

Svanhild Reitan Lande

*”Først skaper vi våre bygninger, og deretter skaper de oss”*

**En kvalitativ studie av rektorers erfaringer av det fleksible skolebygget som  
ramme for pedagogisk virksomhet**

**NTNU, fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse**

Masteroppgave i pedagogikk, utdanning og oppvekst

Pedagogisk institutt

Trondheim, våren 2014

Veileder: Hans Petter Ulleberg



*”Den som tror at høy utdanning alene gir visdom og klokskap,  
han har ikke engang sett begynnelsen på visdommens vei”  
Thor Heyerdahl*

## **Sammendrag**

Denne studien har som overordnet tema skolebyggets arkitektur. Problemstillingen har undersøkt rektorers erfaringer av det fleksible skolebygget som ramme for pedagogisk virksomhet. Det har vært et ønske å se skolebygget i forhold til et funksjonelt perspektiv, med andre ord hva det fleksible bygget innebærer tilknyttet det pedagogiske arbeidet. Samtidig har studien hatt som siktemål å undersøke nærmere samspillet mellom arkitektur og pedagogikk. I forlengelse av dette har Inge Mette Kirkebys ”Skolen finder sted” vært studiens teoretiske utgangspunkt. Hun har med sin avhandling et ønske om å belyse nettopp samspillet mellom det arkitektoniske og pedagogikken. Likedan har relevant teori i forhold til skolens fysiske rammer og skolens innhold utgjort studiens teoretiske perspektiv.

Hensikten med studien har vært å høre rektorers opplevelser, samt erfaringer knyttet til det fleksible skolebygget. Deretter ses dette i lys av aktuell og relevant teori, i tillegg til tidligere forskning.

Studiens metodiske tilnærming har vært den kvalitative forskningsmetoden, der intervju er benyttet som datainnsamlingsstrategi.

Ut ifra det innsamlede materialet beskriver rektorene både fleksible løsninger, og muligheter ved bygget. Videre erfarer rektorene betydningen av samarbeid, samt en styrket fellesskapsfølelse som en følge av det fleksible skolebygget. For å regulere atferd blir verdien av organisering og struktur fremhevet som viktige element. Likedan blir skolen som samfunnets forlengede arm sentralt i forhold til skolens innhold. Rektorene ser estetikk som en påvirkningskilde til hvordan skolebygget oppleves.



## **Forord**

Endelig! Målet jeg satte meg som bachelorstudent flere år tilbake er nådd. Likevel har prosessen frem mot dette målet vært krevende, og videre det mest utfordrende jeg har gjennomført i min studiekarriere. Nettopp derfor er mestringsfølelsen stor. Masterstudiene har i sin helhet vært utrolig givende, og jeg gleder meg over alt jeg har lært og erfart. Jeg har skrevet denne studien i en tidvis ensom boble, men likevel har veien frem mot innlevering vært langt fra ensom. I den forbindelse er det mange som fortjener min største takknemlighet.

Først og fremst, tusen takk til forskningsdeltakerne for at dere tok dere tid til å dele opplevelser og erfaringer. Uten deres velvillige deltakelse hadde ikke studiens datainnsamling vært mulig.

En spesiell takk til min veileder Hans Petter Ulleberg, for uvurderlig veiledning i form av gode faglige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger. Etter samtlige veiledningstimer fikk jeg ny inspirasjon i arbeidet. Videre har du i denne uvante prosessen hjulpet meg til å ta selvstendige og bevisste valg. Tusen takk!

Gjengen på lesesal 9447 – takk for to fantastiske år, og ikke minst for godt samhold og nødvendige kaffepauser i det siste semestrets mange opp- og nedturer.

Takk til enestående og tålmodige venner.

Sist men ikke minst, min kjære familie.

Takk for motiverende heiarop og støttende ord gjennom hele prosessen. Dere fortjener samtidig min varmeste takknemlighet fordi dere trodde på meg, da jeg selv tvilte.

En ekstra takk til mamma Karen-Ingeborg, moster Ellen-Margrethe og søster Sunniva for korrekturlesning.

Trondheim, juni 2014

Svanhild Reitan Lande

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>v</b>
<b>1 KAPITTEL 1 – INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling .....	2
1.3 Tidligere forskning tilknyttet studiens tema.....	3
1.4 Studiens oppbygning .....	5
<b>2 KAPITTEL 2 – TEORETISK PERSPEKTIV</b> .....	<b>7</b>
2.1 SKOLEBYGGETS UTFORMING .....	9
2.1.1 Åpen skole .....	9
2.1.2 Tradisjonell klasseromskole.....	10
2.1.3 Baseskole.....	10
2.1.4 Fleksibelt skolebygg .....	10
2.2 ”SKOLENS FEM ROM” .....	12
2.2.1 Det sosiale rom .....	12
2.2.2 Handlingens rom.....	13
2.2.3 Det atferdsregulerende rom .....	15
2.2.4 Det betydningsbærende rom .....	16
2.2.5 Det stemte rom .....	16
2.2.6 Avsluttende kommentarer.....	17
<b>3 KAPITTEL 3 – KVALITATIV FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>19</b>
3.1 Metodens aktualitet i min studie .....	19
3.2 Kvalitativ metode .....	20
3.3 Forskerens rolle i kvalitative studier .....	21
3.4 ”Samtale som forskning” .....	21
3.5 Utvalg .....	22
3.6 Intervjuguide .....	23
3.7 Intervjusituasjonen .....	24
3.8 Transkribering .....	26
3.9 Deskriptiv analyse og tolkning.....	26
3.10 Kvalitet.....	28
3.11 Etske retningslinjer .....	29
3.12 Avsluttende kommentarer .....	30
<b>4 KAPITTEL 4 – REKTORENEs NARRATIVER</b> .....	<b>31</b>
4.1 Rektor Amund .....	31
4.2 Rektor Anne .....	31
4.3 Rektor Bella.....	32
<b>5 KAPITTEL 5 – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN</b> .....	<b>33</b>
ARKITEKTURENS BETYDNING .....	34
5.1 Samspillet mellom arkitektur og pedagogikk.....	34
5.1.1 Samspillet mellom arkitektur og pedagogikk i et fleksibelt skolebygg .....	36
DET SOSIALE ROM .....	37
5.2 Samarbeid .....	38
5.3 Fellesskap .....	40
5.3.1 Samarbeid og fellesskap i et fleksibelt skolebygg .....	41

HANDLINGENS ROM.....	42
5.4  Fleksibilitet.....	43
5.5  Muligheter.....	44
5.5.1 <i>Fleksibilitet og muligheter i et fleksibelt skolebygg</i> .....	45
DET ATFERDSREGULERENDE ROM.....	47
5.6  Organisering og struktur.....	48
5.6.1 <i>Organisering og struktur i et fleksibelt skolebygg</i> .....	49
DET BETYDNINGSBÆRENDE ROM OG DET STEMTE ROM.....	50
5.7  Kulturbærer.....	51
5.8  Estetikk.....	52
5.8.1 <i>Kulturbærer og estetikk i et fleksibelt skolebygg</i> .....	52
<b>6  KAPITTEL 6 – AVSLUTNING.....</b>	<b>55</b>
6.1  Oppsummering av funn.....	55
6.2  Forskerens refleksjoner over funn.....	56
6.3  Fremtidig forskning.....	57
<b>7  KILDEHENVISNING.....</b>	<b>59</b>
<b>8  VEDLEGG.....</b>	<b>63</b>
8.1  Tilbakemelding NSD.....	63
8.2  Informasjonsskriv.....	64
8.3  Samtykke.....	65
8.4  Intervjuguide.....	66





# 1 KAPITTEL 1 – INNLEDNING

*”Først skaper vi våre bygninger, og deretter skaper de oss”*

Winston Churchill<sup>1</sup>

Samspeilet mellom arkitektur og pedagogikk er viktig. Det berører elever, lærere og rektorer i skolens virksomhet, og er således et hensyn som trenger oppmerksomhet. I arbeidet med denne studien har jeg fått en ny oppfatning av hvor viktig dette samspeilet faktisk er, og hvordan det fysiske miljøet både kan fremme og begrense skolens innhold.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

På starten av høstsemestret 2013, arrangerte pedagogisk institutt ved NTNU en vrimledag for masterstudenter tilhørende instituttet. Her ble vi presentert for flere mulige emner til masteroppgaven, hvor ett aktuelt tema var arkitektur. Jeg hadde ikke i forkant av denne dagen tenkt at jeg skulle skrive en masteroppgave om skolebyggets arkitektur, derfor ble valg av tema noe tilfeldig. Når det er sagt, har jeg gjennom flere år som pedagogikkstudent ervervet meg en forståelse av skolebyggets viktige funksjon i forhold til både elevens opplæring i skolen, læringsmiljø, og trivsel. Vrimledagens presentasjon bidro derfor til et ønske om å innhente ytterligere kunnskap om skolebyggets sentrale betydning i skolens virksomhet. I forberedelsene til denne studien leste jeg mye litteratur og tidligere forskning. Dette ga meg et inntrykk av at det mangler forskning tilknyttet denne tematikken. Jeg fikk samtidig en opplevelse av at det i tidligere studier tas særlig utgangspunkt i elever og lærere, men hvilke erfaringer har rektor? Det var særlig denne nysgjerrigheten som gjorde at jeg ønsket å høre rektors erfaringer, gjennom å benytte det kvalitative forskningsintervjuet.

Skal det være åpne areal eller klasserom? Det er en vanskelig problemstilling, særlig med tanke på at det hittil ikke finnes empirisk grunnlag for å svare på et slikt spørsmål. Det har aldri vært mitt mål å gi en redegjørelse for hvilket bygg som er mest hensiktsmessig i forhold til skolens pedagogiske siktemål. Det har heller aldri vært en hensikt at denne studien skulle fremstille funn og diskusjon på en ”enten eller” måte. Derimot har mitt hovedfokus vært å løfte frem forskningsdeltakernes erfaringer.

---

<sup>1</sup> S. 46 (Vaksvik, Cold, Buvik, Halsli, & Eriksen, 1995)

Som metodekapitlet vil gi en nærmere beskrivelse av, kan ikke forskerens subjektivitet fullstendig utelukkes fra en kvalitativ forskningsstudie. Det har jeg under prosessen vært klar over. Kvalitativ forskning er verdiladet og betyr at forskeren selv bidrar til å farge forskningen. Jeg vil derfor påpeke at fremstilling og diskusjon i kapittel 5 er rektorenes erfaringer, i lys av min tolkning.

Da jeg selv var elev i grunnskolen gikk jeg på en skole med tradisjonelle klasserom. Utover dette har jeg arbeidet i et tilsvarende utformet bygg. Med andre ord har jeg ikke noen personlige erfaringer med fleksible skolebygg. Det er ingen tvil om at det finnes mange meninger rundt denne arkitektoniske utformingen. Jeg hadde også i forkant av studien en oppfatning, men den har aldri vært relatert til en preferanse om at det ene er noe bedre enn det andre. Derimot har jeg vært nysgjerrig på hva denne typen organisering faktisk impliserer, samt hva det funksjonelle i slike bygg innebærer. Derfor er det etter min oppfatning viktig å rette oppmerksomheten mot det funksjonelle aspekt i det fleksible skolebygget.

## **1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling**

Ringdal (2013) beskriver at ”for noen er det viktig at problemstillingene har stor samfunnsmessig relevans ved at de berører viktige samfunnsproblemer” (s. 20).

Jeg hadde et ønske om å belyse et tema med relevans. Videre var det en motivasjonsfaktor at jeg ønsket å undersøke nærmere skolebyggets funksjonelle betydning.

Min problemstilling har stor relevans i et samfunnsmessig perspektiv, grunnet skolens virksomhet og dens plassering i samfunnet. I tilknytning til dette har skolebyggets utforming i lang tid vært debattert. I senere tid har debatten særlig omhandlet fleksible skolebygg og det var ut ifra dette at jeg ble inspirert til å undersøke denne utformingen nærmere.

Problemstillingen ble formulert etter ideen om å skrive om skolebygg. Først ble skolebygg generelt presisert til det fleksible skolebygget. Deretter hadde jeg et ønske om å ta utgangspunkt i rektorenes erfaringer. Det var slik jeg formulerte følgende problemstilling:

*Rektorenes erfaringer av det fleksible skolebygget som ramme for pedagogisk virksomhet.*

Som nevnt ovenfor har ikke studiens mål vært å definere hva som er mest hensiktsmessig av ulike arkitektoniske utforminger. Nettopp derfor ble problemstillingen formulert slik at den kunne inkludere et funksjonelt perspektiv ved skolebygget.

Etter at problemstillingen var formulert, leste jeg i det videre arbeidet Inge Mette Kirkebys avhandling ”Skolen finder sted”. Hun belyser samspillet mellom arkitektur og pedagogikk. Ut ifra dette ønsket jeg, som et *underpunkt til problemstillingen*, at skolebygget i samspill med pedagogikken skulle være et sentralt moment i min studie.

### **1.3 Tidligere forskning tilknyttet studiens tema**

Det finnes ikke entydige resultater når det gjelder forskning på skolebygg i forhold til læringsutbytte og trivsel. Likevel finnes aktuell forskning i tilknytning til min studie som det vil være formålstjenlig å gi en overordnet presentasjon av.

Allerede i kjølvannet av at de første åpne skolene ble bygd i Norge på starten av 1970-tallet var reaksjonene mange. Vurderinger av slike bygg ble raskt et faktum. Spørsmålene dreide seg om hva som fremmet den beste undervisning for elevene, og dette førte blant annet til at de åpne skolene og klasseromskolene ble gjenstand for sammenligning. Videre var elevenes trivsel, samt læringsutbytte i de åpne skolene et svært omdiskutert tema. I tillegg var også lærernes muligheter til å utøve den beste opplæringen for elevene et aktuelt anliggende (for eksempel Funderud, 1975; Vormeland, 1976). Internasjonale vurderinger og studier ble gjennomført eksempelvis i USA. Horowitz (1978) har blant annet vist i sin undersøkelse at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de tradisjonelle- og åpne skolene i forhold til faglige prestasjoner og selvoppfatning hos elevene (gjengitt etter Schanke & Skålholt, 2008, s. 22). Vurderinger gjennomført i Sverige kan særlig ses i forhold til skoleprosjektet Skola 2000 som hadde som formål å utvikle en undervisningsform med vekt på variasjon, samt samarbeid mellom både elever og lærere. Organisering i baser skulle fungere som et alternativ til klasserommet. Det fysiske miljøet var således tiltenkt å være bidragsytende til et bedre psykososialt miljø for elevene, men også bidra til fleksible muligheter (Wallin, 2000, 2001).

Innføringen av baseskoler i Norge på slutten av 1990-tallet ble inspirert av tenkningen som lå bak Skola 2000. Kritikken av baseskolene ble hurtig en realitet, og det kan være grunn til å anta at kritikken ble forsterket gjennom media. Det ble hevdet at baseskolen ikke la grunnlag for god undervisning. Uro, kaotiske opplæringssituasjoner, støy, samt problemer rundt akustikk ble videre fremstilt som kritikkverdige element. Senere ble det hevdet at lærerne ikke så slike bygg som hensiktsmessige i opplæringen, og at de derfor ønsket seg tilbake til det tradisjonelle klasserommet. Videre ble klasserommene forbundet med trygghet blant elevene,

mens elevenes opplevelse av trygge rammer i baseskolene var mer preget av skepsis (eksempelvis gjennom Schanke & Skålholt, 2008; Jerkø & Homb, 2009; Vinje, 2010, 2011). Det ble videre sagt at lærere og foreldre var de mest kritiske, mens rektorer og skoleeiere var positive, ifølge Vinje (2011).

Utover dette har John Hattie gjennom boka "Visible learning" presentert ulike faktorer som angår elevers resultater i skolen. Han inkluderer blant annet i sine synteser en fremstilling av at baseskoler ikke gir gode elevresultater (gjengitt etter Imsen, 2011, s. 20).

Selv om det finnes mange meninger hva angår baseskolene, eller betegnelsen fleksible skolebygg som gjerne er benyttet i nyere tid, bidrar forskningen til et mer nyansert resultat. Forskning viser at elevers læringsutbytte og læringsmiljø i skolebygg med en åpen karakteristika ikke viser noen signifikant forskjell fra klasseromskoler (Kjølle, Hansen, & Ulleberg, 2011; Schanke & Skålholt, 2008). Med andre ord er det foreløpig ikke empirisk "bevist" at åpne skolebygg fører til dårligere læring hos elever, og motsatt at klasseromskoler fører til bedre læring. Når det kommer til trivsel i åpne areal finnes eksempler på at elever uttrykker høy grad av trivsel i skolebygg med en åpen utforming (Jerkø & Homb, 2009).

