selv velger en sunn og aktiv livsstil. Dette instrumentelle perspektivet på skolegårdens funksjon er fremtredende i dag og vi skal se litt nærmere på dette fenomen.

9.4 Skolegårder som styrer elevene til aktivitet

Ideene og praksisene for den romlige organisering av skolegården kan være med på å forme en normativ forestilling og forventning til elevene, forstått som at tilrettelegging for og favorisering av spesifikke aktivitetsmuligheter og praksiser kan komme til å ekskludere andre og alternative praksisformer eller aktivitetsbehov hos elevene. Jeg mener vi har kunnet lese ut av læreplaner og veiledninger hvordan man velger å legge vekt på å oppfordre til å muliggjøre bestemte aktiviteter og funksjoner i skolegården, og som på sett og vis henger sammen med bestemte målsettinger for skolen og storsamfunnet. For eksempel kan vi på 1970-tallet spore en ide om både det å differensiere lekeområder på skolegården, og at elevene bør ledes til å foreta seg bestemte aktivitetsformer i sin egenorganiserte tid på skolen, eller på den del av fritiden de tilbringer på skolen. Ved å velge ut riktige apparatyper ønsket man å stimulere og lede elevene til hensiktsmessige bevegelses- og aktivitetsformer. Denne ide forsterkes videre i blant annet *Mønsterplanen av 1987* der man mente at de fleste elevene ikke ville få dekket sitt naturlige behov for fysisk aktivitet kun ved kroppøvingstimene, og at skolen av den grunn burde stimulere elevene til lek og aktivitet i friminuttene og andre fristunder gjennom å utforme og utstyre uteområdet ved skolen slik at det innbød til lek og allsidig fysisk aktivitet.

Skolegårdens idrettsfunksjon forsvant litt ut av omtalen av skolens uteareal på 1990-tallet, i hvert fall tones denne ned i læreplanene og de pedagogiske tekstene. Men i St. meld. Nr. 41 (1991-92) *Om idretten*, ble det presentert en kombinasjon mellom aktuelle nærmiljøanlegg og uteområder for skolefritidsordningen som kan ses i sammenheng i forbindelse med stønadsberettigelse til tilskudd som et nærmiljøanlegg. Dette ble også aktualisert gjennom idrettsmeldingen *Idrettslivet i endring* (Kulturdepartementet 2000). Slik sett blir skolens utearealer i løpet av 1990-tallet koblet opp mot begrepet nærmiljøanlegg (jf Schmidt 2004), hvor en ser muligheten til å koble sammen anlegg for idrett og aktivitet med skolens uterom, for å forbedre kvaliteten på nærmiljøet med hensyn til mulighet for idrett og fysisk aktivitet. I rapporten *Skolens uterom og idrettens nærmiljøanlegg* vises det til at samspillet mellom skolens uterom og nærmiljøanlegg kan ses i sammenheng med det å skape attraktive steder for fysisk aktivitet i lokalmiljøet:

Utearealene ved skolene vil gjennom dette bli en integrert del av de totale nærmiljøområdene befolkningen som sokner til skolene, kan benytte til fysisk aktivitet. Bedre ressursutnyttelse, tilrettelegging for pedagogisk virksomhet blant barn og ungdom, generell forbedring av nærmiljøet og dermed antatt bedre livskvalitet for beboerne, antas å være noe av begrunnelsen for den økende interessen for utearealene. (Løvmo og Olsen 2000: 1)

Vi har tidligere sett hvordan ideer om tilrettelegging for fysisk aktivitet i friminutt blir veldig dominerende på 2000-tallet, og dette begrunnes med en bekymring for at barn utenom skoletida ikke er i nok aktivitet, eller at de ikke har lagt seg til slike vaner. I de siste åra har det vært en viss dreining mot at skolen skal gjøre valg av fysisk aktivitet og sunn livsstil til noe selvsagt for og selvvalgt av barnet selv, slik at de selv kan ta vare på sin kropp og helse. La oss derfor se litt mer på dette.

Fox (1993) mener perspektiver på kropp og helse fra postmodernismen har vist at det er mulig å erstatte den moderne forestillingen om kroppen som bestående av både et ytre og et indre, med en forestiling om kroppen som en overflate, og uten noen dybde. Dette gir samtidig konsekvenser for den moderne forestillingen om identitet og subjektivitet: "Subjectivity is no longer understood as a phenomenon of the essential, interior self, but as an effect of power which has been inscribed upon this surface." (Ibid.: 23). Kroppen vil i et postmoderne perspektiv kunne betraktes som en "kropp uten organer" (*Body-without-Organs* (Ibid.: 24), og ses på som en politisk overflate der ulike diskurser kan skrives eller risses inn: "It is this political body which is the locus for the politics of health-talk, not the anatomical body which medicine and its adjunct disciplines have fabricated." (Ibid.) Denne kroppen skapes ut fra hvordan ideal for kropp, helse og velvære *formuleres* i samfunnet og gjennom kulturen, av myndighetene men også av de mange markeder som finnes for kroppen og det kroppslige. Slik å forstå vil et postmoderne perspektiv på kropp og kroppslighet være opptatt av områder som virker inn på og skaper *forestillinger* om kroppen, og som kan uttrykkes gjennom hvordan kroppen ser ut eller kles inn: "In the postmodern position, the interest is in how beauty, fitness, couture and coiffure, diet, gesture and posture and sexual arousal inscribe bodies, making them and enabling them to serve as markers." (Ibid.: 26). Kroppen blir å forstå som et tegn, lik teksten i en bok. Kroppen blir tillagt og tilskrevet mening, og kan dermed leses og tolkes av andre, og dermed omskrives. Slik sett blir kroppen en slags tekst, en fortelling, et uttrykk for hvem man er, men også uttrykk for en diskurs som har bakgrunn i både kunnskap og makt om og over kropper. Kroppen blir et uttrykk for hvem individet er,

men også og hva det *kan bli*. Kroppen blir også et sted som myndighetene kan utøve en bestemt politikk, for eksempel utdannings- eller helsepolitikk, ovenfor.

Individets kropp kan også betraktes som en fortelling om individets verdier og moral, og blir et uttrykk for hva man vil fremstå som. Det å pleie og skjøtte kroppen på riktig vis, kan betraktes som en selvregulerende handling, og det ta vare på seg selv og pleie seg selv, er en del av den styringsmentalitet som kjennetegner det moderne, (ny)liberale samfunn, og dette vil være likt det Dean (1999) benevner som vår etiske selvutforming. Det å ha disiplin til å ta vare på seg selv og ta ansvar for en livsstil som er i tråd med samtidens dominerende diskurser knyttet til kropp og helse, vil samtidig synliggjøre hvorvidt individet er i stand til å foreta de til en hver tid definerte ”riktige” individuelle valg. Fox viser for eksempel til hvordan diskursen knyttet til personer som går på treningssentre, og det å være en som driver med fitness-trening, forteller mer om personen enn bare det at man trener, får sterkere muskler eller bedret hjerterytme. Det at man lar kroppen delta i denne type aktivitet forteller også noe om en livsstil og noen valg man gjør, men fremfor alt; det sier noe om hvem man er. Dermed uttrykkes og konstrueres det en subjektivitet som overskrider fenomenet fysisk trening og er orientert mot at: ”It entails discipline of the self, and a necessary self-reflexivity about being a particular kind of person who ’does fitness’.” (Fox 1993: 34).