I senere tid er det bygget skoler hvor utformingen har beveget seg bort fra klasserommet. Likevel er de fleste skolebyggene i Norge preget av klasseromskoler. Når satsingen på innholdet i skolen for eksempel omhandler fleksibilitet og frihet, kan dette resultere i en stridighet mellom gammel arkitektur og ny pedagogikk (Howlid, 2004). Den nye moderne skolen skiller seg fra klasserommets begrensninger i frihet og fleksibilitet. De karakteristiske korridorene i klasseromskolen er i den moderne skolen borte, og alle areal ses i forhold til pedagogisk aktivitet. Det ligger imidlertid et utviklingspotensial i den nye moderne skolen. Dybvik (2001) fremhever at denne type organisering gjør at lærerne i større grad kan bidra til å realisere skolen de tror på, til forandring fra den tidligere detaljstyringen (gjengitt etter Howlid, 2004, s. 67). Skolen blir utformet fleksibelt på bakgrunn av at skolebygget ikke skal bestemme over de pedagogiske løsningene. Skolebygget skal derimot være en ressurs (Howlid, 2004). Likevel har ikke innføringen av fleksible skolebygg foregått uten vurdering og kritiske innvendinger. Klette (2000) poengterer at det ikke finnes svar på hvilke kvaliteter som kan forsvinne når den nye skolemodellen beveger seg bort fra klasserommet (gjengitt etter Howlid, 2004, s. 68). Samtidig har Howlid presentert Baumans poengtering i at det som viser seg positivt ved fleksibilitet og frihet, kan vise seg negativt i forhold til forankring og trygghet (2004, s. 71).

Den fleksible modellen fører til at læreren rettleides bort fra en undervisning med en samlet klasse hvor elevene samtidig jobber med det samme. Likevel er det et paradoks, ifølge Howlid, at det i senere tid har vist seg et økt engasjement rundt de positive sidene ved den tradisjonelle lærerrollen. Likedan fremhever Howlid at lærere som ikke opplevde mestring i eneundervisning, kan oppleve en styrke i teamarbeid (2004).

Ut ifra det presenterte ovenfor får vi en forståelse av at det er en vanskelig problemstilling å undersøke hva som er best og mest hensiktsmessig av ulike typer skolebygg. Howlid fremhever at det må reflekteres rundt den nye skolemodellen, da den innebærer en organisering som skiller seg fra måten skolen har blitt organisert på gjennom flere hundre år (2004). Avslutningsvis vil det være grunn til å poengtere at det er behov for etterprøvbar forskning på samspillet mellom den arkitektoniske utformingen og selve innholdet i skolen (Wågø, Høyland, & Dale, 2005).

#### **1.4 Studiens oppbygning**

*Kapittel 2* presenterer studiens teoretiske perspektiv med redegjørelse for begrepsdefinisjoner knyttet til skolebygg, samt en fremstilling av Kirkeby og hennes presiseringer av ulike rom i skolen. Utover dette presenteres relevant teori tilknyttet studiens tema.

*Kapittel 3* beskriver studiens metodiske tilnærming, og vektlegger særlig min forskerrolle.

*Kapittel 4* gir en narrativ beskrivelse av mine forskningsdeltakere.

*Kapittel 5* inneholder presentasjon av funn, samt diskusjon av funn knyttet opp mot studiens teoretiske perspektiv.

*Kapittel 6* oppsummerer studien, og inkluderer avsluttende refleksjoner, samt et fremtidig blikk.



## 2 KAPITTEL 2 – TEORETISK PERSPEKTIV

*”Alle bygninger taler et ”språk” som forteller om institusjonen, dens organisasjon, verdisyn, prioriteringer og plass i samfunnet”<sup>2</sup>*

Skolebygget blir i tråd med sitatet ovenfor et uttrykk for undervisning og opplæring. Hvordan har skolebyggets betydning blitt vektlagt gjennom skolehistorien? Et kort historisk tilbakeblikk viser at kirken var modell for skolebyggene. Læreren underviste sittende ved kateteret og elevene satt på rekker, jentene på en side av rommet og guttene på den andre. Før 2. verdenskrig hadde byskolene en verdighet i utformingen, mye grunnet klassisistiske trekk på dører og vinduer. Både antikken og romersk storhetstid har vært påvirkningskilder til arkitekturen. I forlengelse av dette førte utformingen til en monumentalitet som representerte myndigheters betydning, makt, og ansvar.

Etter 2. verdenskrig oppsto et økt behov for skoler. Arkitekturen ble et uttrykk for det funksjonelle ved skolebygget. 1970-tallet var preget av økt velstand, og skolebyggene ble karakterisert av individualitet. Åpne landskap med fleksible løsninger ble en ny egenskap ved utformingen. På 1980-tallet økte interessen for arkitekturen som et kulturelt uttrykk, blant annet i forhold til identiteten i lokalsamfunnet. Synet på skolen som sosial arena ble i økende grad sett som betydningsfullt. 1990-tallets skoler preges av en forsterket interesse for skolebyggets arkitektur. Nok en gang ble det fremhevet at skolebygget skulle ha en verdighet, samt være meningsbærende for lokalsamfunnet (Vaksvik et al., 1995). Ut ifra det presenterte blir studiens tittel treffende. Vi skaper bygninger, og deretter bidrar de til å skape oss. Særlig i skolesammenheng blir dette viktig når det gjelder forholdet mellom skolebygget og skolens innhold.

Skolebygget vil fungere som rammeverk på hvordan skolens hverdag gjennomføres, så vel som organiseres. Skolebygget kan videre forstås som et materielt uttrykk for den pedagogiske virksomheten. De fysiske omgivelser vil innvirke på skolens sosiale liv, samt opplevelser i og av skolen. Det sosiale samspillet impliserer at personer i elevenes miljø fremhever forventninger til hvordan elevene eksempelvis skal oppføre seg. Samtidig kan de fysiske omgivelser bidra til å strukturere atferd. Skolemiljøets fysiske aspekt inkluderes i et samspill mellom aktører, omgivelser og aktiviteter. Dette er videre av betydning for lærings- og sosialiseringprosessen. Med dette nevnte ovenfor får vi en forståelse av viktigheten i å

---

<sup>2</sup> S. 46 (Vaksvik et al., 1995)

reflektere over skolens fysiske rammer som nettopp inneholder den pedagogiske virksomheten, og samtidig hvordan bruk og tilrettelegging påvirker hverdagen i skolen (Ulleberg, 2013). Skolebygget kan sies å skulle gagne pedagogikken på beste optimale måte, og blir derfor vesentlig i opplæring, samt utdanning av elever (Ulleberg, 2006).

Min studie har sitt hovedfokus på skolebyggets utforming i relasjon til den pedagogiske virksomheten. Et godt fysisk, så vel som psykososialt miljø vektlegges som vilkår for alle elever av Opplæringsloven § 9a – 1 – 3. Dette har deretter stor innflytelse på skolemiljøet i sin helhet. Det fysiske miljøet omhandler i hovedsak skolebygget, og Opplæringsloven poengterer derfor at skolen både skal planlegges og bygges med tanke på elevers læring og trivsel. Deretter konstateres det at tilrettelegging, samt skolens virke, må ses i forhold til elevers helse og trygghet. Likedan fremheves viktigheten av at skolen aktivt og systematisk har fokus på det psykososiale miljøet, da dette i høy grad er betydningsfullt for elevenes sosiale tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Skolen kan betegnes som en organisasjon (Imsen, 2009), og i den forbindelse er rektor som skolens leder en avgjørende person. Rektor skal beskjeftige seg med å utvikle skolen til en lærende organisasjon, og i den forbindelse være oppdatert i tillegg til å oppdatere, samt inspirere. Likedan er rektors særskilte ansvar for elevene elementært. Dette innebærer ansvar for elevenes læringsmiljø og læringsresultater. Utover dette er også ivaretagelsen av lærerne viktig i rektors ansvarsområder (Meld. St.19 (2009-2010), 2010).

Telhaug (1976) skriver at ”trangen til å skape begrepsmessig forvirring er stor i våre dager” (s. 13). Selv om dette ble fremstilt på slutten av 1970-tallet, kan sitatet likevel være av betydning i dagens debatt vedrørende skolebygg og dets utforming. Som en videreføring av dette vil jeg presentere hva åpen skole, tradisjonell klasseromskole og baseskole innebærer, før jeg fokuserer på det fleksible skolebyggets karakteristika. Disse betegnelsene har i historien blitt brukt noe om hverandre. Likevel finnes distinksjoner som vil vise hvorfor de herunder presenteres enkeltvis. Dette vil bidra til et mer helhetlig bilde av ulike skolebyggs utforming og utviklingen av nettopp disse.



Kapitlets hovedfokus vil være Inge Mette Kirkebys forskningsprosjekt ”Skolen finder sted”<sup>3</sup>. Hun har et ønske om å fremskaffe viten om samspillet mellom arkitektur og pedagogiske intensjoner.

Det som er gjennomgående i hennes prosjekt, er tanken om at forholdet mellom skolens fysiske rammer og skolens innhold skal oppleves som et samspill. Videre har hun definert ”skolens fem rom”<sup>4</sup> som presenteres senere i kapitlet. Likevel skal det nevnes at disse rom ikke er eksplisitt definert i plassering ved siden av hverandre, men heller er tilstede på samme tid. Rommene presenteres i følgende rekkefølge: det sosiale rom, handlingens rom, det atferdsregulerende rom, det betydningsbærende rom og det stemte rom.

De presenterte rom har vært inspirasjon i det empiriske arbeidet, samt fungert som rammeverk i analysen.

## **2.1 SKOLEBYGGETS UTFORMING**

For å unngå en eventuell begrepsmessig uklarhet, presenteres det en redegjørelse av følgende skolebygg: åpen skole, tradisjonell klasseromskole, baseskole, samt fleksibelt skolebygg.

### **2.1.1 Åpen skole**

Den første norske åpne skolen ble bygd i 1968, og viser dermed at fenomenet med åpne undervisningsareal ikke er et nytt fenomen i norsk skolehistorie. Telhaug (1976) henviser til Forsøksrådets definering av den åpne skolen som fremhever at et slikt bygg inneholder et åpent landskap, som videre er tiltenkt å kunne bidra til en mer fleksibel undervisning. For eksempel ville det lettere muliggjøre organisering av arbeid i grupper med ulik størrelse, og videre undervisning av flere grupper samtidig i det åpne landskapet. Likedan ville det åpne skolelandskapet gi rom til mer enn en elevklasse (Høyem, 1975; Telhaug, 1976). Nok et kjennetegn ved en åpen utforming er muligheten til å kunne åpne og lukke ved hjelp av skillevegger (Funderud, 1975). Begrunnelsen for utviklingen av åpne skoler her til lands kan blant annet vise seg i oppfatningen av at skolebygget skal nytte undervisningen på best mulig måte, samt ivareta elevenes og lærernes behov i undervisningsmiljøet. Videre var det en oppfatning av at elevene skulle kjenne seg trygge i en fleksibel gruppering. Forskjellige undervisningsformer ble fremhevet som en begrunnelse, og likedan muligheten for at elever

---

<sup>3</sup> (2006)

<sup>4</sup> (2006)

og lærere selv kunne bidra til særpreg i sitt arbeidsmiljø. Ikke minst ble lærersamarbeid fremstilt som en motivasjon bak skolebyggets utforming (Telhaug, 1976).

### **2.1.2 Tradisjonell klasseromskole**

I en tradisjonell klasseromskole vil et klasserom ha faste vegger og blir dermed skilt fra andre rom. Klasserommet har gjerne forbindelse til en korridor, samtidig som pulter og stoler i tillegg til lærerens kateter utfyller gulvarealet (Høyem, 1975). Elevantallet i klasserommet er bestemt av faste inndelinger fra statlig hold, med korreksjoner i forhold til både et minimum og maksimum antall. Det er også et kjennetegn ved slike skolebygg at klassene har spesialrom til eksempelvis estetiske fag og naturfag (Kjølle et al., 2011).

### **2.1.3 Baseskole**

En baseskole medfører en planløsning med et hovedareal, som videre utleder til grupperom med varierte størrelser. Prinsippene ligner de åpne skolene, men flere av de åpne byggene ble med tiden etter 1970-tallet ombygd til mindre størrelser, og ble betegnet som baseskoler (Jerkø & Homb, 2009). Selve termen base brukes som referanse til det stedet hvor elevene har sine individuelle arbeidsplasser og gruppen har sin tilhørighet. Basens areal rommer ca 40-60 elever. Det er også et kjennetegn at basen består av både garderobe og toaletter, samt lagringsplass og videre grupperom, aktivitetsareal, så vel som formidlingsrom (Kjølle et al., 2011).

### **2.1.4 Fleksibelt skolebygg**

Begrepet fleksibilitet i skolesammenheng har eksistert lenge som et ønsket trekk ved skolebygg av en mer åpen karakter. Likevel har behovet og ønsket om fleksibilitet økt i de senere år. Eksempelvis blir dette fremhevet som en vesentlighet bak Kunnskapsløftets visjon om en god kultur for læring (Udir<sup>5</sup>, 2011). Videre kan det være at man tenker annerledes rundt det fleksible i dag enn man gjorde tidligere (Udir, 2012).

Fleksible skolebygg karakteriseres ved rom og arealer i forskjellige størrelser, samt en arkitektonisk utforming som kan anvendes til ulike aktiviteter. Utover dette skal det fleksible skolebygget fremme varierte arbeidsmåter i undervisningen. Likedan innebærer det fleksible

---

<sup>5</sup> Udir: Utdanningsdirektoratet. Det presenteres av Utdanningsdirektoratet (2011) termen ”fleksible skoleanlegg”, men jeg benytter i min fremstilling betegnelsen *fleksible skolebygg*

aspekt at skolebygget skal gagne behov i lokalsamfunnet (Udir, 2011). Et fleksibelt skolebygg innebærer blant annet at skolen desentraliseres i mindre enheter, eksempelvis med 60-100 elever og 5-8 lærere. Denne enheten er deretter organisert til formidling, og varierte former for arbeid, gruppevis og individuelt. Den moderne skolens kjennetegn omhandler fleksibilitet og frihet. Fleksibiliteten knyttes til det fysiske læringsmiljøet. Friheten ses i sammenheng med tilpasning og organisering av læringssituasjonen og den enkelte elev (Howlid, 2004).

Når det gjelder fleksibilitet i forhold til det rent arkitektoniske, har Monahan (2000) presentert begrepet i forhold til skoleutvikling. Han legger vekt på ulike egenskaper ved det fleksible. For det *første* representerer fleksibilitet flyt for individene i rommet, samt sikt og lyd. Likevel kan flyten svekkes om arealene er for åpne. Plassering av flyttbare skjermer kan danne områder som fører til nærhet, og som samtidig kan begrense grad av nysgjerrighet til det som skjer utenfor det som er skjermet. For det *andre* gir det fleksible en allsidighet i forhold til bruken. Et skolebygg kan for eksempel inkludere kantiner, auditorium og flerbruksrom i den pedagogiske virksomheten. Likevel kan slike rom ofte representere en homogen aktivitet. Nettopp derfor blir det for utnyttelsen av allsidigheten viktig med en ekstra innsats i form av pedagogisk planlegging. En *tredje* egenskap knyttes til konvertibilitet, eller forandring. I dette understrekes bearbeiding av arealer til nye bruksområder. Forandring kan for eksempel være nødvendig i forhold til nye læreplaner, og i slike tilfeller er det behøvelig med mulighet for tilpasning til fremtidige eventualiteter. For det *fjerde* beskrives skalering som et anliggende. Dette handler om at antallet elever ved en skole stadig endres og i den forbindelse må skolen kunne møte behovet hvis eksempelvis elevantallet øker. En siste egenskap, den *femte*, omhandler flerbruk. I denne sammenhengen nevnes dette i forhold til arealer som inviterer til flerbruk. Det kan dreie seg om areal som har behov for raske endringer, og disse kan bestå av mobile deler som eksempelvis flyttbare vegger og møbler, som enkelt kan forflyttes til bruk på flere områder og areal (Monahan, 2000). I forlengelse av den siste egenskapen poengterer Ulleberg (2006) at et skolebyggs fleksibilitet "(...) fremheves gjerne som viktig for å raskt og enkelt kunne tilpasse omgivelsene til forskjellige typer aktiviteter i løpet av en skoledag" (s. 71).

Som antydnet ser Monahan det fleksible aspekt særlig i forbindelse med en arkitektonisk utforming. I forlengelse av det nevnte er det viktig å gjøre pedagogikkens plassering synlig i relasjon til dette, og derfor presenteres Kirkebys "Skolens fem rom".

Grunnen til at Kirkeby er aktuell i min studie er hennes fremstilling av arkitekturen i samspill med pedagogikken, og hvordan dette berører den pedagogiske virksomheten. Dette gir videre en særegen fremstilling å ta utgangspunkt i når det gjelder mitt hovedfokus på rektorenes opplevelser.

## 2.2 ”SKOLENS FEM ROM”

### 2.2.1 Det sosiale rom

*”Børn kommer i skole for at være sammen og arbeide sammen”<sup>6</sup>*

Som sitatet beskriver omhandler det sosiale rom aspekt som sosialt samvær og samarbeid. Dette kan videre ses i sammenheng med hvordan vi mennesker forholder oss til hverandre. Til forandring fra tidligere ser man en økt vektlegging på nettopp de sosiale aspektene i skolen, skriver Kirkeby. Et poeng i denne sammenheng kan være at barn i dagens samfunn i større grad tilbringer mer tid i skolen, og betydningen av det sosiale samværet øker parallelt. Videre ses skolen som et viktig ledd i de unges sosialiseringssprosess, nettopp den prosessen som virker forberedende i å fungere som selvstendige mennesker i samfunnet. Samtidig ser man at vår oppfattelse av hvordan viten skapes, så vel som overføres og formidles, gjør seg gjeldende i hvordan skolens hverdag organiseres. Skolehverdagen byr på muligheten til å være i et fellesskap hvor læringen i stor grad skjer i interaksjon med andre, både i større og mindre grupper. Likevel finnes det i dette også muligheten til å trekke seg noe tilbake i enerom, som for eksempel grupperom. Dette berøres blant annet av hvordan de fysiske rammer vektlegger, oppfordrer eller hindrer ulike former for den sosiale interaksjonen. Videre har skolens fysiske utforming betydning for nettopp den sosiale interaksjonen, så vel som evnen til samarbeid. I forlengelse av dette kommer derfor utvikling av sosial kompetanse inn som et sentralt element.

Kirkeby skiller mellom begrepet sosialitet på en utadrettet og en innadrettet måte. Med det *utadrettede* beskriver hun det oppsøkende, og videre en åpenhet for ny viten og samtidig nye bekjentskaper. En utadrettet person vil være en som gladelig skaper nye relasjoner og som i en helhetsbetegnelse kan beskrives som utadvendt. I en slik sammenheng relateres det å være sosial med åpenhet, i tillegg til en oppsøkende atferd. Eksempler på denne utadrettede

---

<sup>6</sup> S. 83 (Kirkeby, 2006)

sosialiteten kan ses i sammenheng med at dersom det er ønskelig at skolens brukere skal kunne møtes på en enkel måte og deretter enkelt få kontakt med hverandre, henger det sammen med hvordan rom og skolebygg er utformet. Kirkeby foreslår blant annet at dette forutsetter en skole som gjør det mulig å høre andre og se andre, fordi en utforming er såpass åpen at det er mulig å skaffe seg et innblikk i ulike aktiviteter som bedrives. Hun fremstiller det sosiale som *innadrettet* i enkelte fellesskap som viser seg i form av en gruppe som danner en enhet og dermed skiller seg fra resten. Kirkeby påpeker at enheten kan deles opp i ”vi” og ”de andre” (2006). En liten gruppe kan plassere seg sånn at de kroppslig danner en vegg, ved å ha ansiktet inn mot en definert vegg og ryggen ut mot det åpne rom. For eksempel kan dette overføres til skolegården hvor barna tidvis danner seg formasjoner som en ring hvis hemmeligheter skal deles. Dette kan være et resultat av et behov for å være i fred, eller beskyttelse fra forstyrrende elementer (Kirkeby, 2006).

### 2.2.2 Handlingens rom<sup>7</sup>

Det fysiske rom gjør handling mulig, skriver Kirkeby (2006). Hun gir videre en beskrivelse av at mennesket er forbundet mellom ting og steder, da mennesket ikke kan eksistere uten det fysiske miljø. Et viktig poeng i relasjonen mellom handling og det fysiske i omgivelsene handler om at det er ikke bare et anliggende her og nå, men like mye evnen til å forestille seg mulige handlinger frem i tid. I skolesammenheng er handlingen et uunnværlig aspekt. Kirkeby hevder at de økte krav til skolens utforming av skolebygg kan ses i sammenheng med endringer i samfunnet. Skolen skal blant annet forberede barna på å selvstendig bevege seg i vårt posttradisjonelle samfunn. I forhold til det pedagogiske aspekt i denne sammenhengen fremhever Kirkeby to poeng som har konsekvenser for skolens utforming. For det første finnes en forskjell mellom kjeder av aktiviteter og de enkeltstående aktiviteter. For det andre er det også forskjell på det som er bestemt på forhånd og det som ikke er definert på forhånd. Med andre ord forskjellen på det gitte og det åpne.

Kirkeby skiller mellom følgende: bløt og hard funksjonalitet. Det finnes aktiviteter som forutsetter spesielle materialer, verktøy eller arbeidsplasser til disposisjon i gjennomføring i en bestemt kontekst. Dette kaller Kirkeby den *harde* funksjonalitet på grunn av veldefinerte bruksområder som ikke øyeblikkelig kan endres. Samtidig finnes også ulike verktøy og rom som inngår i aktiviteter uten at de er særskilt definerte til enkelte aktiviteter, som for eksempel

---

<sup>7</sup> Kirkeby har selv lånt begrepet ”handlingens rom” fra Bollnow og hans ”Der Handlungsraum” (Kirkeby, 2006)

når en tings bruksområde kan fortolkes og benyttes på flere ulike måter. Kirkeby benevner dette som den *bløte* funksjonalitet. Dette kan særlig være av betydning i en pedagogisk sammenheng ettersom den i høy grad bidrar til barnas utvikling. For eksempel kan en eske en dag være en båt, men dagen etter et hus (Kirkeby, 2006). Noen av aktivitetene som er mest synlige i de fysiske omgivelsene er trolig de funksjonelle. Grunnen til det kan være at de har betydning for de aktiviteter og handlinger som skjer i regi av skolen. Videre kan handlingens rom betegne at det kan sies å være et samspill mellom brukerne og den fysiske ramme, med andre ord mellom barna og skolebygget i handlingens forløp. Likedan kan kommunikasjon mellom mennesket og omgivelsene ses som et sentralt poeng i pedagogisk forstand. Handlingens rom er en flersidig arena som forutsetter selve samspillet, skolens brukere, så vel som skolebygget, rommene og de ulike redskaper.

Kirkeby presenterer nok en distinksjon mellom ulike aktiviteter. Det er mer presist et skille mellom aktiviteter som er forhåndsbestemte, og aktiviteter som ikke er bestemt på forhånd. Noen aktiviteter vil trenge et spesialisert design, rom eller ting. Det betyr imidlertid ikke at de er bestemt av vane eller hører til bestemte kulturelle koder, men heller at de kan benyttes til er avgrenset til bare en, eller noen enkeltstående muligheter. Disse definerer Kirkeby som aktiviteter som er *forhåndsbestemte*. Eksempel på dette kan være en vev i kunst og håndverk eller et bestemt fagrom som et naturfagrom. Rom eller ting kan også være mindre åpenbart definert og vil derfor inneha større mulighet til å fortolke ulike bruksområder. Dersom bruken ikke er endelig definert blir også valgmulighetene større og de eksisterende brukerne kan benytte seg av tingene på en egnet måte i den aktuelle situasjonen. Det kan gjelde i arbeid med konkrete oppgaver eller i lek. Dette beskrives som aktiviteter som *ikke er forhåndsbestemt*. Eksempler i denne sammenheng kan være stablekasser og lignende møbler som kan benyttes til forskjellige ting. Det kan også være ulike former for tau, påpeker Kirkeby.

Foruten forskjellige aktiviteter, har Kirkeby også fremhevet at en prosess kan enten være strukturert på forhånd, eller ikke. En prosess som er *forhåndsstrukturert* er ofte relatert til det lærerstyrte. Det kan også omhandle en prosess som er planlagt i samarbeid mellom elever og lærere. Poenget er likevel at hvis ulike aktivitetsformer skal varieres, må dette planlegges på forhånd. Dette illustreres videre når Kirkeby beskriver at en tradisjonell organisering av skolehverdagen innebærer at før et nytt skoleår starter, planlegges det som oftest hvem som skal bruke de ulike rommene til hvilke tidspunkt. Videre beskrives prosessen som *ikke er*

*forhåndsstrukturert* ved at det kan komme behov for å forandre en aktivitetsform underveis i en handling, og derfor må en skole inneholde muligheten til å gjøre nettopp dette. Det er med andre ord nødvendig at skolen innehar et visst overskudd som kan benyttes i situasjoner med behov for ekstra kapasitet. Gruppearbeid kan for eksempel synliggjøre dette behovet (Kirkeby, 2006).

### **2.2.3 Det atferdsregulerende rom**

Et skolebygg er ikke kun utformet fra skolens pedagogiske hensikt. Det inngår i tillegg som deler av skolens maktstruktur, påpeker Kirkeby (2006). Både lærere og samfunnet som helhet beskjeftiger seg med å få barna til å oppføre seg på en akseptabel måte. I forhold til dette medvirker bygget til å regulere atferden til barna, og dette skjer ut ifra skrevne, så vel som uskrevne regler. En skjult påvirkning vil eksempelvis kunne bestå i skolebygget selv om det skjer endringer i praksis.

Det sosiale rom, så vel som handlingens rom inneholder betraktninger rundt det sosiale aspekt i skolen i tillegg til skolehverdagens aktiviteter. Skolebygget er med på å regulere skolens virke, også innunder det atferdsregulerende rom. Et eksempel Kirkeby nevner er reguleringen som skjer når dører holdes låst av de voksne til grupperom, lagerrom eller lignende, hvor den låste døren formidler at elevene ikke skal gå inn alene. I forlengelse av dette kan skolen ses på som et lite samfunn som eksisterer i den større helheten. Barnas atferd blir regulert av både ledelsen og lærerne ved skolen, og det vektlegges reguleringer i kraft av hva som oppfattes som ønskelig atferd og hva som ikke er det. Et eksempel på en oppførsel som skolen gjerne vil unngå er at barna beveger seg fritt utenfor undervisningens ønsker og hensikt. Kirkeby beskriver at fra hennes egne observasjoner ble hun oppmerksom på at samspillet mellom barna og det fysiske ved skolen fungerer regulerende på atferden hos de aktuelle barna. Dette kan dreie seg om den reguleringen som skjer implisitt, og som derfor er vanskelig å kommunisere muntlig. Dette kan deretter ses i sammenheng med Bernstein (1974) og hans analyser om regulering gjennom koder. For eksempel vil disse kodene eksistere i systemet og etter hvert sette sitt preg. Likevel vil kodene oppfattes som en del av de fysiske omgivelser (gjengitt etter Kirkeby, 2006, s. 109-113). Dette kan igjen ses i forlengelse av oppfatningen av skolen som et lite samfunn og de gjeldende regler. Kirkeby ble dessuten klar over at skolebygget ikke bare ses som en virkning av maktstrukturen i skolen, men som tidligere

nevnt, også gjør seg gjeldende fordi bygget inngår i nettopp selve maktstrukturen (Kirkeby, 2006).

#### **2.2.4 Det betydningsbærende rom**

Dette rommet i Kirkebys analysemodell omhandler i stor grad det estetiske, og er videre en fremstilling av rommet som inkluderer betydninger som et element. Dersom vi ikke koder de fysiske omgivelser rundt oss vil vi ikke kunne oppføre oss, ei heller orientere oss i de aktuelle omgivelser, skriver Kirkeby. Det betydningsbærende rom omhandler en utvidet mening i det hun inkluderer skolen som samfunnets forlengede arm, og i den forbindelse at skolebygget deltar i prosessen med å gi de oppvoksende barna både utdanning og dannelse. Det er med andre ord en betraktning av at skolen fungerer som kulturbærer. For eksempel ligger overføring av en kultur utenfor bevisstheten, men blir likevel bidragsytende i dannelsesprosessen. Skolebygget er en offentlig institusjon som videre har stor betydning for hvordan barn danner seg inntrykk av samfunnet skolen er en del av. Det nevnes for eksempel at prioriteringer og normer som har vært utslagsgivende for skolebyggets utforming vil få langtidsvirkninger i forhold til barna, da dette vil påvirke deres verdensbilde gjennom tanken på at det som oppleves som normalt, blir en norm. På denne måten kan skolebygget videreformidle normer til neste generasjon som igjen får gyldighet i dannelsesprosessen (Kirkeby, 2006).

#### **2.2.5 Det stemte rom**

I likhet med det betydningsbærende rom tar det stemte rom utgangspunkt i det estetiske. Innunder det stemte rom nevner Kirkeby hverdageestetikk, og ser dette som et forsøk på å karakterisere kvaliteter i miljøet og videre at både barnas og lærernes forhold til de fysiske omgivelser oppleves harmonisk. Dette fordi skolehverdagen også inkluderer et anliggende om harmoni til omgivelsene. En slik harmoni kan med andre ord beskrives som at tilstedeværelsen oppleves god. Begrepsdefinisjonen av dette rommet stammer fra musikkens verden og kan nettopp være en parallell til opplevelse av harmoni. Kirkeby sier at det som bidrar til å stemme et rom også stemmer de som befinner seg i rommet. Dette innebærer eksempelvis det som erkjennes av sansene, og vil blant annet inkludere farger, lys og lyd. Det vil bidra til en god følelse dersom skolebygget er preget av lys. I forhold til lyd vil god akustikk kunne medvirke til oppfattelsen av harmoni med rommet. Dette vil påvirke opplevelsen av kvaliteten ved arbeidsmiljøet (Kirkeby, 2006).



### **2.2.6 Avsluttende kommentarer**

Ovenfor er det presentert hva som karakteriserer ulike skolebygg, samt hva et fleksibelt skolebygg innebærer. I tilknytning til dette er det med Monahan også fremstilt et arkitektonisk perspektiv på fleksibilitet, som viser seg interessant i tilknytning til Kirkeby. Dernest er det med utgangspunkt i Kirkeby gitt en skildring av hvordan skolens virksomhet kan ses i lys av ulike rom. Som nevnt innledningsvis i kapitlet er det viktig å huske på at de ulike rommene ikke ses som avgrensede og isolerte rom, men heller belyser viktigheten av et samspill mellom det fysiske og skolens innhold. ”Skolens fem rom” blir sentralt under presentasjon og diskusjon av studiens funn, da disse aktivt ble benyttet i intervjuguiden og derfor er sentrale i datamaterialet. Likedan, som det viser seg i senere kapitler, blir disse aktuelle i forhold til studiens kategorier i analysedelen. Først vil det være hensiktsmessig å gi en presentasjon av studiens metodiske tilnærming, som presenteres i det følgende metodekapitlet.



### **3 KAPITTEL 3 – KVALITATIV FORSKNINGSMETODE**

Hensikten med dette kapitlet er å gi deg som leser en innsikt i studiens metodiske tilnærming og samtidig belyse aktuelle valg jeg som forsker har tatt. Det vil være nødvendig å fremstille viktige kjennetegn ved den kvalitative metoden, særlig i tilknytning til intervju som datainnsamlingsstrategi. Likedan vil mine erfaringer og opplevelser i rollen som forsker også være gjennomgående i kapitlet. Jeg har strukturert kapitlet på den måten at viktige element i den kvalitative metodiske tilnærmingen blir presentert under tilhørende overskrift, før beskrivelser av min rolle som forsker kommer innunder hvert enkelt avsnitt. Ønsket er dermed å forene det teoretiske med det som faktisk ble opplevd og gjort i praksis.