Foucault la, slik vi så tidligere, vekt på hvordan regulering og styring av kroppen hang sammen med produksjonen av kunnskap og makt. Foucault (2002) beskriver hvordan det moderne samfunnet krever en bestemt type individer som besitter bestemte teknikker og ferdigheter, individer som ikke trenger å være underlagt en konstant ytre kontroll og oppsyn. Vi har i kapittel 6 sett hvordan Foucault mener at kontroll og bevoktning ble overført til en indre selvregulerende prosess i individet, der målet var å skape og forme individ som ble i stand til å ta ansvar for sine handlinger. I den sammenheng har skolen vært å betrakte som et moralsk forbilde, der elevene ikke bare skal innprentes kunnskap og lydighet, men også få formet sin personlighet ved å prøve å etterligne og identifisere seg med læreren og ta inn over seg moral, verdier og normer. Foucault hevder at sosialiseringen inn i det moderne samfunn har som målsetting å få innbyggerne til å ønske å regulere sine forpliktelser og sin eksistens for sin egen velferd og for samfunnet som helhet. Dette kan knyttes sammen med at utøvelse av makt henger sammen med muligheten for å styre individet i riktig retning, og ønsket er å lede det an til å selv velge *produktive aktiviteter*. Det blir da tale om en form for styring av

atferd forstått ikke bare som en forestilling om å utøve autoritet over andre, men også som en forestilling om at det autonome individ er i stand til å styre seg selv.

Som tidligere nevnt er styringsbegrepet hos Foucault ikke bare å forstå som betegnende for praksiser for styring og regulering av samfunnet, men også noe som virker inn på individets praksiser for seg selv. Foucault ønsket å vise at vi kan snakke om en styring av individer ved hjelp av deres egen sannhet og at dette er den moderne form for styringsmentalitet, men også uttrykk for en type maktrelasjon, kjennetegnende for vårt liberale samfunn og som først og fremst må knyttes til hvordan individet styrer og kontrollerer seg selv. Styringsmentaliteten medfører dermed tilsynelatende to motstridende effekter: styrking av fellesskapet og økt individualisering (Fox 1993: 33). Staten er individualiserende ved å fortelle en sannhet om hver og en av oss, samtidig som staten er totaliserende ved at den utgjør handlingsbetingelsene for hver og ens sannhet. Individet blir konstituert som et *aktivt* handlende subjekt, og ved at staten gir fra seg kontroll og øker friheten til individet å velge selv, blir løsningen på styringen en mer indirekte ordensutøvelse gjennom for eksempel egenevaluering, og der individet ansvarliggjøres for sine frie valg.

Hva velger man så å ta ansvar for å velge selv? Man velger kanskje det som gir noe av verdi eller avkastning, det som samfunnet verdsetter og det som kan gi individet noe igjen for sitt valg. På dette vis kan sannheten styres i en bestemt retning, for eksempel ved vektlegging av det som til en hver tid defineres som de *produktive aktivitetene eller de rette valg*. Individene blir konstituert som frie til å praktisere frihet og ansvarlighet, samtidig som de skal kunne styre, regulere og ta vare på seg selv. Og denne styringsmentaliteten fremmer maktens positive produksjon av subjekter og bio-makt. Makten ønsker på dette vis å produsere individ som skal bli produktive, føyelige og veltilpassede medlemmer av samfunnet, og Hultqvist gir oss følgende eksempel som kan illustrere dette:

For eksempel går vi på tur i skogen for å holde oss friske og sunne, og vi opplever ikke dette som tvang. Det er noe vi gjør av egen fri vilje og vi oppfatter likefram det vi gjør (som ofte kan være slitsomt) som uttrykk for en egen personlig identitet. En slik vilje har likevel blitt påvirket av en rekke statlige helsekampanjer. Det moderne synet på individet som en villig og selvregulerende enhet av samfunnet er nettopp et resultat av slike velferdsstrategier. (Hultqvist 2004: 627-8).

Det paradoksale som oppstår ved denne type produktive og positive maktutøvelse er at individets subjektivitet blir en konstruksjon, dels ut fra at maktutøvelsen gjør individet til et objekt for kunnskap, men samtidig også hvordan individet ved å bli ført inn i ulike subjektiverende praksiser *gjør seg selv* til objekt for sin egen kunnskap.

Vi kan registrere at det på 2000-tallet i Norge har gått i retning av at skolegården blir et sted det skal satses på i forhold til forebygging og vedlikehold av barns aktivitetsnivå, helse og fysiske form. Undervisningsdepartementet og Helsedepartementet fremhever skolen som en sentral arena for å fremme gode levevaner blant barn og ungdom, og skolegården blir av myndighetene identifisert som et sted som kan brukes til realiseringen av dette målet. Man ønsker å styre og regulere barns aktivitet i skolegården, og fokuset på helse og en aktiv livsstil søker å bidra til at barnet selv skal velge og praktisere en sunn livsstil. Skolene oppfordres til å lage skolegårder som skal stimulere og legge grunnlaget for den aktive livsstil, når det gjelder bevegelse og fysisk aktivitet: ”Dette gjelder både på vei til og fra skolen, i friminuttene, i kroppsøvningsfaget og i andre deler av skolehverdagen.” (Helse- og omsorgsdepartementet 2005: 39). Sitatet kan stå som et eksempel på hvordan styringsmentaliteten medfører både en styrking av fellesskapet og en økt individualisering. Skole- og helsemyndighetene opererer individualiserende ovenfor barna ved å fortelle en sannhet om hver og en av dem, for eksempel slik: (...) økt fysisk aktivitet vil gi et bedre læringsmiljø og mer konsentrerte elever.” (Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet 2004), samtidig som staten er totaliserende ved at den utgjør handlingsbetingelsene for hver og ens sannhet, noe følgende sitat kan være et eksempel på: ”Ved utarbeidelse av nye læreplaner er det viktig å legge vekt på undervisning om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse i de fagene der det er hensiktsmessig (Helse- og omsorgsdepartementet 2005: 39). Det fremheves at det er viktig at skolen ser det som sin oppgave å stimulere og legge grunnlaget for en aktiv livsstil, og myndighetene fremstiller dette som at det er barna selv som skal velge, og at dette valgte skal falle dem naturlig. Sannheten er imidlertid at det er skolen som skal stimulere til det ”rette” og dermed, produktive, valg. Vi går da i retning av et ønske om å få en spesiell effekt ut av tiden, til og med den egenorganiserte tiden barna bruker i skolegården; de skal bli sunne, friske og raske.

Fysisk aktivitet og motorisk opptrening blir oppgaver skolegården i dag skal ta spesielt ansvar for, og i St.meld. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* fremheves det å legge til rette for daglig fysisk aktivitet for alle elever. Utdannings- og forskningsdepartementet gikk inn for

tilrettelegging for fysisk aktivitet for alle elever de dagene de ikke hadde kroppsøving, og ideen var at fysisk aktivitet kunne være en del av det ordinære arbeidet med fagene eller organiseres som eget tilbud om fysisk aktivitet og lek innenfor en skoledag med faste rammer, for eksempel ved bruk av *pausetid*. Vi vet at undersøkelser og rapporter viser at skolegården står i fare for å bli kolonialisert av instrumentelt rettede funksjoner og former, forstått som at det pågår en idrettsifisering, en pedagogisering eller en standardisering av skolegården og av de aktiviteter det tilrettelegges for ved norske skoler (Schmidt 2004).