#### **3.1 Metodens aktualitet i min studie**

Hvorfor valgte jeg den kvalitative forskningsmetoden til min studie? Det var først etter at ideen om å skrive om skolebygg, og nærmere bestemt fleksible skolebygg, det videre arbeidet med å velge metode ble en realitet. Jeg veide for og imot både i forhold til kvantitativ og historisk metode. Jeg vurderte flere mulige innfallsvinkler, men bestemte meg for å inkludere rektors erfaringer i forhold til skolebygget. Det var således at jeg i tråd med oppgavens tema, ønske om forskningsdeltakere og arbeidsproblemstilling, valgte den kvalitative metoden som mest hensiktsmessig i forhold til min studie. Det gjorde jeg blant annet ettersom jeg ønsket å høre den enkelte forskningsdeltakers opplevelse og deretter ta utgangspunkt i det fortalte til videre analyse og tolkning. En annen grunn var at jeg med min studie ikke hadde som ønske å kvantifisere, ei heller generalisere det innsamlede datamaterialet.

Ut ifra Postholm (2010) kan min studie presiseres innenfor en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien i kvalitativ forskningsmetode er et anliggende som dreier seg om forståelse av sosiale hendelser fra aktørenes oppfattelser og perspektiv, og videre å illustrere verden ut fra aktørenes fornemmelse. Dette gjøres ut ifra tanken om at virkeligheten er forankret i det som mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt å ikke presisere min studie i en fenomenologisk retning. Likevel har jeg vært inspirert av den fenomenologiske tilnærmingen, da jeg har hatt hovedfokus på forskningsdeltakernes erfaringer. Det er ut ifra den kvalitative metoden jeg har samlet inn data, analysert, samt presentert mine funn. Mitt utgangspunkt i den kvalitative tilnærmingen blir synliggjort videre i kapitlet.

### 3.2 Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningsmetoden omhandler forskningsdeltakerens<sup>8</sup> perspektiv, og forståelsen av dette. En har som hensikt å belyse deltakerens ståsted og hverdagslige handlinger blir særlig vektlagt. Dette betyr videre en nødvendig innsikt, samt forståelse fra forskeren vedrørende den kontekst som forskningsdeltakeren lever i. Med andre ord blir det viktig at forskeren innehar kunnskap om de tema som skal studeres. Nok et kjennetegn ved den kvalitative metoden er det som dreier seg om en verdiladet forskning. Dette innebærer at forskerens egne opplevelser og perspektiv bidrar til å farge forskningens betraktninger på det materialet som hentes inn. I og med at forskeren selv i den kvalitative metoden er svært sentral i sin rolle som fortolker, får vi en økt forståelse av hvorfor nettopp forskerens egne perspektiver blir sentrale, og faktisk ikke kan utelukkes fullstendig. Forskerens nærhet til forskningsfelt og forskningsdeltakere er også et sentralt kjennetegn (Postholm, 2010).

Forskningsprosessen utfordrer forskeren på mange ulike områder. For eksempel forskerens evne til å opptre sensitivt til forskningsfeltet innebærer å være oppmerksom og lyttende i alle deler av prosessen. Samtidig gjelder forskerens sensitivitet også i forhold til datamaterialet, samt selve intervju situasjonen (Nilssen, 2012). Når det gjelder den kvalitative forskningens design og logikk, kommer herunder formulering av problemstilling hvor dette gjerne skjer i etterkant av en mulig ide til tema for studien. Problemstillingsformuleringen er imidlertid også vesentlig underveis i prosessen. Det er samtidig helt sentralt at problemstillingen er avgjørende for hvilken metodisk tilnærming forskeren benytter seg av. Likedan vil ulike valg som omhandler studien og hva forskeren vil finne ut av, selve gjennomføringen, så vel som fremstillingen inngå som viktige element. Dette kan kategoriseres som forskerens dilemma, nettopp aspekt som forskeren hele tiden må ta stilling til i kraft av å være forskningens sentrale fortolker (Moen & Karlsdóttir, 2011). Hva angår den kvalitative analyseprosessen er den et kontinuerlig trekk som gjør seg gjeldende under hele forskningsprosessen. Analysen innebærer samtidig en systematisk undersøkelse av eget datamateriale og er samtidig en prosess hvor forskeren søker å skape mening i det uttrykte fra forskningsdeltakerne. Deretter vil forskeren tolke det analyserte og forsøke å se dette i en større sammenheng hvor forskeren forklarer det som er funnet (Nilssen, 2012). Kvaliteten i den kvalitative studien avhenger i stor grad av forskerens evne til analyse og tolkning, til forskerens egen bevissthet rundt

---

<sup>8</sup> Postholm (2010) presenterer informant, respondent og forskningsdeltaker som beskrivende ord for deltakere i en studie. De kan defineres noe ulikt i forhold til de personene som deltar i studien, samt hvordan de oppfattes. Likevel er *forskningsdeltaker* et noe mer dekkende begrep, da dette kan inkludere både informant og respondent, og derfor har jeg valgt å bruke nettopp denne beskrivelsen i min fremstilling

subjektivitetens rolle i forskningen, men også om studien oppleves som riktig eller ei. Videre er etiske perspektiver gjennomgående for å sikre studien på en god og etisk måte både før, under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010; Dalen, 2011).

### **3.3 Forskerens rolle i kvalitative studier**

Som nevnt ovenfor er forskeren en viktig fortolker i en kvalitativ forskningsstudie. Med det følger ulike elementer forskeren må være bevisst på, samt inneha kunnskap om gjennom hele prosessen. Nærhet til deltakere og forskningsfelt kan ses i sammenheng med forskerens refleksivitet. Det innebærer at forskerens egen forforståelse og subjektivitet aldri kan utelukkes, som igjen kan ses i lys av at kvalitative studier er verdiladet. Med andre ord farger forskeren både datamaterialet og konteksten forskningen foregår i. Selv om subjektiviteten hos forskeren blir sentralt, er det likevel viktig at nettopp dette aspektet blir synliggjort og forskeren bør derfor begrunne egne perspektiv og subjektive holdninger. På denne måten blir det teoretiske standpunkt tydelig definert, samtidig som forskerens personlige rolle blir løftet frem (Postholm, 2010).

Jeg har som forsker etterstrebet å være bevisst på min subjektivitet. Selv om jeg hele tiden har hatt fokus på å løfte frem mine deltakers ståsted og erfaringer, har jeg vært klar over at min forforståelse for studiens tema aldri vil kunne utelukkes helt. Derfor har jeg vært oppmerksom på hvordan mine egne holdninger og oppfatninger har påvirket det min studie søker å belyse, både i utforming av intervjuguide, så vel som i selve intervjusituasjonen og analyse- og tolkningsprosessen. Min rolle som forsker har hatt stor betydning i kraft av at jeg har vært i en posisjon mellom et forskningsfelt og veien mot ny kunnskap, og jeg har i forlengelse av det forsøkt å forholde meg til dette på en veloverveid måte. Forskerrollen blir ytterligere synliggjort i flere av avsnittene i kapitlet.

### **3.4 ”Samtale som forskning”<sup>9</sup>**

”Inter view” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22) betyr en utveksling av standpunkter og meninger mellom to personer om et felles interessant tema. Selve forskningsintervjuet tar utgangspunkt i hverdagslige samtaler, men er likevel en profesjonell form for samtale. Som formål har forskningsintervjuet å få innsikt i et verdensbilde sett fra forskningsdeltakernes

---

<sup>9</sup> S. 21 (Kvale & Brinkmann, 2009)

perspektiv. Det er altså et gjennomgående aspekt at opplevelser og erfaringer løftes frem før det hele ses i lys av forklaringer i vitenskapelig forstand (Kvale & Brinkmann, 2009).

I min studie har jeg tatt utgangspunkt i intervju som forskningsstrategi og videre et semistrukturert, også kalt halvstrukturert intervju. I dette innebærer det at forskeren leder samtalen rundt et fastlagt tema som er bestemt på forhånd før intervjuet (Dalen, 2011). Selve intervjusituasjonene beskrives senere i kapitlet.

### **3.5 Utvalg**

Utvelging av forskningsdeltakere er et særlig sentralt aspekt innenfor den kvalitative tilnærming med fokus på intervju. Forskeren må ta stilling til antall deltakere i tillegg til hvem og hvilke kriterier en utgår fra. Antallet bør ikke være for stort for den type studie som gjennomføres, da dette kan få konsekvenser for bearbeidelsen av materialet. Samtidig skal heller ikke antallet være for lite på grunn av mulige utfordringer på tilstrekkeligheten i forhold til tolknings- og analysegrunnlaget (Dalen, 2011). Det finnes imidlertid delte meninger når det gjelder hvor mange deltakere en studie skal ha. Polkinghorne (1989) lanserer et antall fra fem til tjuefem. Dukes (1984) anmoder et antall fra tre til ti deltakere (gjengitt etter Postholm, 2010, s. 43).

I min vurdering av antall kom jeg frem til at jeg ønsket fem deltakere. Jeg hadde tidlig en forestilling om at jeg ønsket mer enn tre, men likevel ikke så mange at det ville gjøre arbeidet med bearbeiding og utførelse altfor tidkrevende i forhold til studiens rammer. Derfor endte jeg opp med fem. Når det er sagt fikk jeg aldri avtalt mer enn fire intervju, selv etter gjentakende forespørsler på e-post til aktuelle deltakere. Videre fikk jeg også kjent på frustrasjonen over at enkelte ikke engang responderte på min forespørsel, noe som førte til at jeg i min uvante rolle som forsker gikk en lengre periode i uvisshet. Selv om jeg har forståelse for at rektorer får mange henvendelser fra blant annet masterstudenter, hadde jeg likevel et håp om at mitt tema kunne vekke interesse hos den enkelte rektor i aktuelle fleksible skolebygg. Når det gjelder hvem som kunne være en aktuell deltaker, hadde jeg som det eneste kriterium at vedkommende måtte være fungerende rektor på en skole med fleksible løsninger. Jeg henvendte meg til Sør-Trøndelag fylkeskommune og fikk en oversikt over skolene i Trondheim kommune, som gjorde prosessen med å finne ut hvilke skoler som faktisk var aktuelle betraktelig enklere. Min rolle som forsker fikk et løft da det første

intervjuet ble avtalt, og gleden økte da det andre intervjuet også var bekreftet. Etter nye e-poster til helt nye aktuelle deltakere fikk jeg også intervju tre og fire inn i kalenderen. Da jeg hadde brukt relativt lang tid på å få disse fire avtalene, tok jeg en revurdering på det ønskede antallet og kom frem til at det var formålstjenlig med fire deltakere. Når det er sagt var de fire svært relevante deltakere fordi de alle oppfylte kriteriet mitt. Derfor var de betydningsfulle i forhold til studiens vinkling med erfaringer knyttet til det fleksible skolebygget.

### 3.6 Intervjuguide

Som kvalitativ forsker hvor intervju benyttes er utarbeiding av intervjuguide en nødvendig prosess, da særlig med tanke på det semistrukturerte intervjuet. Guiden formuleres på den måten at den inneholder viktige og vesentlige spørsmål som omfatter sider studien har som mål å belyse. For å sikre at sentrale spørsmål inkluderes, er det i utarbeiding av guiden viktig å tenke på studiens problemstilling. Det er samtidig viktig å stille spørsmål på en slik måte at forskningsdeltakerne med sine egne ord faktisk beretter om det som studien ønsker å belyse. Viktigheten av dette forstår vi nettopp fordi det er det deltakerne forteller som utgjør datamaterialet (Dalen, 2011).

I mitt arbeid med intervjuguiden<sup>10</sup> ønsket jeg å inkludere flere aspekt som omhandler det fleksible skolebygget. Da studiens forskningsdeltakere er rektorer, ble deres stilling nødvendigvis et gjennomgående tema. Foruten innledningsspørsmål formulerte jeg spørsmål som omhandlet opplevelse av det fleksible, organisering av den pedagogiske virksomheten i det fleksible, forholdet mellom arkitektur og pedagogikk, samt spørsmål tilknyttet ”skolens fem rom”<sup>11</sup>. Jeg forsøkte å stille spørsmål på en så åpen måte som mulig og innledet ofte med ”opplever du”, i tillegg til at jeg unngikk å stille ledende spørsmål slik at deltakernes svar ikke ble farget av det de trodde jeg som forsker ville høre. Enkelte spørsmål formulerte jeg med inspirasjon fra tidligere forskning, samt litteratur som omhandler skolebygg. Det at jeg tok med ”skolens fem rom” var et bevisst valg fordi jeg tar utgangspunkt i nettopp dette som teorigrunnlag. Av den grunn inkluderte jeg det allerede i intervjuguiden, for så senere å aktivt bruke det i analysedelen. Dette er videre grunnen til at strukturen i intervjuguiden i høy grad er inspirert av Kirkeby som videre førte til at flere spørsmål i guiden fikk en spesifikk

---

<sup>10</sup> Se vedlegg

<sup>11</sup> (Kirkeby, 2006)

tilknytning til ”skolens fem rom”. Samtidig var det empiriske materialet med på å påvirke hvilke andre teoretiske perspektiv som utgjorde relevante koplinger til analysearbeidet. I utarbeidelsen av guiden hadde jeg innholdet i min arbeidsproblemstilling<sup>12</sup> friskt i minne, nemlig ønsket om å høre rektors opplevelse i forhold til den pedagogiske virksomheten i det fleksible skolebygget.

### 3.7 Intervjusituasjonen

Da forskningsintervjuets hovedfokus er å løfte frem forskningsdeltakerne og deres opplevelser, kan ikke selve intervjuet karakteriseres som en vanlig samtale med to jevnbyrdige parter. Forskerens egne synspunkt skal ikke inkluderes eller uttrykkes, ei heller skal forskeren argumentere på det forskningsdeltakeren forteller. Videre er forskerens lytteevne sentralt, i tillegg til å vise interesse for det som blir sagt. Det å la deltakeren få nok tid er en viktig betingelse for å få så fylldige svar som mulig. Forskeren bør reflektere over egen atferd i intervjusituasjonen, og være oppmerksom på hvordan eksempelvis kroppsspråk og mimikk kan påvirke deltakeren på en negativ måte, og som igjen vil påvirke det han eller hun forteller. Det anses som fordelaktig å gjennomføre et såkalt prøveintervju før selve intervjusituasjonen fordi forskeren på den måten får prøvd ut intervjuguiden og ikke minst sin egen rolle som intervjuer (Dalen, 2011).

I de fire intervjuene jeg hadde, forsøkte jeg å opptre med ydmykhet til de jeg møtte. På grunn av at jeg hadde noe vanskeligheter med å finne deltakere til studien var min takknemlighet stor til de som faktisk ønsket å stille. Samtidig var det viktig å vise respekt for deltakerne og deres synspunkter, og videre overholde den tidsrammen jeg hadde skissert at intervjuet ville ha. Det var også viktig å møte presist til avtalene. Jeg hadde intervjuguiden som grunnlinje og forsøkte å holde samtalen med spørsmålene som utgangspunkt, men likevel fulgte jeg ikke guiden slavisk dersom jeg følte forskningsdeltakeren ønsket å uttrykke noe som ikke direkte var knyttet til de forhåndsdefinerte spørsmålene. Det klarte jeg til en viss grad, men igjen fikk jeg føle på det faktum at det å bli en god intervjuer krever erfaring og ikke minst trening. Når det gjelder oppfølgingsspørsmål hadde jeg formulert noen av spørsmålene i guiden som dette, selv om jeg forsøkte å stille relevante oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Jeg kjente meg godt forberedt til alle intervjuene i form av at jeg hadde god oversikt

---

<sup>12</sup> Jeg beskriver problemstillingen som *arbeidsproblemstilling* fordi essensen var lik denne under hele prosessen, men *selve* problemstillingen ble ferdig omformulert og endelig i ferdigstillingen av studien



over intervjuguiden, og dermed kunne stille de fleste spørsmål uten å bryte opp samtalen nevneverdig. Jeg gjennomførte imidlertid ikke et prøveintervju, men diskuterte intervjuguiden med andre studenter i tillegg til at jeg lærte meg de fleste spørsmål utenat, noe som førte til at jeg kjente intervjuguiden min godt. Jeg fikk samtidig respons fra veileder på selve guiden. Som forsker kjente jeg på en spent følelse før samtlige intervju, men det hjalp å bli møtt av imøtekommende deltakere.

Både det *første* og det *andre* intervjuet ble en samtale hvor jeg på en naturlig måte fikk stilt alle spørsmål i intervjuguiden. Som den uerfarne forskeren jeg er, var det innimellom vanskelig å gi forskningsdeltakerne de nødvendige pausene mellom spørsmålene og den tidvis nødvendige stillheten. Men de gangene jeg klarte det og deltakerne fikk tid til å tenke seg om, opplevde jeg at det hadde effekt da det førte til et mer utdypet svar. Det skal nevnes at det var vanskelig å holde oversikt på tid og spørsmål og samtidig notere ned oppfølgingsspørsmål for så å faktisk huske å stille de. Likevel følte jeg intervjuene gikk godt og tidsrammen ble overholdt. Etter det første intervjuet hadde jeg også en samtale med rektor etter at båndopptakeren var slått av.

Før det *tredje* intervjuet følte jeg meg allerede mer trygg som intervjuer. I tillegg fikk jeg også omvisning i skolebygget. Dette var en positiv overraskelse, og mye av det rektoren fortalte i selve intervjuet ble synliggjort i omvisningen. Det kom frem mye interessant, samt spennende informasjon. Likevel, på grunn av tidsrammen, fikk jeg ikke stilt alle de nødvendige spørsmålene i intervjuguiden. Det jeg derfor oppdaget i ettertid var at dette førte til at informasjonen ikke ble tilstrekkelig spisset i forhold til min studie, særlig med tanke på mitt utgangspunkt i Kirkeby. Dette er årsaken til at jeg i det videre analysearbeidet ikke tar dette tredje intervjuet i betraktning, da informasjonen tok en noe annen retning enn det min studie ønsker å belyse.

Før det *fjerde* intervjuet var jeg oppmerksom på nødvendigheten av å få stilt spørsmålene i intervjuguiden. Det ble en intervjusituasjon mer lignende de to første, og jeg fikk stilt spørsmålene med naturlige overganger, og tidsrammen ble holdt. Jeg opplevde imidlertid mer tydelig i dette intervjuet at spørsmålene i intervjuguiden gikk noe over i hverandre, og nettopp derfor forsøkte jeg å tilpasse spørsmålene underveis sånn at jeg fikk et mer utdypet svar, fremfor et gjentakende svar.

### **3.8 Transkribering**

I og med at forskningsintervju som oftest blir tatt opp på båndopptaker, blir transkriberingen den prosessen hvor lydopptak blir omgjort til tekst. Selv om transkriberingen tar mye tid, er det likevel en fordel at forskeren selv gjør jobben, da dette i all hovedsak er en viktig del av analyseprosessen. Nok en fordel med at forskeren selv transkriberer dreier seg om at det er en god mulighet til å bli kjent med materialet. Når det gjelder tidspunkt for transkripsjonen, ligger en anbefaling i å gjøre det så raskt som mulig etter at intervjuet er ferdig, og gjerne før eventuelle nye intervju. Hvordan transkripsjonen skal gjennomføres handler om å fremstille det muntlige skriftlig på en så korrekt måte som mulig, også pauser og småord (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012).

Jeg transkriberte intervjuene mine selv. En av grunnene til det var at jeg følte det ville styrke mitt eierforhold til studien, noe jeg i ettertid opplevde at det gjorde. Jeg fikk en følelse av at analyseprosessen startet allerede med transkriberingen og videre at hver gang jeg hørte gjennom opptakene eller leste teksten, kom nye ideer og tanker. En annen grunn var at jeg hadde informert forskningsdeltakerne allerede i forespørselen om at jeg var den eneste som skulle lytte til opptakene. Av den grunn ønsket jeg ikke å gjøre om på den informasjonen selv om jeg midt i transkriberingen fikk et noe nytt forhold til tålmodighet. Etter at det første intervjuet var ferdig, transkriberte jeg samme dag. På den måten ble jeg ferdig før jeg noen dager senere hadde det andre intervjuet. Transkriberingen av det andre gjorde jeg også rett etter at intervjuet var over. Det hadde en god effekt i den forstand at jeg husket noe mimikk som jeg ikke fikk skrevet ned under selve intervjuet. Etter det tredje intervjuet gikk det en ukes tid før jeg hadde tid til å gjennomføre transkriberingen, men det fungerte likevel godt. Jeg transkriberte intervju fire i likhet med de to første, samme dag som selve intervjuet. Det gikk en del tid til å få med alt som deltakerne sa, da jeg også inkluderte alle lyder som ”mm” og ”eh”, som beskrivende element til videre tolkning.

### **3.9 Deskriptiv analyse og tolkning**

Beskrivelsen deskriptiv analyse brukes når koding og kategorisering benyttes i analyseprosessen (Postholm, 2010). Kategorisering dreier seg om å inndele meningsinnholdet i teksten til kategorier. Dette gjøres med den hensikt å samle informasjon om temaet i kategorier, noe som videre bidrar til at innholdet blir sammenfattet til begripelige enheter. Teksten som kategoriseres knyttes deretter til begrep som videre gir en antydning av det

sentrale innholdet. Utviklingen av begreper som kan knyttes til kategoriene, kalles koding. Denne prosessen impliserer at forskeren reflekterer over hva materialet handler om og vil videre være nødvendig for formulering av relevante begrep om det studien omhandler. Deskriptive koder beskriver de første begrepene eller kodene som defineres i inndelingen av datamaterialet. Analyseprosessen kan ses som en sammenfatning av datamaterialet, og vil videre innebære utvidede refleksjoner fra forskerens side vedrørende materialets meningsinnhold. Distinksjonen mellom analyse og tolkning kan være vanskelig å skille, da de foregår i en gjensidig prosess. Likevel kan den kvalitative tolkningsprosessen beskrives som refleksjoner rundt meningen med datamaterialet. De tolkninger forskeren gjør kan vise seg annerledes enn forskningsdeltakernes forståelse (Thagaard, 2003). Bogdan og Biklen (2003) beskriver forskjellen mellom analyse og tolkning ved at analyseprosessen bidrar til funn, mens tolkningen innebærer å utvikle mening i nettopp funnene (gjengitt etter Nilssen, 2012, s. 104).

Selv om analyseringen starter tidlig for den kvalitative forskeren, gjerne allerede under datainnsamlingen, vil det likevel være behov for å strukturere helheten til mer spesifikke elementer. Da jeg aktivt studerte datamaterialet strukturerte jeg med inspirasjon fra Kirkeby til følgende hovedkategorier: *det sosiale rom, handlingens rom, det atferdsregulerende rom, det betydningsbærende rom og det stemte rom*<sup>13</sup>. Det ble naturlig å strukturere det empiriske på denne måten, da jeg i stor grad har vært inspirert av Kirkeby, samt tatt utgangspunkt i hennes fremstilling blant annet i intervjuguiden. Utover dette ble *arkitekturens betydning* hovedkategori, som en følge av skolebyggets plassering i både problemstilling og intervjuguide. Underveis i analyseringen da jeg fikk en dypere innsikt i materialets innhold, ble det ved hjelp av koding videreutviklet underkategorier. Disse ble et resultat av hva som kom frem av det empiriske materialet i sammenheng med Kirkeby. Innunder det sosiale rom ble samarbeid og fellesskap underkategorier. Flexibilitet og muligheter ble underkategorier under handlingens rom. Innenfor det atferdsregulerende rom ble organisering og struktur et gjentakende aspekt i datamaterialet, og ble således en underkategori. I den siste hovedkategorien, det betydningsbærende og det stemte rom, kom kulturbærer og estetikk frem som egnede underkategorier. Ut ifra arkitekturens betydning blir samspillet mellom arkitektur og pedagogikk presentert som underkategori.

---

<sup>13</sup> De to sistnevnte blir i fremstillingen presentert som en hovedkategori, begrunnelsen for hvorfor beskrives i kapittel 5

### 3.10 Kvalitet

Forskningens kvalitet i kvalitative studier kan relateres til begrepene overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet. Overførbarhet vil si at det som frambringes fra en studie kan la seg overføre til andre situasjoner. At studien anses som troverdig og at leseren av studien sitter igjen med en oppfattelse av at studien er utført på en antatt pålitelig måte, dreier seg om studiens troverdighet. Dernest knyttes begrepet bekreftbarhet til oppfatninger av tolkninger som studien leder til (Thagaard, 2003). Likevel ses forskeren som sentral i kvalitetssikringen av kvalitative studier. En årsak til dette er som nevnt i forhold til forskerrollen, nemlig bevissthet rundt egen forforståelse og subjektive ståsted. Forskerens subjektivitet skal ikke og kan ikke unngås, men håndteres (Nilssen, 2012). Nok en betydning for kvaliteten er forskerens metodiske kunnskap, som videre har innvirkning på studiens overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet. Forskerens mulighet til å oppholde seg i lengre tid på forskningsfeltet kan være en måte å kvalitetssikre studien på. Likedan er ”member checking” en prosedyre som kan bidra til å skape troverdighet (Postholm, 2010).

Innledningsvis i studien har jeg redegjort for min forforståelse i tilknytning til studiens tema som en nødvendighet i forhold til å synliggjøre min subjektivitet. Da min subjektivitet ikke fullstendig kan utelukkes, var dette et essensielt element å være bevisst på i flere deler av forskningsprosessen, både i forberedelsene før datainnsamlingen, i selve intervjusituasjonene og i analysearbeidet. Det har hele tiden vært mitt formål å ta utgangspunkt i forskningsdeltakernes holdninger og opplevelser, og videre ikke å fremstille deres opplevelser på en feilaktig måte. Dette ses med andre ord i lys av studiens troverdighet. Når det gjelder ”member checking” ble det ikke gjennomført av særlig to grunner. For det første var det som deltakerne uttrykte, klart og tydelig å forstå. For det andre spurte jeg to av deltakerne om de ønsket å lese gjennom transkripsjonen, men det mente de ikke var nødvendig.

Kvalitetssikringen av min studie har også omhandlet ervervelse av metodiske ferdigheter, og utover dette kunnskap om det studiens tema faktisk søker å belyse. Videre har jeg også satt meg inn i tidligere forskning i forhold til temaet som studeres, og dette har bidratt til å styrke studiens bekreftbarhet. Likedan har jeg hele tiden vært bevisst på de etiske retningslinjene i tilknytning til mine forskningsdeltakere. I forhold til overførbarhet kan studien være relevant hos andre i lignende situasjoner som mine forskningsdeltakere. Videre kan overføring muliggjøre at andre som har kjennskap til studiens tema, kjenner seg igjen i fremstillingen.

### 3.11 Etiske retningslinjer

I forskningsprosessen må det ivaretas ulike etiske hensyn. I 2001 ble det innført en lov vedrørende personopplysninger som betyr at dersom slike opplysninger i en studie behandles med eksempelvis båndopptaker og andre elektroniske hjelpemidler, er studien meldepliktig til NSD<sup>14</sup> (Dalen, 2011). Videre omfatter etiske hensyn krav om informert samtykke som innebærer at deltakerne får informasjon om studiens formål og hensikt. Informert samtykke betyr også at deltakelsen er frivillig, noe som gir rett til å trekke seg fra studien og dermed få sine opplysninger slettet. Forskeren skal videre håndtere deltakernes opplysninger konfidensielt og sørger dermed for at deltakernes privatliv beskyttes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da jeg hadde bestemt meg for tema, så vel som metode og aktuelle deltakere meldte jeg studien inn til NDS<sup>15</sup>. Det tok noen uker før jeg fikk svar, men jeg hadde ingen avtalte intervju før jeg fikk endelig respons. Allerede i forespørselen om å delta informerte jeg deltakerne om studiens hensikt og formål, i tillegg til at jeg nevnte bakgrunnen for gjennomføringen av studien. Videre hadde jeg skrevet et informasjonsskriv<sup>16</sup> som alle deltakerne fikk før jeg satte på båndopptakeren, hvor jeg informerte om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, i tillegg til at jeg også forsikret dem om at opplysninger ble anonymisert. Jeg anonymiserte opplysninger knyttet til deltakerne allerede i transkripsjonen. De ble også informert om at opptakene på båndopptakeren kun ville høres av meg, og at de ville bli slettet etter studiens slutt. Deltakerne skrev under på at de deltok frivillig i studien. De etiske vurderingene i studien gjør seg også gjeldende i fremstillingen av datamaterialet på en representativ måte. Integritet og respekt for deltakerne var svært viktig for meg både før, under og etter datainnsamlingen.

---

<sup>14</sup> Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

<sup>15</sup> Se vedlegg

<sup>16</sup> Se vedlegg

### **3.12 Avsluttende kommentarer**

Gjennom metodekapitlet har jeg forklart sentrale element ved den kvalitative forskningsmetoden. Likedan har jeg belyst ulike sider ved forskerrollen som underveis i prosessen har vært sentrale, og som derfor er viktig å løfte frem. Dette gjelder min rolle i forberedelsene til datainnsamlingen, og videre i selve intervjusituasjonen.

Videre har jeg beskrevet hvordan jeg har bearbeidet det empiriske materialet. Utover dette har jeg presentert hvordan jeg har kvalitetssikret studien, i tillegg til hvordan jeg har forholdt meg til de etiske retningslinjer.

Neste kapittel gir en presentasjon av rektorenes narrativer, en overordnet beskrivelse av forskningsdeltakerne.

## **4 KAPITTEL 4 – REKTORENES NARRATIVER**

Jeg har intervjuet rektorer i fleksible skolebygg. Det kan være hensiktsmessig å få en kortere innsikt i de tre rektorenes erfaringer og opplevelser før selve presentasjonen av materialet. Derfor presenteres herunder rektorenes narrativer, en fortelling som utdrag fra det innsamlede materialet. Den narrative fremstillingen er presentert av meg, og er en beskrivelse av mitt inntrykk av studiens deltakere på bakgrunn av det de har fortalt. Det skildres i hovedsak et overordnet inntrykk av rektorene. En mer detaljert presentasjon fremstilles i kapittel 5.

### **4.1 Rektor Amund**

Amund har vært rektor ved nåværende skole i 7 ½ år. Skolen er en nyere skole<sup>17</sup> og er videre et noe mindre skolebygg. Han har tidligere vært rektor ved en åpen skole i 15 år. Selv om han har jobbet som lærer i en tradisjonell klasseromskole, har han i yrkeskarrieren, både som lærer og rektor, i hovedsak arbeidet ved åpne skoler.

Amund ser det som interessant å forsøke å utnytte mulighetene i det fleksible arealet, og samtidig utnytte de elementer som finnes i et fleksibelt bygg. Han fremhever videre at det fleksible på en tydeligere måte åpner for samarbeid mellom lærerne, og det at de arbeider i team virker kompetanseutviklende. Dette uttrykker han videre har betydning for elevenes læring. Elevene får samtidig flere voksne å forholde seg til, noe Amund mener kan være positivt. Amund opplever at samspill er av betydning både for lærerne og elevene.

Videre tenker han at elevene også nyter godt av å samarbeide med hverandre. Fleksibiliteten kan for eksempel dreie seg om organiseringen av flere voksne, flere barn og flere elementer som inngår i virksomheten. Likevel sier han at fleksibiliteten utfordres når elevantallet øker, og behovet for mer plass oppstår.

Han ser på sin rolle som viktig blant annet i forhold til å utnytte det potensial skolen har.

### **4.2 Rektor Anne**

Anne har vært rektor ved en større fleksibel skole i 2 ½ år. Hun har ikke arbeidet som rektor tidligere, men har lang erfaring fra læreryrket. Hun har sin arbeidserfaring i hovedsak fra åpne skoler.

---

<sup>17</sup> Jeg benytter nyere skole som betegnelse på at skolen som nybygd, eller rehabilitert, ikke er mer enn 10 år. Dette på grunn av anonymitetsforholdet til deltakerne og deres skoler

Anne opplever at fleksibiliteten i skolebygget bidrar til flere muligheter til å arbeide fleksibelt med elevenes behov, men også når det gjelder samarbeid mellom lærerne. I tillegg til dette erfarer hun at muligheten til å være fleksibel spiller en rolle når det gjelder å finne forskjellige løsninger på ulike elementer i virksomheten. Likevel sier Anne at fleksibiliteten utfordres på den måten at de lærer nye ting om det som fungerer og det som ikke fungerer, og at dette fører til at det må tenkes annerledes i ulike situasjoner.

Elever med spesielle behov kan enklere tilpasses et fellesskap grunnet byggets utforming, uttrykker Anne.

Hun vektlegger teamsamarbeid som et trekk tilknyttet det fleksible skolebygget, og videre at de voksnes samarbeid oppleves som et vesentlig poeng. Det gjelder også i forhold til hennes egen rolle, nettopp opplevelsen av en god fellesskapskultur ved skolen.