En slik utvikling kan tolkes som en tendens til at det stedet på skolen der elevene kan være ”bak kulissene” (jf. Goffmann 1992), går i retning av å bli tilrettelagt for aktiviteter som, med bakgrunn i en instrumentell tenkning rundt mål og middel og at de virkemidler som fører en raskest til målene betyr mest, skal gi eleven en bestemt kompetanse eller ferdighet. Elevens rolle i skolen blir beskrevet som at den har blitt mer og mer profesjonell (jf. Bjørgen 1994). En økt profesjonalisering av elevrollen setter fokus på læring og kompetanse, og mindre på lek og opplevelse, og denne utviklingen ser vi uttrykt i *Kunnskapsløftet* og i den nyliberale utdanningsdiskursen. Et slikt ensidig fokus på læring og kompetanse vil kanskje øke behovet for å ha et sted bak kulissene for elevene, et sted der den ”profesjonelle eleven” har behov for å få utfolde seg som et barn ute i skolegården i friminuttene. Men dette bakrommet trues også, for eksempel ut fra myndighetenes ønsker om mer fysisk aktivitet blant elevene, også i friminuttene. En slik styring av elevenes undervisningsfrie og egenorganiserte tid, kan bety at den står i fare for å bli mer kontrollert innholdsmessig, ved at den ønskes fylt opp med nyttige eller bestemte aktiviteter, og ved at skolegårdene som tilbys elevene innredes med tanke på det som myndighetene ser på som hensiktsmessige aktiviteter.

En av skolens hovedoppgaver er å sosialisere og innskrive barna i roller og funksjoner, men også i normer og verdier i samfunnet. Det Foucault (1994a) omtaler som disiplinens teknikker, er slik vi har sett rettet mot personens kropp. Kroppen er det kritiske ”sted” hvor den moderne disiplinære praksis skal finne sted. Kroppen blir åsted for skolens forsøk på å integrere subjektet inn i samfunnet, og skolegården som et sted for barns kropper veves i dag på mange måter inn i en større diskurs dominert av fysisk aktivitet, sunnhet og helse.

9.5 Avsluttende betraktninger om skolegården

Det overordnede forskningsspørsmålet i denne avhandlingen har vært: *Hvordan kan vi forstå skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet, sett gjennom myndighetenes fremstilling av skolegården i offisielle plandokumenter for grunnsopplæringa, og hva kan teori om steder og staders betydning tilføre forståelsen av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet?* Jeg mener at vi har sett hvordan skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet, kan forstås som et vidløftig sted, et sted som blir tillagt både store og små visjoner og målsettinger. Min fremstilling har vist at skolegården har blitt tildelt mange oppgaver og roller, og skal dekke en rekke funksjoner. Den har vært fremstilt som et sted for undervisning og læringsaktiviteter, og videre har vi sett at særlig lek og aktivitet i friminutter og elevenes egenorganiserte tid har vært viktige funksjoner. I de senere år har skolegården blitt fremstilt som et viktig sted for nærmiljøet og på 2000-tallet har vi sett at skolegården også blir en arena for å fremme gode levevaner og en aktiv livsstil blant barn og ungdom, og blir av myndighetene identifisert som det sted som kan brukes til realiseringen av dette målet.

Teorier om steder og staders betydning har bidratt til å sette skolegården i perspektiv, og slik sett åpnet opp for en nyansert forståelse av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet. Hovedsakelig har de teoretiske stedsperspektivene gitt mening til tolkning og diskusjon av plandokumentene, men også i forhold til å kunne si noe generelt om hva slags sted en skolegård kan være og hva den kan fremstå som. Både de fenomenologiske og poststrukturalistiske perspektivene kan sies å hevde at det først og fremst er praksis på, og praksis forbundet med, et sted som vil være mest av betydning for individets opplevelse og tilknytning til stedet. Slik Foucault hevder, så er stedets utforming i seg selv aldri en garanti for at bestemte sosiale forhold oppstår, og stedets egenskaper må videre ses i sammenheng med den praksis som kan foregå innenfor veggene eller ute på et sted, og ikke hva et sted kan ha innebygd i seg isolert sett. Opplevelsen av om stedet er meningsfullt eller om det er et godt sted eller ikke å være på, er noe som må sees i sammenheng med og som har relasjon til praksis, og hvordan man får lov å være på et sted.

Dette kan tilsynelatende se ut til å redusere betydningen av et steds fysiske utforming. Men hvordan den fysiske utformingen i seg selv fremstår og kan ha av betydning for hva stedet kan brukes til, vil likevel virke inn på opplevelsen og handlingsmuligheten. Foucault mener i den sammenheng at organisering og bruk av rommet er fundamentalt i enhver form for maktutøvelse og maktrelasjon, der rom og makt gjensidig konstituerer hverandre. Det blir

med andre ord tale om en relasjon mellom en sosial og romlig praksis. Et steds utforming kan videre bidra til å skape bestemte sosiale effekter. Men det er samtidig viktig å merke seg at det ikke er stedet i seg selv som vil være det som produserer eller representerer makt eller utgjør en maktutøvelse. Slik vi har sett viser Foucault oss hvordan det sosiale og romlige er bundet og sammenvevd, der det ene er iboende i det andre. Jeg skal med bakgrunn i at forståelsen av skolegården nettopp må ses i lys av både utforming og praksis, avslutningsvis legge vekt på å reflektere over skolegården som et fysisk og sosialt sted for barn og barns lek.

Skolegården vil gjerne representere det sted som gir barna mulighet for egenorganiserte aktiviteter, der skolebarna får litt frihet fra den voksenstyring de utsettes for i klasseromskonteksten. Skolegården utgjør slik sett en kontekst for atferd som vil være grunnleggende forskjellig fra, og som står i kontrast til, klasseromsregimets regler og væremåter. Skolegården blir av noen definert som et reelt frirom for barna, et sted de får uttrykke sin egen barnekultur (Pellegrini 1995). Men et slikt frirom har også regler og normer elevene må forholde seg til, og skolegården er derfor intet unntak for mulighet til disiplin og kontroll, kanskje heller tvert om (Thomson 2005). Den friheten barna har til selvforvaltning ute blir derfor relativ, og i praksis kan det på mange måter kun dreie seg om et bytte av miljø for elevene, et skifte fra en regulert og styrt pedagogisk omgivelse til en annen.

Braae (2000) hevder at skolens utearealer i sin tradisjonelle utforming oftest er gjennomsyret av en rasjonalitet som ligger langt unna barnets opplevelsesmåter, og av den grunn er et sted der barnet gradvis ”*sanseberøves*” (Ibid.: 68). Av den grunn mener hun et viktig pedagogisk, men også arkitektonisk spørsmål, bør formuleres slik: Hvordan forenes barnets spontane evne til å sanse omverdenen med den læring skolen skal danne en ramme om? Det blir hevdet at skolegården, med ganske få unntak, neppe har vært et fokusområde innenfor den arkitekturfaglige synskrets, og det å designe og lage skolegårder har sjelden vært et respektert og prestisjetungt område for arkitekter og designere (Hendricks 2001; Braae 2000). Resultatet av dette er at det ofte har blitt tilfeldig hvordan skolegården ble seende ut og hva den la til rette for i forhold til å gi rom for barns lek og opplevelser. I følge Hendricks bør derfor de som designer skolegårder ta ansvar for å være talsmenn for barnas interesser:

Designers of school play yards must dare to be advocates for children’s life and children’s play to balance the teachers and parents advocacy for the adult training side of child life (...) designing for

school yards requires (...) to signal to the use/the children that they are important and what they are doing on the schoolyard is highly valued. (Hendricks 2001: 187).

I et slik perspektiv blir lekeplassen på skolegården det stedet hvor barnas verden må få gjøre seg gjeldende, stedet som er formet for å støtte barns måte å se verden på og med en design som gjenspeiler barns kultur. Med andre ord blir lekeplassen på skolen det stedet hvor barn kan leke som barn.