### **4.3 Rektor Bella**

Rektor Bella har fungert som rektor i 15 år. Den aktuelle skolen er en større skole, samt av nyere karakter. I tillegg har hun også vært rektor tidligere, før hun kom til den nåværende skolen. Bella har arbeidet ved tradisjonelle klasseromskoler, samt skoler med fleksible løsninger. Hun har også erfaring fra læreryrket.

Bella opplever skolebygget som mer fleksibelt i forhold til elevenes behov og tilpasset opplæring, i tillegg til større muligheter til å utnytte skolens ressurser. Hun mener at på grunn av at lærerne jobber i team virker dette styrkende når de eksempelvis fordeler oppgaver og fokuserer på hverandres sterke sider. Det bidrar etter Bellas erfaring, til et bedre møte med elevene. Samarbeidsevner blant lærerne kan videreformidles til elevene. Videre er hennes opplevelse at lærerne på skolen føler det støttende å arbeide i team.

Selv om det fleksible bygget skaper flere muligheter, opplever Bella at det kunne vært enda mer fleksibelt.

Elevene i det fleksible får flere voksne å velge mellom, og dette skaper trygghet. Bella opplever samtidig at elevenes undervisning blir mer variert i et fleksibelt bygg, i tillegg til at det er godt for elevene at det også er varierte muligheter i forhold til det sosiale aspektet.

Trivsel fører til bedre læring blant elevene, uttrykker Bella.



## 5 KAPITTEL 5 – PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN

I dette kapitlet vil jeg presentere det jeg har funnet gjennom den metodiske datainnsamlingen. Jeg har med denne studien hatt som siktemål å fremskaffe så mye informasjon som mulig om hvordan de enkelte rektorene opplever det fleksible bygget som ramme for pedagogisk virksomhet.

Jeg har som tidligere nevnt tatt utgangspunkt i Kirkeby, og det vil naturligvis også bli gjennomgående i presentasjonen av funnene. Som hovedkategorier fremstilles *det sosiale rom*, *handlingens rom*, *det atferdsregulerende rom*, samt *det betydningsbærende rom* og *det stemte rom*. De to siste rom presenteres innunder en og samme hovedkategori. I tillegg presenteres *arkitekturens betydning* som nok en hovedkategori. Under hver hovedkategori introduseres også underkategorier som gjenspeiler det som kom frem av datamaterialet, jamfør det som ble introdusert i analysedelen av metodekapitlet. Disse presenteres under tilhørende overskrift.

Som navnet på kapitlet gir en indikasjon på, vil jeg i det følgende først presentere funn, før jeg under hver hovedkategori også vil diskutere materialet opp mot teori og tidligere forskning. Hensikten med å strukturere presentasjon og diskusjon på denne måten er ønsket om en tydeligere sammenhengende fremstilling mellom materialet og teorien. Av datamaterialet fremkommer rektorenes nyanserte opplevelser og i den forbindelse vil det være tjenlig for presentasjonen at også utfordringer knyttet til underkategorier presenteres. Utfordringer nevnes særlig i følgende underkategorier: samspillet mellom arkitektur og pedagogikk, fleksibilitet, mulighet, samt organisering og struktur.

Selv om jeg har strukturert flere av spørsmålene i intervjuguiden ut i fra Kirkebys definering av ”skolens fem rom”, ser jeg i ettertid at svarene, samt det forskningsdeltakerne fortalte i høy grad oppleves som en helhet. Det blir interessant å merke seg, nettopp fordi skolens rom umulig kan vise seg atskilt i praksis, som også Kirkeby poengterer. Likevel, for analysen og deretter for presentasjon og diskusjon, er det imidlertid nødvendig å fremstille materialet på en strukturert og avgrenset måte.

## ARKITEKTURENS BETYDNING

Det som fremheves herunder er hentet fra datamaterialet angående spørsmål i intervjuguiden som omhandlet det arkitektoniske i tilknytning til pedagogikken. Samtidig synliggjør fremstillingen rektorenes holdning til det fleksible skolebygget, noe som også kan gjenkjennes i den narrative fremstillingen i kapittel 4.

I arbeidet med analysen, underkategoriserte jeg til følgende: samspillet mellom arkitektur og pedagogikk.

### 5.1 Samspillet mellom arkitektur og pedagogikk

Bella uttrykker at samspillet mellom arkitektur og pedagogikk er spennende og viktig. Videre sier hun at dette samspillet er av høy betydning når det for eksempel skal bygges nye skolebygg. Etter hennes oppfatning er det i Trondheim kommune en høy grad av brukermedvirkning i forhold til skolebygging. I forlengelse av dette fremhever hun at rammene på hennes skole var et ønske fordi de ikke ville ”mure seg inne”. I tilknytning til dette opplever Bella at det ikke kan drives hvilken som helst pedagogikk i et slikt type bygg, og sier i denne sammenheng at det ikke er tjenlig å benytte gammel klasseroms pedagogikk i et fleksibel skolebygg:

*”(...) for da mislykkes du, da kommer ropet om vegger”.*

Anne nevner også forholdet mellom klasseroms pedagogikk og fleksible skolebygg som uheldig:

*”(...) bør absolutt ikke ha tradisjonell pedagogikk i fleksible skolebygg, fordi det er ikke noe heldig kombinasjon”.*

Anne begrunner dette blant annet med at de tenker annerledes i et fleksibelt bygg, det tas utgangspunkt i trinn, mulighet til å ha større og mindre grupper etter behov, samt at det ikke omhandler en lærer, en klasse og et rom. Utover dette nevner hun at det likevel må tas stilling til at innholdet i skolen endres, som videre gir seg utslag i måten det undervises på.

Anne sier:

*”(...) man sitter jo heller ikke og tenker hva ville vi gjort hvis vi ikke hadde hatt det bygget her”.*

Dette belyses videre når hun forklarer at de tar utgangspunkt i bygget og hvordan de kan jobbe for å bruke det på best mulig måte, og hvordan de forsøker å unngå å bruke energi på det som *ikke er* mulig, men heller fokusere på det som *er* mulig. Hun illustrerer fenomenet om selvoppfyllende profetier i denne sammenhengen, og at det i tillegg handler mye om den enkeltes innstilling i arbeidet med de fysiske rammer som eksisterer.

Ifølge Amund ligger utnyttelse av muligheter i skolebygget høyt i praksisen. Dette knytter han samtidig opp mot skoleledelse, nettopp å dra nytte av de ressurser som eksisterer i virksomheten. Både Bella og Amund fremhever hvordan undervisning og læring henger sammen, og videre viktigheten av at eleven til enhver tid er i fokus. Bella nevner hvordan tanken om at læreren som formidler bør tones ned. Amund trekker frem spørsmålet om hvordan læring skjer, og forbinder dette med det fleksible skolebyggets utforming:

*”Er det ved å fylles på eller er det å utfordres og inspireres og... tenke selv? Så det, håper jeg... at årene som kommer blir preget av mer sånn enda høyere bevissthet, da, rundt å bruke den modellen som vi har”.*

I forhold til det arkitektoniske og hvordan ulike trinn er plassert i forhold til hverandre, kan dette vise seg utfordrende på hvordan støy oppleves. Amund trekker frem at dette er noe lærerne selv fremhever, men at det er få på hans skole som opplever *mye* støy i forhold til byggets utforming. Støy i sammenheng med forflytning oppleves forstyrrende, særlig hvis et trinn jobber stille, og derfor blir forstyrret av andre som går forbi. Amund sier at det er forståelig om man forstyrres av andres støy, men støy i seg selv er et anliggende også i et tradisjonelt klasserom. Når det gjelder støy er det ikke nødvendigvis byggets feil, sier Amund, men heller at det foreligger utfordringer til de som jobber inne i bygget. Han reflekterer over at lærere som er vant til å arbeide i klasserom trolig vil finne et fleksibelt bygg noe utfordrende, da det inkluderer ulike impulser som påvirker ens egen aktivitet. Anne presenterer også en utfordring i forhold til støy som dreier seg om hvordan utformingen av bygget er. Hun nevner et ønske om en støyskjerming mellom trinnene. Det kan ses i relasjon til at skolebygg som bygges nye nå, har et mer atskilt preg mellom trinnene, uttrykker Anne, og at det i deres bygg er en tetthet mellom trinnene. Likevel sier hun, som også trekkes frem

tidligere i fremstillingen, at det brukes lite tid på å tenke på hva de ville gjort om de ikke hadde hatt det bygget de har.

Det kommer frem av presentasjonen ovenfor hvordan rektorene opplever arkitekturen i tilknytning til pedagogikken, og videre hvordan de løfter frem dette av betydning i forhold til undervisning, samt læring. Utfordrende aspekt knyttet til det nevnte er belyst gjennom rektorenes opplevelser, dog med en noe drøftende fremstilling. Dette som et naturlig resultat da det er slik det kommer frem av datamaterialet. I det følgende diskuteres rektorenes opplevelser til studiens teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

### **5.1.1 Samspillet mellom arkitektur og pedagogikk i et fleksibelt skolebygg**

Skolebygget ses som et rammeverk på den pedagogiske virksomheten (Ulleberg, 2013). Videre vektlegger Kirkeby (2006) et samspill mellom de fysiske rammer og skolens innhold. I forlengelse av dette påpeker alle rektorene det viktige forholdet mellom skolebygg og pedagogikk. At rektorene opplever en tradisjonell klasseromspedagogikk som lite hensiktsmessig i et fleksibelt skolebygg, kan oppfattes som at dette forholdet ikke bidrar til et optimalt samspill mellom de fysiske rammer og skolens innhold. Det at den tradisjonelle klasseromspedagogikken fortsatt står sterkt i undervisningssituasjoner henger sammen med at dagens moderne skole bryter med måten man har organisert skole på i flere hundre år. Utover dette nevner også Howlid at de fleste skolene i Norge er klasseromskoler (2004). Det fleksible skolebyggets utforming har en annen utforming enn de tradisjonelle klasseromskolene, og den moderne skolens innhold endres med tiden. I forlengelse av dette fremhever Howlid (2004) en mulig stridighet mellom ny pedagogikk og gammel arkitektur. Dette kan i motsatt forstand relateres til en mulig strid mellom ny arkitektur og gammel pedagogikk. Det kan samsvare med rektorenes opplevelser rundt at det ikke bør benyttes klasseromspedagogikk i fleksible skolebygg.

Det blir med andre ord viktig å ta hensyn til de endringer som skjer, slik som Anne også uttrykker. Amund og Bella trekker frem lærerens rolle i forhold til undervisning og opplæring. Det nevnes at læreren som formidler bør tones ned i forhold til det fleksible bygget. Deretter reflekteres det rundt spørsmålet om hvordan elevene best får utbytte av undervisningen. Bli elevene i større grad utfordret og inspirert om de selv er mer aktive i undervisningssammenheng? Dette er et aktuelt anliggende som Amund trekker frem. Det kan

relateres til at det fleksible skolebygget er utformet på en slik måte at den pedagogiske virksomheten inviterer til en mer fleksibel måte å drive undervisning på. Howlid (2004) påpeker at en fleksibel utforming fører til at læreren beveges bort fra å drive undervisning i en samlet klasse hvor alle elevene arbeider med det samme samtidig. Dette kan deretter ses i sammenheng med rektorenes opplevelser rundt at anvendelsen av bygget står i forhold til intensjonen bak den arkitektoniske utformingen.

En særlig kritikk i forhold til skolebygg som er fleksibelt utformet, handler om støy. Både media og kritikerne til slike bygg, har fremhevet det som problematisk at støy oppleves sjenerende for undervisning og konsentrasjon. Amund og Anne uttrykker utfordringer knyttet til støy. Amund opplever likevel ikke dette som byggets feil. Det viser seg med andre ord at Amund ikke er udelt enig i kritikken rundt støy i fleksible skolebygg, men heller ser nyansert på problematikken når han også oppfatter støy like mye tilstede i klasserom som i et fleksibelt areal. Anne opplever at støy blant annet oppstår som en følge av at trinnene er plassert tett opp mot hverandre, og at det derfor kunne vært behøvelig med støyskjerming mellom trinnene. Støyskjerming kan oppfattes som en arkitektonisk løsning som kan minske de utfordringene som oppleves (Jf. Monahan, 2000). Det kan virke som om verken Anne eller Amund ser problemer knyttet til støy som en uløselig utfordring. Med andre ord kan det heller virke som at de velger å ikke ha hovedfokus på det som er utfordrende, men heller søker å fokusere på løsninger. Som også Anne sier, så brukes det lite tid på å tenke på hva de ville gjort om de ikke hadde hatt det bygget de har.

Igjen kan det nevnes at det er behov for kunnskap rundt bruk og funksjonalitet i et fleksibelt skolebygg (Wågø et al., 2005; Howlid, 2004). Det samsvarer med det Amund også fremhever, nettopp hans forhåpning om en høyere bevissthet rundt modellen som utgjør et fleksibelt skolebygg.

## **DET SOSIALE ROM**

Som presentasjonen i kapittel 2 viser, tar det sosiale rom utgangspunkt i sosiale relasjoner, og vektlegger både læring i interaksjon med andre, samt samarbeid som sentrale elementer.

Utover dette fremheves sosialisering som en faktor i det sosiale rom, i tillegg til skolehverdagens medvirkning til en kollektiv følelse.

Formålet med å stille rektorene spørsmål tilknyttet det sosiale rom, var å hente frem opplevelser til hvordan det sosiale aspektet viser seg av betydning i det fleksible skolebygget. Det som i hovedsak kom frem, som også utgjør underkategoriene, var samarbeid og fellesskap. Dette gjelder både i forhold til elever og blant lærerne.

## 5.2 Samarbeid

Av alle tre rektorene ble behovet for, og ønsket om samarbeid fremhevet som sentralt ved skolebygget og videre hvordan samarbeidet innvirker i det pedagogiske arbeidet. Anne fremhever at fleksibiliteten i bygget også har betydning for samarbeid mellom lærerne. Videre sier hun at dette er noe de bruker tid på og snakker om, nemlig hvordan samarbeidet kan bli best mulig. Anne opplever samarbeidet som en vesentlig karakter i virksomheten, og uttrykker følgende:

*”(...) ja vi har... et privilegium tenker jeg, når vi har et bygg som på en måte oppfordrer til... har som premiss at man skal samarbeide”.*

Amund knytter det fleksible aspektet til samarbeid. Etter hans oppfatning viser det seg bra for barna når de voksne må forholde seg til hverandre, og arbeide sammen. I likhet med det Anne illustrerer, er samarbeidet noe de jobber med, sier Amund, for best mulig utnyttelse av eksempelvis lærernes potensial. Samtidig opplever han at samarbeid mellom barna gir bedre læring. Han nevner for eksempel samarbeidslæring og bearbeiding av stoff *sammen*, som et middel for en bedre læring for barna. Det sosiale samspillet tilknyttet læring oppleves av Amund som styrkende. I forlengelse av dette fremhever Amund at samarbeidet oppleves som en styrke for det pedagogiske produktet skolen leverer. Han sier:

*”(...) at det er mange voksne som er nødt til å forholde seg til hverandre og jobbe sammen. Fordi det tror jeg er bra for barn... at det er flere voksne rundt dem. Og sånn rent faglig, da, forventninger til at vi skal ha et høyt faglig nivå på alle trinn. Så da nytter det ikke med en lærer lengre...”.*

Bella ser også effekten av samarbeid som nyttig og viktig, og fremhever at lærerne selv verdsetter den måten å arbeide på. Alle rektorene presiserer viktigheten av positive tilbakemeldinger fra lærerne i forhold til hva samarbeid tilfører arbeidet. Bella knytter også

samarbeidet mellom lærerne opp mot elevene og konkluderer med at både dagens og fremtidens skole krever samarbeid, og dette fører til følgende refleksjon:

*”(...) hvordan skal du greie å lære unger det til fremtidens jobber hvis du ikke er en del av det selv...?”*

Bella knytter videre samarbeidet opp mot Kunnskapsløftet, når hun uttrykker at kravene der ikke kan oppfylles alene, og dermed etter hennes oppfatning i høy grad fordrer samarbeid. Amund uttrykker et historisk trekk når han nevner samarbeid i tilknytning til byggingen av de åpne skolene i Trondheim, og hans opplevelse av hvordan dette var tiltenkt. Dette er noe Anne også presenterer i forhold til intensjonen med slike bygg og den åpne pedagogikken. De opplever at slike bygg og den karakteristiske åpenheten skulle bidra til en tydeligere samarbeidskultur.

Den åpne pedagogikken er noe Bella likeledes fremhever. Det gjør hun i forhold til åpenheten rent fysisk, men også i forbindelse med en opplevd delekultur på skolen. Anne deler opplevelsen av delekultur og sier følgende:

*”(...) kultur for at man gjerne vil lære av hverandre, vil høre hva de andre gjør som er bra”*.

Nok et aspekt som alle tre rektorer nevner er teamarbeid blant lærerne. Dette viser seg som betydningsfullt i forhold til den andre underkategorien, nemlig fellesskap. Følelsen av å være i et team, at det er *vårt* og ikke mitt blir nevnt som viktige forutsetninger for en fellesskapsfølelse. Det nevnes av Anne at de har en stor tydelighet i forhold til at man utgjør et team med en felles ansvarsfølelse. Dette er også noe Bella fremhever. Hun ser blant annet dette i relasjon til det fleksible skolebygget og dets betydning i forhold til ønsket om å jobbe i team, hvor man fordeler arbeidet og således kan legge hovedvekt på det man er god på. Anne sier følgende:

*”(...) tror man får en større grad av delingskultur, altså man får mer deling. (...) jeg tror jo at en delingskultur er en forutsetning for... for fellesskap... lære i fellesskap”*.

### 5.3 Fellesskap

Bella uttrykker sin opplevelse av det fleksible skolebyggets bidrag til det sosiale aspekt. Åpenheten i bygget gjør at det er enklere for barna å finne seg noen å være sammen med. Hun mener det er enklere også for de voksne. Åpenheten bidrar til en opplevelse av fellesskap, uttrykker Bella. Dette er noe Anne også påpeker, og ser dette i forhold til at det styrker følelsen av at virksomheten er *vår*. Amund fremhever at de på skolen stiller opp for hverandre og utgjør et stort lag, en enhet. Samtidig mener Amund at om man står sammen om ting vil det også være enklere å skape endring nettopp fordi man er flere og derfor står sammen om risikoen. Noe alle rektorene presenterer er at det fremgår som en egenskap ved det fleksible skolebygget at det fremmer fellesskap, og at dette videre forbindes med teamarbeid og samarbeid. Det oppleves samtidig av alle rektorene at deres egen rolles synlighet bidrar til fellesskapsfølelsen, eksempelvis gjennom Annes sitat:

*”(...) de er jo vant til at jeg går rundt omkring og ser, og... så jeg tror at det... ja, kanskje bidrar det til litt mer sånn fellesskapsfølelse”.*

Etter Annes oppfatning gjør synligheten hennes rolle enklere. Hun nevner at det er enklere å danne seg en formening om hva som foregår i virksomheten, men at hennes tilstedeværelse når hun går rundt i bygget ikke oppleves som noe unaturlig, fordi både elever og lærere er vant til det. Dette er også noe Amund nevner i tilknytning til åpenheten i bygget, nemlig at det ikke er noe påfallende i at rektor går omkring. Åpenheten i bygget forsterker hans mulighet til å være synlig for både elever og lærere. Bella uttrykker at hun gjerne går rundt i virksomheten og at dette oppleves som styrkende i hennes forhold til elevene.

Som en oppsummerende kommentar til det sosiale rom fremheves samarbeid og fellesskap som mest sentralt i tilknytning til skolebyggets karakter. Samspillet både blant elever og lærere vektlegges som et vesentlig element som bidrar til bedre læring blant elevene, samt et sterkere arbeidsfellesskap blant lærerne. I det følgende diskuteres det presenterte i det sosiale rom opp mot tidligere forskning og studiens teoretiske perspektiv.



### 5.3.1 Samarbeid og fellesskap i et fleksibelt skolebygg

Det sosiale i skolens hverdag har stor betydning for elevene, som inkluderes i Opplæringslovens (1998) beskrivelser av det psykososiale miljøet. Det sosiale rom som Kirkeby (2006) fremstiller, omhandler eksempelvis at barna er sammen i skolen, og dermed arbeider sammen. I forlengelse av dette fremhever alle rektorene samarbeid mellom både elever og lærere som et vesentlig trekk i det fleksible skolebygget. Amund trekker i den forbindelse frem at samarbeid mellom elevene bidrar til en bedre læring når elevene bearbeider stoff sammen. Dette samsvarer med Kirkeby (2006), og hennes skildring av at skolehverdagen kjennetegnes av et fellesskap som influerer elevenes læring i interaksjon med andre. At rektorene opplever samarbeidet mellom både elever og lærere som styrkende i det pedagogiske produktet, kan ses i forhold til skoleprosjektet Skola 2000, som nettopp vektla økt samarbeid mellom elever og lærere i relasjon til skolebyggets utforming (Wallin, 2000, 2001). Med andre ord får vi en forståelse av at rektorene vektlegger en av hensiktene som faktisk lå bak utviklingen av skolebygg med en åpen karakter.

Kirkeby (2006) skriver at den fysiske utformingen et skolebygg har, både kan oppfordre og hindre ulike former i tilknytning til den sosiale interaksjonen. Når det kommer frem at rektorene ser samarbeid som et resultat av den sosiale interaksjonen, er det videre ut ifra deres beskrivelser grunn til å fastslå at de ser det fleksible skolebyggets fysiske rammer som oppfordrende til samarbeid. Dette kan relateres til Annes beskrivelser av at byggets oppfordring til samarbeid oppleves som et privilegium. Rektorene understreker at lærerne i virksomheten i stor grad ser samarbeidet seg imellom som styrkende. Opplevelser rundt at samarbeid mellom elevene skaper bedre læring, kan overføres til en antakelse av Amund om at samarbeid mellom lærere gir bedre opplæring til elevene. Dette er deretter forenlig med fremstillingen av at lærersamarbeid ble sett på som en motivasjonsfaktor bak utformingen av åpne skoler (Telhaug, 1976). Howlid (2004) påpeker at de lærerne som ikke opplevde mestring i eneundervisning kan oppleve teamsamarbeid som styrkende. Anne trekker frem en oppfatning om at intensjonen bak skolebygg med en åpen karakteristika, var at en åpen pedagogikk skulle medvirke til en tydeligere samarbeidskultur. At rektorene beskriver høy tilfredshet over byggets oppfordring til samarbeid kan ses i sammenheng med deres rolle som skolens leder og at de ser dette som styrkende i deres beskjeftigelse med å utvikle skolen til en lærende og inspirerende organisasjon (Jf. Meld. St.19 (2009-2010), 2010).

Samarbeidet oppleves av rektorene som bidragsytende til en opplevd delekultur. Dette blir av Anne trukket frem som en forutsetning for en fellesskapsfølelse. Bella nevner særlig at åpenheten i skolebygget bidrar positivt i forhold til det sosiale, at elevene enklere kan finne seg noen å være sammen med. Dette kan ses i lys av det Kirkeby (2006) presenterer, nemlig at skolehverdagen utgjør en mulighet til å være i et fellesskap. Dette fellesskapet vil deretter være betydningsfullt i forhold til læring i interaksjon med andre. Som nevnt tidligere i kapittel 2, gjør Kirkeby (2006) et skille mellom utadrettet og innadrettet sosialitet. Utadrettet sosialitet henger sammen med hvordan skolebygget er utformet, og vil deretter kunne styrkes i en åpen utforming hvor eksempelvis elevene kan se og høre hverandre. I denne sammenhengen kan det virke som at rektorene opplever det fleksible skolebygget som tjenlig i tilknytning til det utadrettede.

Opplæringsloven (1998) påpeker at skolen skal bygges ut i fra elevenes læring og trivsel. En kritisk innvendig på skoler med en åpen utforming har blant annet omhandlet elevenes trivsel og opplevelse av trygghet. Rektorene uttrykker imidlertid ikke opplevelser rundt at skolebyggets utforming virker hemmende på elevenes trivsel og trygghet. De påpeker derimot at byggets utforming bidrar til dette gjennom skolens fellesskapsfølelse. I relasjon til dette var en av hensiktene bak Skola 2000 at de fysiske rammene skulle være bidragsytende til et bedre psykososialt miljø for elevene (Wallin, 2000, 2001).

Videre fremhever rektorene deres egen rolle, og at deres synlige tilstedeværelse bidrar til å øke følelsen av en helhetlig virksomhet. Det kan være grunn til å anta at nettopp dette bidrar på en virkningsfull måte i ett av rektorenes ansvarsområder, nemlig ivaretagelsen av elevenes læringsmiljø. Bella opplever i forbindelse med dette at når hennes rolle er synlig, styrker det hennes forhold til elevene.

## **HANDLINGENS ROM**

Handling er avgjørende i skolens virksomhet, og handlingen kan videre ses i sammenheng med det fysiske miljø. Handlingens rom kan eksempelvis omhandle ulike former for aktiviteter og ulike funksjonaliteter.

I forhold til denne hovedkategorien var min hensikt å innhente opplevelser rundt handling i tilknytning til det fleksible skolebygget. Ut ifra datamaterialet kom særlig fleksibilitet og muligheter frem som sentrale egenskaper, og presenteres derfor som underkategorier.

## 5.4 Fleksibilitet

Bella fremhever fleksibilitet i forhold til elevers behov, tilpasset opplæring, samt utnyttelse av ressurser. Dette mener hun videre har innflytelse på en variert undervisning. I likhet med Bella, presenterer Anne fleksibiliteten i tilknytning til elevers behov, men også hvordan behov i de enkelte elevgruppene kan tilrettelegges. Fleksibilitet i forhold til pedagogisk aktivitet fremheves av alle rektorene. Hvis enkelte aktiviteter trenger en alternativ møblering, kan fleksibiliteten innebære muligheten til å flytte rundt i undervisningsarealene. I forhold til dette opplever Amund at vurderinger som gjøres fortløpende fra time til time kan karakteriseres som et fleksibelt trekk. Flere lærere sammen med elevene bidrar til at fleksibiliteten styrkes, og at dette fører til at opplæringen kan tilpasses på en helt annen måte enn hvis en lærer sitter i ett rom med alle elevene alene, forteller Bella. Slike egenskaper skiller seg fra det mer tradisjonelle klasserommet, i følge Amund. Han sier:

*”(...) fleksibiliteten ligger jo først og fremst i at det er flere... flere unger i klasserommet, eller i rommet og så er det flere voksne. Og der kan du organisere flere ting samtidig og utnytte tilliggende rom og sånn...”*

Amund vektlegger at fleksibiliteten også gjør seg gjeldende på arbeidsromsnivå, hvor lærerne utnytter dette for eksempel i forhold til planlegging av undervisning. Nok et kjennetegn som får verdi i forbindelse med fleksibiliteten omhandler spesialundervisning. Det blir en mer integrert del av aktiviteten, sier Anne. Hun sier videre at dette kan organiseres inne i undervisningsarealet uten at eleven behøver å være på grupperom utenfor fellesskapet.

Amund nevner noe lignende og fremhever sin antakelse av en opplevd tilhørighet selv om en elev får spesialundervisning. Han mener dette også gjelder om eleven er på grupperom, fordi aktiviteten er nært tilliggende de andre. Bella uttrykker at spesialundervisning enklere kan skje innenfor rammene som en følge av skolebyggets utforming.

Utover dette nevner også Bella at bygget innehar en fleksibel funksjon fordi det også kan benyttes utenfor skoledagen, for eksempel ved utleie til arrangement for lokalsamfunnet. I denne sammenheng nevner både Amund og Bella verdien av å se på skolebygget i utvidet forstand. Utepedagogikk og aktiviteter utendørs tilfører mange muligheter, sier Amund.

Det som trekkes frem som utfordringer tilknyttet fleksibiliteten er når elevantallet øker og plassen blir for liten. At arealene blir for trange, fører til at de fleksible mulighetene blir

vanskelig å gjennomføre i praksis, sier Amund. Flexibiliteten kan likevel opprettholdes sier han, ved eksempelvis å benytte ulike rom foruten undervisningsareal og grupperom til pedagogisk aktivitet. Bella beskriver en lignende utfordring i forhold til elevantallet, og at dette oppleves noe begrensende i relasjon til det pedagogiske, men fastslår likevel at dette i utgangspunktet ikke er bygget sin feil. Hun uttrykker videre et ønske om enda flere fleksible muligheter i skolebygget, for eksempel muligheten til å åpne og lukke mer mellom trinnene.

## 5.5 Muligheter

*”(...) den muligheten til å være fleksibel, til å finne forskjellige løsninger, ikke bare fra år til år, men altså... nesten fra time til time, situasjon til situasjon... den er der jo”.*

Som Anne beskriver i sitatet ovenfor, henger mulighetene i bygget sammen med fleksibiliteten. Det handler med andre ord om å benytte seg av de mulighetene som finnes. Dette blir ytterligere fremhevet av Amund, som fremmer hans interesse for nettopp utnyttelse av muligheter som eksisterer i bygget. Bella er i likhet med Anne og Amund opptatt av mulighetene i bygget og at disse må løftes frem, fremfor å tenke altfor tradisjonelt i forhold til virksomheten. Utnyttelsen av mulighetene ligger eksempelvis i at det må være mer enn bare en base. Det må samtidig være areal for formidling, så vel som areal for aktivitet. Da er mulighetene mange, sier Bella. Muligheten for stasjonsundervisning trekkes også frem. Dersom det i en time er lagt opp til stasjonsundervisning, er det enkelt å få til mange stasjoner hvor elevene kan bevege seg rundt når bygget er fleksibelt, sier Amund. Mulighetene kan styrkes når det gjelder møblering av arealet i forhold til plassering av blant annet pulter, smartboard og tavle, ut ifra de behovene som ligger i de enkelte trinn, sier Anne. Hun sier videre at plassen inne i arealet er et element som kan fremme mulighetene, og som videre er sentralt å tenke på i planlegging av undervisning. For eksempel er det enkelt å skape en lyttkrok i tillegg til arbeidsarealet som dermed skaper flere muligheter i forhold til den pedagogiske aktiviteten, opplever hun. Amund vektlegger mulighetene i teamarbeidets kvaliteter og å aktivt bruke den spisskompetansen som ligger hos den enkelte lærer, og han sier følgende:

*”(...) at du kan rullere og folk de kan lære sammen... utvikle seg og oppdage hva den andre kan. Og så husker på det fordi om de ikke jobber sammen siden, ”at ja, han var*

*jo kjempegod på det, vi kan hente inn han til å ta et tema for meg og så kan jeg ta noe for dem”, og så... ser de sånne muligheter, da”.*

De mulighetene som foreligger forbindes med pedagogikken når Bella uttrykker:

*”(...) pedagogikk er jo ikke en teknikk... for det er jo et menneskelig møte... sånn at vi må lage gode rammer for å vokse. Legger en til rette for et godt læringsmiljø, så lærer jo ungene...”.*

Som vi har fått en forståelse for, oppleves det mange muligheter i det fleksible skolebygget. Likevel kan det se ut som at utfordringer i forbindelse med fleksibiliteten henger sammen med utfordringer tilknyttet muligheter. Dette berøres nok en gang av høyt elevantall. Amund sier mulighetene som finnes i grupperom blir påvirket av plassproblematikken, da elevantallet ikke harmonerer med plassen på grupperommene. Mulighetene til å ommøblere fra en aktivitet til en annen blir også påvirket av plass og antall elever, og fører til at slike endringer ikke gjennomføres veldig ofte i praksis, opplever Amund. Utfordringer kan knyttes til i hvor stor grad mulighetene faktisk utnyttes, og Amund sier ettertenksomt:

*”(...) det er der jeg stiller mange spørsmål på huset her... om vi utnytter mulighetene godt nok for tiden. Eller om vi driver på med litt sånn klasseromsundervisning bare i en litt større klasse...”.*

Ut ifra det som er blitt presentert, får vi en forståelse av rektorenes vektlegging av fleksibilitet og muligheter i de aktuelle skolebyggene. Det viser seg at presentasjonen av handlingens rom i stor grad relateres til element som omhandler fleksibilitet og muligheter, og samtidig hvordan dette kan vise seg i praksis. Utfordringene som uttrykkes kan i begge underkategoriene knyttes til elevantallet. I neste avsnitt ses rektorenes opplevelser opp mot studiens teori, samt tidligere forskning.