En titt inn på en skolegård i friminuttet vil vise oss at barna leker overalt, og det kan gi oss et inntrykk av at hele skolegården er en eneste stor lekeplass. Barn leker stort sett hvor som helst og derfor leker de på skolegården hver dag, nesten samme hvordan den er tilrettelagt. På en måte kan vi argumentere for at alle skolegårder er lekeplasser siden de er steder der lek oppstår og utvikles. Men samtidig er det slik at barna også leker i gater, på fortau og i kjøpesenter, men kaller vi av den grunn også disse stedene for lekeplasser? Vil en lekeplass da være det samme som et sted der lek skjer, eller er en lekeplass et sted som har en primær intensjon i seg, forstått som at dette stedet er satt av til barns lek og at stedets *genius loci* er lek? Det kan være vanskelig å definere hva som er en lekeplass og vi vil ofte forbinde noen lekeapparater med en lekeplass. En avgrenset definisjon vil kunne være at på en skolegård vil lekeplassen være det stedet hvor elevene fritt kan engasjere seg i lekeaktiviteter uten voksenstyrt organisering av disse, og som ikke inkluderer sport eller regelleker (Ibid.: 190). Men Hendricks spør likevel om skolegården alltid er det samme som en lekeplass. På mange skoler er kanskje skolegården forbeholdt idrett, og da snakker vi ikke om en lekeplass men en idrettsplass. Dersom motivasjonen for å utforme og bruke skolegården er som en forlengelse av klasserommet og som støtte for den formelle læreplanen, hvor skolegården er skapt som et sted til undervisning og læring, da har man ingen lekeplass men først og fremst et stort utendørs klasserom.

Vi har sett, først og fremst i kapittel 3, at utforminga av og innholdet i skolegården vil virke inn på mulighetene for lek. Skolegårdens innhold og reguleringen av aktivitetene vil også bestemmes av hva slags lek som er ”godkjent”, ”riktig”, sikker og ansett som moralsk oppbyggende av kulturen. Antallet lekeapparater betyr ikke nødvendigvis bedre lek eller mer lek (Hartle og Johnson 1993), og undersøkelser viser at skolebarn kan oppleve lekeapparater som begrensende, og til dels barnslige. Mange institusjonaliserte lekeplasser i parker og skoler fremstår som spennende og fantasiløse og de appellerer lite til barns sanselighet og

barn går derfor fort lei av dem (Rasmussen og Smidt 2002). Vi finner mye forskning som viser at gutter og jenter leker forskjellig, og som viser at barn på forskjellige alderstrinn har behov for varierende typer uterom, store og små og med plass til både stillhet og støy (Pellegrini og Perlmutter 1989; Pellegrini 1995; Scarlett et al. 2005). Alt dette viser oss at det med andre ord ligger en stor utfordring i å forstå *mangfoldet* av barnas behov som skal dekkes ute i skolegården.

Slik vi så i kapittel 3 viste flere studier at utformingen, karakteren og innholdet på lekeplasser og uteareal er med på å inspirere barnas valg av lek og aktiviteter. Men de fleste studier av lekemiljøets fysiske utforming og innhold kan likevel sjelden si noe sikkert om sammenhengene og forholdet mellom barn, fysisk miljø, lekeplassutstyr og type lek, da studiene stort sett er deskriptive i forskningsdesign og ikke eksperimentelle.¹⁴ Det er også verdt å merke seg at det for barna ofte er aktivitetene som definerer et sted og ikke omvendt (Schmidt 2004; Rasmussen og Smidt 2002), og da kan det problematiseres hvorvidt det er arealene i seg selv som har betydning eller om det er slik at barn gjør ulike ting på forskjellige steder (Pellegrini 1995). Forholdet mellom sted og aktivitet er komplekst og gjør til at det vil være vanskelig å fastslå sikkert hva slags type lekeplass og skolegård som vil være ”den beste” eller ”den ideelle”. Selv om vi vet barn leker på steder som voksne stempler som lite barnevennlige fritar ikke dette oss fra å reflektere over hva det er vi ønsker barna skal kunne oppleve og gjøre i skolegården. Barna tilbringer mye tid i skolegården så det er verdt at vi bryr oss, og barn selv beskriver skolegården som et betydningsfullt sted for dem, en essensiell erfaring ved det å gå på skole, og at de derfor trenger et uteareal som de opplever som sitt eget og som gjenspeiler barns behov (Titman 1994).

Det har ikke vært et mål med denne avhandlingen å trekke entydige konklusjoner om hva en god skolegård er. Og slik vi har sett i denne avhandlingen, så vil det også være vanskelig å definere kriterier eller standarder for en god skolegård. Men selv om vi er sikre på at vi aldri vil finne svaret på hva en god skolegård er, betyr ikke dét at vi bør avstå fra å stille spørsmålet. Ut fra det som er gjennomgått og diskutert, er det er mulig å problematisere hva vi kan ha som *utgangspunkt* i en refleksjon over hvordan en skolegård kan fremstå som et betydningsfullt sted for barn. Vi må da nødvendigvis problematisere hvilke aktiviteter stedet

14 Det ser ut for at det er sammenhenger, f eks mellom hvilke type lekeaktiviteter barn velger å gjøre på tradisjonelle vs. alternative lekeplasser, men det er vanskelig å ”bevise” forskjeller i aktiviteter grunnet lekeplassens utforming eller innhold. For mer om dette tema se diskusjoner av lekeplass-effektstudier referert i: Pellegrini (1995); Hartle and Johnson (1993) og Zimring and Barnes (1987).

kan gi plass til og hvordan dette er med på bestemme mulighetene for barns opplevelser der. Dette betyr samtidig at det må problematiseres hva vi forstår med et barn og hva vi er opptatt av at barn bør få oppleve og engasjere seg i på skolegården, men også på skolen generelt.

Det å problematisere skolegården som et sted for barn innebærer at vi må ta flere standpunkt og hensyn, og holde en rekke muligheter åpne. Som vi har sett viser det seg gjerne at noen lekesteder fremstår som mer dynamiske for barnas lek enn andre, fordi disse stedene innbyr barna *mer* til utforskning og igangsetting av aktiviteter enn andre steder (Mårtensson 2004). Dette innebærer at samtidig som det fysisk kan legges til rette for et dynamisk lekemiljø, må barna få frihet til å få leke med landskapet på *sin* måte (og ikke slik voksne mener de *bør* leke med det). Dermed kan det legges et grunnlag for en meningsfull relasjon mellom barnet og lekestedet. Det kan videre hevdes at gode lekeplasser bør sammenliknes med gode hus som inneholder mange generelt anvendelige, vakre og stimulerende rom, og som med "(...) varierende indretninger kan opfylde vidt forskjellige behov." (Braae 2000: 75). Bruker vi husmetaforen i forhold til skolegården kan vi tenke oss at barna gis mulighet til å ta rommene til seg, erobre de og gjøre de til "sine egne" og sette deres eget preg på omgivelsene ved selv å møblere og medvirke til designet av stedet. Det at omgivelsene ute på skolen signaliserer åpenhet og innbyr til mange muligheter vil da bli av betydning. Åpenhet i denne forstand betyr at omgivelsene innbyr til å bli erobret, til å bli brukt av barna. Vi finner en lignende ide hos Yi-Fu Tuan når han gjør seg følgende refleksjon over utforming av gode lekeplasser:

A successfully designed playground is one in which the children are conscious only of their own kinaesthetic joy and of the potential field for action. In such a setting they are barely aware of the environmental design and equipment that make their activities possible. (Tuan 1979: 99).

En skolegård i tråd med dette vil representere et sted som leker med barnet. Et sted der barnet veves inn i omgivelsene og inn i det som kan betraktes som en meningsfull relasjon; at barnet finner mening i det som skjer på stedet. Men kan en slik relasjon planlegges eller forutses? Kan vi tilrettelegge for det som bare skjer i barns lek på et sted? Kanskje, men da må vi også lytte til og respektere hva barn er opptatt av og hva de mener er gode kvaliteter ved steder. Da må vi spørre oss: Hva er en god skolegård for barn *slik de selv ser det?*

Til slutt; mitt anliggende har vært å vise at den måten skolegården blir omtalt på, beskrevet og definert som, er med på å skape bestemte forestilinger om skolegården. De formulerte

forestillingene om skolegården kan virke, med ulik styrke, inn på praksis og hvordan skolegårder faktisk *blir* eller *er*. Dette vil igjen ha betydning for hvordan skolegården oppleves av dem som vi først og fremst forbinder med den; *barna*. Slik vi har sett så kan skolegården tillegges forskjellig betydning og mening av de som er til stede der, og skolegården kan videre tilrettelegge for og distribuere bestemte praksiser.

Mitt utgangspunkt for studien av skolegården var i sin tid Grunnskolereformen av 1997 og reformens omtale og vektlegging av lek og aktivitet på skolen. Skolereformen ga økt oppmerksomhet til leken og la vekt på viktigheten av barnas opplevelser og estetiske virksomheter på skolen. Siden reformen fra 1997 har det kommet en ny skolereform; *Kunnskapsløftet*. Den iverksettes høsten 2006. Læreplanene for *Kunnskapsløftet* skriver lite om lek, om barns væremåte og om opplevelsen. I skolereformens dokumenter er ikke barns lek eller de barnlige sysler fremhevet som betydningsfulle på skolen. Nå har man har i stedet ensidig tydd til å vektlegge det Løvlie (2005: 269) kaller for den gamle skolens innhold: kunnskaper, ferdigheter og tester. Det er klart at skolen skal fokusere på kunnskaper og ferdigheter og ruste elevene for deres egen framtid. Men skolen bør også tilby noe mer, og dette bør også formidles til elevene og i læreplanene. Skolen må også ha plass til leken og opplevelsen. Som tidligere nevnt er utdanning og skolegang kjennetegnet for dagens barndom. Barna tilbringer mye tid på skolen og da blir det viktig at skolen fremstår som et *sted for barn*, og at skolen tilbyr barna steder de kan være barn på. Barns behov for å dagdrømme og miste seg selv i leken opphører ikke selv om de begynner på skolen. I et slikt perspektiv vil skolegården fortsatt fremstå som et betydningsfullt leke- og opplevelsessted for skolebarna. Et sted der de gis mulighet til å være bak kulissene på skolen.

LITTERATURLISTE

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (1994): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur. Lund
- Amundsen, Hilde M. (2003): Det sosialt konstruerte barnet. I: Steinsholt, Kjetil og Sagberg, Sturla (Red.) (2003): *Barnet*. Universitetsforlaget. Oslo
- Aravot, Iris (2002): Back to Phenomenological Placemaking. *Journal of Urban Design, Vol 7, No. 2, pp. 201-212, 2002*. Carfax Publishing.
- Armitage, Marc (2001): The ins and outs of school playground play: children's use of 'play space'. I: Bishop, Julia C. and Curtis, Mavis (eds.) (2001): *Play today in the primary school playground: life, learning and creativity*. Open University Press. Buckingham
- Bachmann, Kari (2005): *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Doktoravhandling i pedagogikk. NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. Trondheim
- Bayer, Søs (2000): Fra legetøy til læretøy – om legens didaktisering. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur. Nr 41:2000, pp 149-154*. Odense Universitetsforlag. Odense
- Bengtsson, Jan (1994): Arkitektur och fenomenologi: om Nordberg-Schultz' platsfenomenologi. *Nordisk Arkitekturforskning 1994:1, pp. 17-33*.
- Besley, Tina (2002): *Counseling Youth. Foucault, Power, and the Ethics of Subjectivity*. Praeger Publishers. Westport, CT
- Biesta, Gert (2005): Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogik Nr. 1/2005, Vol 25 Jubilee issue, pp 54-66*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bjørgen, Ivar A (1994): *Ansvar for egen læring: Den profesjonelle elev og student*. Tapir forlag. Trondheim.
- Blatchford, Peter (1998): *Social life in school*. Falmer Press. London
- Braae, Ellen (2000): Skolens udearealer – en nærliggende ressource. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur. Nummer 41:2000, pp. 67-82*. Odense Universitetsforlag. Odense
- Brown, David (1996): Leken, skolegården og barndommens kultur. I: Moyles, Janet R. (Red): *Slipp leken inn i skolen*. Ad Notam Gyldendal. Oslo
- Bø-Rygg, Arnfinn (1996): Den sene Heidegger. Etterord i: Heidegger, Martin (1996): *Oikos og techne. Spørsmålet om teknikken og andre essays*. Aschehoug. Oslo
- Casey, Edward S. (1987): *Remembering. A phenomenological study*. Indiana University Press. Indiana.

- Clarke, J., Harrison, R., Reeve, F. and Edwards, R. (2002): Assembling Spaces: the question of 'place' in further education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol 23, No. 3, 2002. Taylor & Francis Ltd
- Combs, James E. (2000): *Play world. The emergence of the new Ludenic Age*. Praeger Press. Westport, Connecticut
- Dahl, Ottar (1991): *Grunntrekk ved historieforskningens metodelære*. Universitetsforlaget. Oslo
- de Coninck-Smith, Ning (1990): Som man sår, så høster man. I: Biologisk institutt, Publikasjon nr. 19: *Skolens landskap - friareal som være- og lærested*. Danmarks Lærerhøgskoles Trykkeri. Danmarks Lærerhøgskole. København
- DELTA-senteret (2001): *En grunnskole for alle – også for elever med funksjonshemming*. DELTA-senteret. Oslo
- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Sage Publications. London
- Donald, James (1992): *Sentimental education*. Verso. London
- Dreyfus, Hubert L. and Rabinow, Paul (1983): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Second edition with an afterword by and an interview with Michel Foucault. The University of Chicago Press. Chicago
- Elster, Jon (1989): *Vitenskap og politikk*. Universitetsforlaget. Oslo
- Fielding, Shaun (2000): Walk on the left! Children's geographies and the primary school. I: Holloway, Sarah L. and Valentine, Gill (eds.) (2000): *Children's geographies*. Routledge. London 2000.
- Figenbaum, Peder og Nielsen, Marianne L. (2005): Skole: med kunnskap skal landet bygges. I: Grønvold, Ulf (Red.): *Hundre års nasjonsbygging. Arkitektur og samfunn 1905-2005*. Pax forlag AS. Oslo
- Finkelstein, Barbara (1987): Historical perspectives on children's play in school. I: Block, James H. and King, Nancy R. (eds. (1987): *School Play – a source book*. Garland Publ. Inc. New York.
- Flensborg, Ingelise (2003): Hjemløs geografi – om skapende rumlige relationer. *Unge pædagoger nr 7/8 2003*. pp. 31-40. København.
- Forordning, om Skolerne paa landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde. Friderichsberg den 23 Januar. Anno 1739*. Faksimiletrykk i: Norsk skolemuseums venner (1958): *Skolehistoriske aktstykker. Nr. 1*. Oslo.
- Forsøksrådet for skoleverket (1960): *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. Aschehoug. Oslo

- Foucault, Michel (1967): *Madness and civilization : a history of insanity in the age of reason*. Tavistock/Routledge. London
- Foucault, Michel (1972): *The archaeology of knowledge and The discourse on language*. Pantheon Books. New York
- Foucault, Michel (1980a): *Body/Power*. I: Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Pantheon Books. New York
- Foucault, Michel (1980b): *Two Lectures*. I: Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Pantheon Books. New York
- Foucault, Michel (1980c): *The Eye of Power*. I: Foucault, Michel (1980): *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Pantheon Books. New York
- Foucault, Michel (1980d): *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Pantheon Books. New York
- Foucault, Michel (1983): *The subject and power*. I: Dreyfus, Hubert L. and Rabinow, Paul (1983): *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics. Second edition with an afterword by and an interview with Michel Foucault*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Foucault, Michel (1991): *What is Enlightenment? I*: Rabinow, Paul (Ed.) (1991): *The Foucault Reader*. Penguin Books. London
- Foucault, Michel (1994a): *Overvåkning og straff*. Gyldendal Norsk Forlag. Oslo
- Foucault, Michel (1994b): *The order of things. An Archaeology of the Human Sciences*. Vintage Books. Random House Inc. New York
- Foucault, Michel (2002): *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oversatt av Iver B. Neumann. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Fox, Nicholas J. (1993): *Postmodernism, sociology and health*. Open University Press. Buckingham
- Frønes, Ivar (2003): *Moderne barndom*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Fuglestad, Otto Laurits (1992): *Samspel og motspel i klasserommet*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo. Høgskolesenteret i Rogaland. Skrifter nr. 4/1992. Stavanger
- Gadamer, Hans-Georg (1989): *Truth and Method*. Second revised edition. Sheed and Ward. London
- Gallagher, Shaun (1992): *Hermeneutics and Education*. State University of New York Press. Albany

- Giulianotti, Richard (2005): *Sport: A Critical Sociology*. Polity Press. Cambridge
- Goffmann, Erving (1992): *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag A/S. Oslo
- Grahn, Patrik (1991): *Om parkers betydelse*. (Doktorsavhandling) Stad & Land nr 93. Alnarp.
- Gruenewald, David A. (2003): Foundations of place: a multidisciplinary framework for a place-conscious education. *American Educational Research Journal*. Fall 2003, Vol. 40, No. 3, pp. 619-654.
- Grunnskolerådet (1974): *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo.
- Grunnskolerådet (1979): *Erfaringer om skolebygg - Skolens uteareal*. (ERFA Nr. 21). Oslo
- Grunnskolerådet (1985): *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo
- Grunnskolerådet (1985): *Skoleanlegget som instrument og ressurs for nærmiljøet*. (ERFA nr. 30). Oslo
- Grunnskolerådet (1987): *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug. Oslo
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2003): *Feltarbeide blant barn*. Gyldendal. København.
- Gundem, Bjørg Brantzæg (1993): *Mot en ny skolevirkelighet?* Ad Notam Gyldendal AS.
- Hammerberg, Dawnene D. (2004): Technologies of the self in classrooms designed as "Learning environments": (Im)possible ways of being in early literacy instruction. I: Baker, B. M. and Heyning, K. E. (Eds.) (2004): *Dangerous coagulations? The use of Foucault in the study of education*. Peter Lang Publishing. New York
- Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Hartle, L. and Johnson, J.E. (1993): Historical and contemporary influences of outdoor play environment. I: Hart, Craig H. (Ed.) (1993): *Children on playgrounds. Research perspectives and applications*. State University of New York Press. Albany
- Helsedepartementet (2003): St.meld. nr. 16 (2002–2003) *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken*. Tilråding fra Helsedepartementet av 10. januar 2003. Oslo
- Helsedepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet (2004) : *Pressemelding nr 014-04*. 03. februar 2004
- Helse- og omsorgsdepartementet (2005): *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Helse- og omsorgsdepartementet. Oslo.
- Hendricks, Barbara E. (2001): *Designing for play*. Ashgate Publishing Ltd. Aldershot
- Holloway, Sarah L. and Valentine, Gill (2000): Children's geographies and the new social studies of childhood. I: Holloway, Sarah L. and Valentine, Gill (eds.) (2000): *Children's geographies*. Routledge. London

- Holmes, Robyn M. (1999): Kindergarten and college students' views of play and work at home and school. I: Reifel, Stuart (Ed.) (1999): *Play contexts revisited*. Play & culture studies. Volume 2. Ablex Publishing Corporation. Stamford, Connecticut.
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (2000): *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Gyldendal Akademisk. Oslo
- Howlid, Alf (2004): Arkitektur og skole – et tvetydig møte. *Bedre skole – Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr. 4 - 2004. pp 66-71. Utdanningsakademiet. Oslo
- Hultqvist, Kenneth (2004): Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: Steinsholt, Kjetil og Løvlie, Lars (red.) (2004): *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Hunter, Ian (1996): Assembling the school. i: Barry, A., Osborne, T. , Rose, N. (eds.) (1996): *Foucault and political reason*. UCL Press. London
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerens verden*. Tano Aschehoug. Oslo
- Innst. O. nr. 36 (1993-94) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen*.
- Innst. S. nr. 234 (1992-93) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om 6-åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold*
- Innst. S. nr. 15 (1995-96) *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan*,
- James, Allison (1993): *Childhood identities*. Edinburgh University Press. Edinburgh
- James, A., Jenks, C. and Prout, A. (1998): *Theorizing childhood*. Polity Press. Cambridge
- Jolly, Linda (1999). *Veier til en rikere skolegård*. <http://levandeskule.nlh.no/tema/veier.html>
- Jordheim, Helge (2001): *Lesningens vitenskap*. Universitetsforlaget. Oslo
- Kirk, David (2004): Beyond the “Academic” Curriculum: The Production and Operation of Biopower in the Less-Studied Sites of Schooling. I: Baker, B. M. and Heyning, K. E. (Eds.) (2004): *Dangerous coagulations? The use of Foucault in the study of education*. Peter Lang Publishing. New York
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1925): *Normalplan for byfolkeskolen*. J.M. Stenersens forlag. Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1937): *Lov om folkeskolen i kjøpstædene* (av 16 juli 1936) med anmerkninger. J. M. Stenersens forlag. Oslo

- Kirke- og undervisningsdepartementet (1948): *Normalplan for byfolkeskolen*. Utarbeidd ved Normalplankomiteèn oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet. 2. opplag. H. Aschehoug & Co (W. Nygaard). Oslo
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1954): *Normalplan for landsfolkeskolen av 1939*. Fjerde opplag. Aschehoug. Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1959): *Lov om folkeskolen av 10. april 1959*. Oslo
- Kirke- undervisnings og forskningsdepartementet (1993): *St.meld nr. 40 (1992-93) "...vi smaa, en alen lange; om 6-åringer i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold"*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (2000): *Rapport 2000: Skoleelevers fysiske arbeidsmiljø*. KUF. Oslo.
- Kirkedepartementet (1921): *Normalplaner til bygninger for folkeskolen på landet*. Aschehoug & co. Kristiania
- Kjeldstald, Knut (1999): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget. Oslo
- Komiteèn for undervisningsbygg (1960): *Planlegging og bygging av skolehus*. Grøndahl og Søns Boktrykkeri. Oslo 1960
- Kritchevsky, Sybil and Prescott, Elizabeth with Walling, Lee (1969): *Planning environments for young Children Physical space*. National Association for the Education of Young Children. Washington D.C.
- Krüger, Thorolf og Trippestad, Tom Are (2003): *Regjering av utdanning: Kulturkapitalismen og det veltempererte selvet. I: Neumann, Iver B. og Sending, Ole Jacob (red.) (2003): Regjering i Norge. Makt- og globaliseringsutredningen*. Pax forlag AS. Oslo
- Kulturdepartementet (1992): Stortingsmelding nr. 41 (1991-1992) *Om idretten*.
- Kulturdepartementet (2000): Stortingsmelding nr. 14 (1999-2000) *Idrettslivet i endring*
- Kupferberg, Feiwei (1996): *Kreativt kaos i prosjektarbeidet*. Aalborg Universitetsforlag. Aalborg
- Kvale, Steinar (1997): *Interview*. Hans Reitzels Forlag AS. København
- Kyrkje- og skuledepartementet (1922): *Normalplan for landsfolkeskolen*. J.M. Stenersens forlag. Kristiania
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet (1937): *Lov um folkeskolen på landet (av 16 juli 1936)* Grøndahl & Søns Boktrykkeri. Oslo

- Larsson, Staffan (1994): Om kvalitetskriterier i kvalitative studier. i: Starrin, Bengt og Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsfilosofi*. Studentlitteratur. Lund 1994
- Lefebvre, Henri (1991): *The production of space*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Limstrand, T (2000): *Ut er In? En kartlegging av uteaktivitet i barnehager, SFO og grunnskoler i Nordland*. Bodø: Salten friluftsråd.
- Lindholm, Gunilla (1992): *Skolgårddar*. Institusjonen för Landskapsplanering. Sveriges Lantbruksuniversitet. Alnarp.
- Lindholm, Gunilla (1995): *Skolgården – vuxnas bilder – barnets miljø*. Stad & Land nr. 129, MOVIUM, Sveriges lantbruksuniversitet. Alnarp
- Lindholm, Gunilla (2001): *Mer att göra på skolgården? En undersökning av barns aktiviteter på nio skolgårddar före och efter ombyggnad*. Institutionen för landskapsplanering, Sveriges lantbruksuniversitet. Alnarp
- Lorange, Erik (1984): *Byen i landskapet - rommene i byen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Lov angaaende Almue-Skolevæsenet paa Landet. Stockholms Slot den 14de juli 1827*
Faksimiletrykk i: Norsk skolemuseums venner (1959): *Skolehistoriske aktstykker. Nr. 4*. Oslo.
- Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne*. Christiania 1848. Faksimiletrykk i: Norsk skolemuseums venner (1960): *Skolehistoriske aktstykker. Nr. 6*. Oslo.
- Lov om Almueskolevæsenet paa Landet. Stockholms Slot den 16de Mai 1860* Faksimiletrykk i: Norsk skolemuseums venner (1959): *Skolehistoriske aktstykker. Nr. 4*. Oslo.
- Lov om Folkeskolen paa Landet og Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne*. Stockholms Slot den 26de Juni 1889 Faksimiletrykk i: Norsk skolemuseums venner (1960): *Skolehistoriske aktstykker. Nr. 7 og 8*. Oslo.
- Løvmo, H. og Olsen, A. M. (2000): *Skolens uterom og idrettens nærmiljøanlegg*. Norges idrettshøgskole. Oslo
- Lynch, Kevin (1960): *The image of the city*. The M.I.T. Press. Cambridge, Massachusetts
- Løvlie, Lars (2005): Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2005. pp 269-279*. Universitetsforlaget. Oslo
- Markus, Thomas A. (1993): *Buildings and Power. Freedom and control in the origin of modern building types*. Routledge. London
- Mårtensson, Frederika (2004): *Landskapet i leken. En studie av utomhuslek på förskolegården*. Institutionen för landskapsplanering. Sveriges Lantbruksuniversitet. Alnarp.

- Mattews, M. H. (1992): *Making sense of place*. Harvester Wheatsheaf. Hemel Hempstead
- Mediaas, Odd Asbjørn (1997): Det styrkende, belivende, veiledende og opplysende Element i Skolen. i: Selskapet for norsk skolehistorie (1997): *Skolen 1996-97*. Årbok for Norsk utdanningshistorie. NKS-forlaget.
- Meinig, Donald William (1979): The beholding eye. Ten versions of the same scene. I: Meinig, D. W. (Ed.) (1979): *The interpretation of ordinary landscapes*. Oxford University Press. New York
- Miljøverndepartementet (2002): *St.meld. nr. 23 (2001-2002) Bedre miljø i byer og tettsteder*. Miljøverndepartementet. Oslo
- Mugerauer, Robert (2004): Deluze and Guattari's return to Science as a Basis for Environmental Philosophy. I: Foltz, Bruce V. and Frodeman, Robert (eds.) (2004): *Rethinking Nature. Essays in Environmental Philosophy*. Indiana University Press. Bloomington, IN.
- Murdoch, Jonathan (2006): *Post-structuralist geography*. Sage Publications. London
- Neumann, Iver B. (2002): Forord. I: Foucault, Michel (2002): *Forelesninger om regjering og styringskunst*. Oversatt av Iver B. Neumann. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Neumann, Iver B. (2003): Innledning: Regjeringsbegrepet og regjeringens historiske fremvekst. I: Neumann, Iver B. og Sending, Ole Jacob (red.) (2003): *Regjering i Norge*. Makt- og globaliseringsutredningen. Pax forlag AS. Oslo
- Nordberg-Schultz, Christian (1988): *Architecture, meaning and place*. Electa/Rizzoli. New York.
- Nordberg-Schultz, Christian (1992): *Mellom jord og himmel*. Pax forlag A/S. Oslo
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004): *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Liber. Stockholm
- Norges Offentlige Utredninger (NOU 1975:40): *Planlegging og utforming av undervisningsbygg*. Universitetsforlaget. Oslo
- Olsen, Poul Bitsch og Pedersen, Kaare (1997): *Problemorienteret projektarbejde – en verktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg
- Olssen, Mark, Codd, John and O'Neill, Anne-Marie (2004): *Education Policy: Globalisation, Citizenship and Democracy*. Sage Publications. London
- Olsson, Titti (1995): *Skolgården – det gränselösa uterummet*. Liber Utbildning, Sverige
- Opie, Iona and Opie, Peter (1969): *Children's games in street and playground*. Oxford University Press

- Pellegrini, Anthony D. and Perlmutter, Jane C. (1989): Classroom contextual effects on children's play. *Developmental Psychology*. 1989, Vol. 25, No. 2, pp. 289-296.
- Pellegrini, Anthony D. (1995): *School recess and playground behaviour: educational and developmental roles*. State University of New York Press, Albany
- Pellegrini, Anthony D. and Blatchford, Peter (2000): *The child at school*. Arnold Publishing. London
- Philo, Chris (2004): Michel Foucault. I: Hubbard, Phil., Kitchin, Rob and Valentine, Gill (Eds.) (2004): *Key thinkers on space and place*. Sage publications. London
- Pløger, John (2004): *Etikk i planlegging – og planpraksis*. NIBR-rapport 2004:6. Oslo.
- Proshansky, H. M. and Fabian, A. K. (1987): The development of place identity in the child. I: Weinstein, C. S. and David, T. G. (Eds.) (1987): *Spaces for children – the built environment and child development*. Prentum Press. New York
- Rabinow, Paul (1991): Space, Knowledge, and Power. I: Rabinow, Paul (Ed.) (1991): *The Foucault Reader*. Penguin Books. London
- Rapoport, Amos (1982): *The meaning of the built environment*. Sage. Beverly Hills, California
- Rasmussen, Kim og Smidt, Søren (2002): *Barndom i billeder – børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. Akademisk Forlag A/S. Viborg.
- Relph, Edward (1976): *Place and placelessness*. Pion Limited. London.
- Ricoeur, Paul (1993): *Från text till handling*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB. Stockholm
- Rose, Nikolas (1989): *Governing the soul. The shaping of the private self*. Routledge. London
- Russon, John (1994): Embodiment and Responsibility: Merleau-Ponty and the Ontology of Nature. *Man and World* 27, no. 3. 1994. pp. 291-308.
- Sack, Robert David (1986): *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge University Press. Cambridge
- Sandin, Bengt (1988): På jakt efter skolans historie. I: Utbildningshistorisk Årsbok 1988 Opptrykk i: *Kompendium Ped 402*. Pedagogisk Institutt. Universitetet i Trondheim. Trondheim 1993
- Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D. and Ponte, I. (2005): *Children's play*. Sage Publications. Thousand Oaks, California.
- Schaanning, Espen (1993): *Kommunikative maktstrategier*. Spartacus. Oslo
- Schmidt, Lene (2004): *Skolegården, jungel eller luftegård?* NIBR-rapport 2004:1. Oslo

- Skantze, Ann (1989): *Vad betyder skolhuset?* Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen. Stockholm
- Skantze, Ann (1996): *Tilhørighet och främlingskap.* Stockholms Universitet, Pedagogiska institutionen. Stockholm
- Skrivelser fra Kirkedepartementet og fra Statens Bygningsinspektør om Bygninger og deres vedlikehold.* Kristiania 23. mars 1886
- Slagstad, Rune (1998): *De nasjonale strateger.* Pax forlag AS. Oslo
- Smith, Fiona and Barker, John (2000): 'Out of school', in school. A social geography of out of school childcare. I: Holloway, Sarah L. and Valentine, Gill (eds.) (2000): *Children's geographies.* Routledge. London
- Sohlberg, Peter og Sohlberg, Britt-Marie (2002): *Kunnskapens former – vetenskapsteori och forskningsmetod.* Liber AB. Fallköping
- Starrin, Bengt (1994): Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. i: Starrin, Bengt og Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994): *Kvalitativ metod och vetenskapsfilosofi.* Studentlitteratur. Lund
- Stefanovic, Ingrid Leman (2004): Children and the Ethics of Place. I: Foltz, Bruce V. and Frodeman, Robert (eds.) (2004): *Rethinking Nature. Essays in Environmental Philosophy.* Indiana University Press. Bloomington, IN.
- Steinsholt, Kjetil (1994a): *Retten til å være annerledes.* Bind 1. Pedagogisk institutt. Universitetet i Trondheim. Trondheim.
- Steinsholt, Kjetil (1994b): Hva har formet vår forståelse av lek i Norden? *Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur nr. 33 1994.* Børne- og Ungdomkultursammenslutningen. Risskov
- Steinsholt, Kjetil (1996): *Refleksjon og ettertanke.* Tapir forlag. Trondheim
- Steinsholt, Kjetil (2004): *Til forsvar for den skjulte lekeplan.* Foredrag ved Lærerutbildningskongressen 15-18. september 2004 Vasa, Finland. Notat. Trondheim.
- Stine, Sharon (1997): *Landscapes for learning.* J. Wiley and Sons. New York
- Sutton-Smith, Brian (1995): Conclusion: the persuasive rhetorics of play. I: Pellegrini, Anthony D. (Ed.) (1995): *The future of play theory. A multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith.* State University of New York Press, Albany.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1975): *Åpne skoler i Norge.* Didakta Norsk Utdanningsforlag A/S og Lærerstudentenes Forlag A/S. Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1992): Tekst og kontekst. *Videregående opplæring nr.5*
- Telhaug, Alfred Oftedal (1994): *Norsk skoleutvikling etter 1945.* Didakta Norsk Forlag

- Telhaug, Alfred Oftedal (1998): *Den tredje vei. Utdanningshistoriske artikler 1998*. Pedagogisk institutt, NTNU. Trondheim
- Telhaug, Alfred Oftedal og Mediås, Odd Asbjørn (2003): *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?* Cappelen Akademisk forlag. Oslo
- Thomson, Sarah (2005): Just another classroom? Observations of primary school playgrounds. I: Vertinsky, P. & Bale, J.(Eds.) (2005): *Sites of sport – space, place, experience*. Routledge. London.
- Thorén, Kine Halvorsen (Red.) (2003): *Skolens utearealer – om behovet for arealnormer og virkemidler*. Sosial og helsedirektoratet. Oslo
- Titman, Wendy (1994). *Special places – special people. The hidden curriculum of Schoolgrounds*. WWF UK/Learning through landscapes. Surrey
- Tønnesen, Liv Kari Bondevik (1995): *Norsk utdanningshistorie – en innføring*. Universitetsforlaget. Oslo
- Tremain, Shelly (2005): Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory. I: Tremain, Shelly (ed.) (2005): *Foucault and the Government of Disability*. The University of Michigan Press. Ann Arbor
- Tuan, Yi-Fu (1979): Thought and landscape. The eye and the mind's eye. I: Meinig, D. W. (Ed.) (1979): *The interpretation of ordinary landscapes*. Oxford University Press. New York
- Typeplankomiteen (1946): *Typeplaner for skolehus i bygdene: lovføresegner, administrative direktiver og rettleiing, typeplaner*. Utarbeidd av Typeplankomiteen. Det kgl. kirke- og undervisningsdepartement. Oslo
- Ulleberg, Hans Petter (1996): Arkitektur som makt. *Norsk pedagogisk tidsskrift 1/96*. pp. 33-41. Universitetsforlaget. Oslo
- Ulleberg, Hans Petter (2000): Uteareal ved barneskoler i Trondheim kommune. *Barn 3-4 (2000)*. pp. 71-88. Norsk Senter for Barneforskning, NTNU, Trondheim
- Usher, Robin and Edwards, Richard (1994): *Postmodernism and education*. Routledge. London.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): St.meld. nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Tilråding fra Utdannings- og forskningsdepartementet av 2. april 2004. Oslo
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Dette er kunnskapsløftet*. Rundskriv F-13/04. Utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005): *Ny fag- og timefordeling*. Pressemelding Nr.: 47. Dato: 22.06.05
- Utdanningsdirektoratet.no (16.2.2004): *Møtested for nærmiljøet*. Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. URL: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan?id=1185&subid=1>
- Utdanningsdirektoratet.no (1.2.2005): *Hva er et godt uteområde?* Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. URL: <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/index.gan?id=1741&subid=0>
- Vaksvik, T., Cold, B. og Buvik, K. (Red.) (1995): *Skoleanlegg – forbedring og fornyelse*. Kommuneforlaget. Oslo
- Valentine, Gill (2004): *Public space and the culture of childhood*. Ashgate publishing ltd. Aldershot.
- Volckmar, Nina (2004): *Fra solidarisk samværskultur til kunnskapssolidaritet. Det sosialdemokratiske skoleprosjekt fra Sivertsen til Hernes*. Doktoravhandling i pedagogikk. NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. Trondheim
- Werne, Finn (1987): *Den osynliga arkitekturen*. Vinga Press AB. Lund
- Wilberg, Janne (1993): *Lærernes bolig- og arbeidsforhold i Kristiania*. i: Selskapet for norsk skolehistorie (1993): *Skolen - Årbok for Norsk Skolehistorie 1992-1993*. Oslo
- Wolfe, M. and Rivlin L. G. (1987): *Institutions in children's lives*. I: Weinstein, C. S. and David, T. G. (Eds.) (1987): *Spaces for children – the built environment and child development*. Prentum Press, New York
- Zimring, C. and Barnes, R.D. (1987): *Children's environments. Implications for design and design research*. I: Weinstein, C. S. and David, T. G. (Eds.) (1987): *Spaces for children – the built environment and child development*. Prentum Press, New York
- Ödman, Per-Johan (1979): *Tolkning, forståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praksis*. Almquist och Wiksell. Stockholm
- Østerberg, Dag (1990): *Det sosio-materielle handlingsfelt*. i: Deichman-Sørensen, Trine og Frønes, Ivar (red.): *Kulturanalyse*. Gyldendal Norsk Forlag a/s. Oslo 1990.
- Østerberg, Dag (1993): *Fortolkende sosiologi I*. Universitetsforlaget AS. Oslo
- Østerberg, Dag og Engelstad, Fredrik (1989): *Samfunnsformasjonen*. Pax forlag AS. Oslo
- Aasen, Petter (1992): *Den store innesperringen*. i: Aasen, P. og Telhaug, A. O. (Red.) (1992): *Takten, takten, pass på takten*. Ad notam Gyldendal A/S. Oslo
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S. K., og Leirvik, B. (2002): *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Cappelen Akademiske forlag. Oslo