### **5.5.1 Flexibilitet og muligheter i et fleksibelt skolebygg**

Skolebygget er essensielt i den pedagogiske virksomheten. Det fysiske rom gjør handling mulig, skriver Kirkeby (2006). Det kan muligens virke opplagt at fleksibilitet blir et sentralt anliggende i et fleksibelt skolebygg, men likevel er det sentralt å løfte frem hvordan det

fleksible som en egenskap blir opplevd i skolebygget. Flexibilitet blir ifølge rektorene sentralt i forhold til elevers behov, samt tilrettelegging av behov. I den forstand blir fleksibiliteten opplevd som en ressurs i organiseringen av virksomheten. Et særlig poeng i tilknytning til fleksibilitet, omhandler opplæring og handling. Dette kan relateres til at det fleksible skolebygget er utformet på en slik måte at det skal fremme varierte arbeidsmåter (Udir, 2011). Denne hensikten kommer også frem hos rektorene, særlig når de fremhever at arealet kan møbleres på alternative måter fra en undervisningssituasjon til en annen. På denne måten vil både organiseringen av opplæringen, samt selve gjennomførelsen bidra til variasjon i måten det arbeides på. Dette samsvarer med Monahan (2000) når han poengterer at fleksibilitet bidrar til flerbruk, og videre at flyttbare vegger og møbler som raskt kan flyttes bidrar til utvidet bruk av arealet. Også Ulleberg (2006) poengterer at fleksibiliteten kjennetegnes ved rask endring i omgivelsene i forhold til ulike aktiviteter. Utover dette innebærer fleksibiliteten i skolebygget at det skal gagne lokalsamfunnet (Udir, 2011). Bella nevner eksempelvis at skolen har utleie til arrangement i lokalsamfunnet, og således har en fleksibel funksjon også utenfor skoledagen.

Når det gjelder muligheter i skolebygget, har dette en særlig sammenheng med det fleksible. Likevel blir det presisert av alle rektorene at det i stor grad dreier seg om å benytte seg av mulighetene som eksisterer. I forlengelse av dette fremhever Bella at det ikke må tenkes så tradisjonelt i forhold til virksomheten, men heller ha fokus på å løfte frem de muligheter som finnes. Howlid (2004) påpeker at friheten i den fleksible modellen blant annet henger sammen med tilpasning og organisering av læringssituasjonen. Dette kan ses i forhold til Kirkeby (2006) og hennes definering av bløt funksjonalitet. Det vil si at et bruksområde kan fortolkes og benyttes på flere ulike måter. Med andre ord kan den bløte funksjonaliteten tolkes i retning av fleksibilitet. Dermed kan den bløte funksjonaliteten ses i utvidet forstand når arealet kan benyttes til alternativ undervisning. Amund trekker frem et eksempel med stasjonsundervisning. Han ser mulighetene for en slik opplæring som svært aktuelt i det fleksible skolebygget.

Dernest kan den bløte funksjonaliteten være aktuell i ulike aktiviteter, enten de er strukturert på forhånd eller ikke (Jf. Kirkeby, 2006). Enkelte rom kan ha et mindre definert bruksområde, som dermed vil inneholde en større mulighet til fortolkning. Sistnevnte kan særlig ses i forhold til prosesser som ikke er strukturert på forhånd. Kirkeby (2006) beskriver slike prosesser i tilknytning til at det kan oppstå behov for å endre aktivitetsform underveis i en

handling, og at skolen må inneholde denne muligheten. Anne opplever at plassen som finnes bidrar til flere muligheter, og nevner at en lyttekrok enkelt kan tilrettelegges i tillegg til arbeidsplassene som finnes i arealet. På den måten kan det etter Annes oppfatning se ut til at det fleksible bygget har muligheten til endring i prosesser som ikke er forhåndsstrukturert. Det oppleves samtidig av Anne at mulighetene kan styrkes i forhold til alternative måter å møblere arealet på, for eksempel hvordan pulter og smartboard kan plasseres ut ifra behovene som finnes på de enkelte trinn. Ett av formålene til Skola 2000 og baseskolenes utvikling var at slike skolebygg skulle bidra til fleksible muligheter (Wallin, 2000, 2001). Dette er videre noe rektorene kjenner seg igjen i, at mulighetene kan kjennetegnes av fleksible løsninger. Likevel understreker Bella at mulighetene er desto større om arealet inneholder ulike arenaer både for formidling og aktivitet.

Rektorene opplever en særlig utfordring i forhold til både fleksibilitet og muligheter. Det omhandler for høyt elevantall i forhold til plassen i bygget. Det får følger for utnyttelsen da fleksible muligheter blir vanskelig å gjennomføre i praksis. Rektorene reflekterer rundt i hvor stor grad de kan dra nytte av muligheter i bygget grunnet plassproblematikk. I forhold til prosesser som ikke er strukturert på forhånd er det behøvelig at skolen har et visst overskudd som kan brukes i aktiviteter som krever ekstra kapasitet, og et grupperom kan dekke et slikt behov, skriver Kirkeby (2006). Rektorene opplever at bruken av grupperom også blir påvirket av at elevantallet ikke harmonerer med størrelsene på grupperommene. Amund trekker frem at en mulighet i forbindelse med dette er å benytte seg av andre rom til undervisning. Dette harmonerer med at Monahan (2000) inkluderer allsidighet i sin beskrivelse av fleksibilitet i arkitektonisk forstand. Allsidigheten knyttes til at kantine, auditorium og flerbruksrom kan benyttes i undervisningen.

## **DET ATFERDSREGULERENDE ROM**

Det atferdsregulerende rom kan ses i sammenheng med at både ledelsen og lærerne ved en skole beskjeftiger seg med å få barna til å oppføre seg på en akseptabel måte. I forhold til dette bidrar også skolebygget i reguleringen av skolens virke. Utover dette blir skolen sett på som et lite samfunn i en større helhet med gjeldende regler.

Hensikten bak denne hovedkategorien var å innhente opplevelser rundt det atferdsregulerende aspekt i fleksible skolebygg. I studeringen av datamaterialet ble organisering og struktur en egnet betegnelse som underkategori i relasjon til atferdsregulering.

## **5.6 Organisering og struktur**

Bella refererer til regulering av atferd i tilknytning til å lære seg å ta hensyn. Det gjelder også i forhold til innarbeiding av spilleregler i bygget, samt tydelige regler som en nødvendighet når det er mange individer som skal fungere sammen. Hun forteller at ungene lærer seg å gå på rekke når de forflytter seg fra et areal til et annet. Bella sier at atferdsreguleringen oppleves enklere på grunn av åpenheten i byggets utforming. Amund fremhever at grunnet mange impulser i et fleksibelt skolebygg vil det være behov for rutiner på hvordan virksomheten organiseres. Derfor vil strukturering av atferd påvirke hvordan en får utnyttet et fleksibelt skolebygg. Likevel sier han at opplevelsen av ustrukturert atferd også skjer i tradisjonelle klasserom, og at barna må lære seg spilleregler uansett hvilket skolebygg de befinner seg i. Amund forteller videre at måten forflytning i skolebygget skjer, er noe de øver seg på og lærer helt fra 1.trinn, ved for eksempel å gå på rekke. Samtidig ligger det en tillit til barna i en fleksibel modell, sier Amund, og derfor struktureres det strengere nettopp fra 1.trinn. Når grunnlaget for en ønsket atferd er lagt, vil behovet for atferdsregulering i forbindelse med forflytning i bygget avta noe med at elevene stiger i alder og trinn.

Bella nevner også at forflytning i bygget er noe det trenes på, men påpeker i likhet med Amund at gode rutiner og rammer er viktig uansett bygg. Anne ser på funksjonaliteten i bygget i sammenheng med tydeligheten på organisering og struktur, og opplever at forskjellene på et klasserom og et fleksibelt areal gjør at enkelte faktorer må ivaretas for at det fleksible skal fungere. I denne sammenhengen trekker hun frem viktigheten av hensynsfull atferd i bygget. Hennes opplevelse er at unger på en god måte tar hensyn hvis de ser at det er andre rundt. Med andre ord spiller åpenheten i fleksible skolebygg en rolle når det gjelder å ta hensyn til andre. Anne forteller om opplevelser ved det å sette opp ”liksomvegger” som ikke skjjermer lyd, kan medføre at ungene fort glemmer at det er andre rundt som fører til at volumet stiger. Utover dette forteller Anne om en innlært rutine som når elever går utenfor undervisningsarealet. Da skal det hviskes slik at det ikke forstyrrer aktiviteten som skjer inne i arealet.



Det presenteres en betraktning fra Anne sin side når det gjelder barn med atferdsvansker. Dersom et barn i en situasjon reagerer med et utbrudd, kan det grunnet byggets åpenhet føre til utfordringer fordi det virker forstyrrende på flere. I tillegg kan ukonsentrerte barn ha utfordringer i forhold til et fleksibelt bygg, sier Anne, men vektlegger at det handler om å skape arbeidsplasser som gir en mer skjermet følelse. Samtidig fremhever Amund at strukturen har stor aktualitet når det gjelder eventuelle utfordringer. Han uttrykker følgende refleksjon:

*”(...) hvis det er kaos og unger som springer i alle retninger, og ikke skjønner settingen... og forholder seg til den, så er det... da er selvfølgelig et fleksibelt skolebygg, en åpen skole... problematisk... for alle”.*

Fremstillingen ovenfor gir en beskrivelse av at rektorene i høy grad vektlegger struktur og organisering. Mange impulser er særlig en årsak til en nødvendig organisering for utnyttelsen av bygget. Deretter blir det å ta hensyn til hverandre trukket frem som en ønsket atferd. I det følgende diskuteres det presenterte opp mot studiens teoretiske perspektiv og tidligere forskning.

### **5.6.1 Organisering og struktur i et fleksibelt skolebygg**

De fysiske rammer vil virke inn på strukturering av atferd (Ulleberg, 2013). Som Kirkeby (2006) poengterer vil skolen blant annet beskjefte seg med å få barna til å oppføre seg på en akseptabel måte. I den forbindelse refererer Bella til at strukturering av atferd blant annet innebærer å lære seg å ta hensyn. Det er særlig av betydning når det er mange individer som skal fungere sammen. Skolebygget kan således bidra i prosessen med elevenes utvikling av hensynsfull atferd. I tillegg vil det sosiale samspillet i skolen implisere at personer i elevenes miljø fremhever forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg (Jf. Ulleberg, 2013).

Kirkeby (2006) skriver at skolen kan ses som et mindre samfunn med gjeldende regler. Rektorene beskriver regler i de aktuelle skolebyggene i forhold til forflytning, hvor elevene går på rekke når de går fra et areal til et annet. Anne forteller utover dette at elevene skal hviske når de går utenfor arealet, slik at ikke andre trinn forstyrres. Når elevene stiger i både trinn og alder blir regler som gjelder forflytning en innlært atferd, som Amund påpeker. Dermed blir bygget en medvirkende faktor i atferdsreguleringen av elevene.

Debatten rundt skolebygg med åpne areal har blant annet omhandlet støy, uro og kaotiske opplærings situasjoner. I forlengelse av dette forteller rektorene at spilleregler er viktig uansett skolebyggets utforming, men likevel kan det virke som at enkelte faktorer må opprettholdes for at byggets funksjonalitet skal ivaretas. Dette kan blant annet relateres til at det fleksible skolebyggets utforming har en åpenhet som blant annet innebærer en flyt for individene i rommet, samt en åpenhet i forhold til sikt og lyd (Jf. Monahan, 2000).

Det poengteres fra Annes synspunkt at hvis det settes opp ”liksomvegger” mellom trinn, kan elevene fort glemme at det sitter andre rundt, som deretter understreker at elevene må ta hensyn til hverandre. Dette kan med andre ord oppfattes som at de fysiske rammene påvirker reguleringen av elevenes atferd. Amund understreker betydningen av struktur. Hvis elevene ikke forstår premissene rundt skolebyggets utforming og derfor springer rundt, kan et fleksibelt skolebygg oppleves problematisk. I den forbindelse blir skolens implisitte regler gjeldende i tillegg til den kommuniserte atferdsreguleringen. Dermed blir koder et sentralt anliggende. Bernstein (1974) fremhever at koder eksisterer i systemet og derfor setter sitt preg på virksomheten. Dernest vil kodene inngå som en del av de fysiske omgivelsene (gjengitt etter Kirkeby 2006, s. 109-113).

## **DET BETYDNINGSBÆRENDE ROM OG DET STEMTE ROM**

Det betydningsbærende rom har sitt utgangspunkt i det estetiske, men inkluderer utover dette også betydninger som et aspekt. Skolen kan ses på som samfunnets forlengede arm, og i den forbindelse kan skolen betraktes som kulturbærer.

Det stemte rom fokuserer på det estetiske, og innebærer videre hvordan det estetiske kan føre til harmoniske omgivelser, samt opplevelse av god tilstedeværelse. Det som kan erkjennes ved sansene vektlegges særlig i opplevelsen av harmoni.

Selv om disse to rom omtales enkeltvis i kapittel 3, kan de likevel ses i sammenheng med hverandre<sup>18</sup>. I fremstillingen av funn, samt videre diskusjon, blir de derfor sett i en og samme hovedkategori. Siktemålet bak spørsmål om disse rommene, var opplevelser rundt skolen som

---

<sup>18</sup> Kirkeby (2006) skriver selv at disse to rom i utgangspunktet var tenkt som en helhet, men at det gjennom hennes forskningsprosess fremkom et ønske om å skille ytterligere mellom disse to ulike former for estetikk. På bakgrunn av dette, samt at det i min studie viste seg som hensiktsmessig for fremstillingen, blir de derfor presentert som en hovedkategori

kulturbærer, og det estetiske perspektiv generelt. Derfor presenteres kulturbærer og estetikk som underkategorier.

## 5.7 Kulturbærer

*”(...) det er en progresjon i... i ansvarliggjøring og selvstendigjøring av ungene”.*

Som Amund beskriver over, henger utvikling av ansvarlighet og selvstendighet sammen med skolens innhold. Foruten å lære og skrive, er hele opplevelsen av å være et menneske i utvikling med andre svært viktig, vektlegger Amund. Samtidig kan testregimet i dagens skole være hemmende for en del barn, som betyr at viktigheten av å skape gode dager for *alle* elever blir viktig, ifølge Amund. Testingen som foregår i skolen er noe også Bella trekker frem, og videre at dette tar mye plass i skolehverdagen. En kultur for læring henger også sammen med samfunnsmandatet for eksempel i forhold til Kunnskapsløftet, sier Bella, og hun uttrykker følgende:

*”(...) skolen har en formålsparagraf, at unger skal kunne mestre livet sitt og stå andre bi, og hjelpe til og hjelpe andre, altså... det er noe annet det, enn å skåre så og så mye i et fag. Så... man må tenke hele barnet og så må man tenke samfunnsmandatet og den generelle delen av læreplanen, hvordan skal vi få til alt dette... hvordan skal du kunne greie å gå ut her og mestre livet ditt og føle at du kan få en jobb, du er faglig dyktig og har noe å stå på...(...)”.*

Hun sier videre at det handler om grunnleggende ferdigheter og grunnleggende sosial kompetanse, som utover elevenes skolegang er viktige egenskaper i samfunnet generelt. Ikke minst trekker hun frem betydningen av at barndom og skole har en egenverdi i seg selv. En inkluderende skole med rom for alle er viktig, sier hun, og i den forbindelse påvirker også skolebygget opplevelsen. Alt dette henger sammen for Bella, nemlig det å skape en god kultur for læring og et godt miljø. Hun vektlegger også arbeidslivets etterspørsel i fremtiden hvor aktuelle egenskaper må løftes frem:

*”(...) kreativitet, samarbeidsevne, det å kunne ha aksept for ulikhet, fellesskap”.*

I sammenheng med Kunnskapsløftet trekker Anne frem fellesskap og læring i fellesskapet som sentralt. Videre opplever hun at det er enklere å skape tilpasning i et fellesskap når bygget er fleksibelt. Skolebyggets utforming har dermed en medvirkende rolle i denne sammenheng. Bella opplever at skolebyggets åpenhet viser seg betydningsfullt fordi de hele tiden ser hverandre.

## **5.8 Estetikk**

Den estetiske dimensjonen er veldig viktig, sier Bella. Hun uttrykker begeistring over skolebyggets utforming og utsmykking, og fremhever hennes opplevelse av at vakre omgivelser gjør noe med oss som mennesker. Samtidig sier hun at elevene selv opplever glede over det estetiske ved skolebygget. At estetikken påvirker i positiv forstand er også noe Amund nevner, og videre at friske farger virker inspirerende. Han er åpen rundt i hvor stor grad det påvirker, men sier at det er en klar forskjell mellom et lyst, åpent og fargerikt bygg, og en mørk og tung bygning. Anne opplever at måten en blir møtt på i skolebygget er viktig for hvordan harmonien i bygget oppfattes, men hevder likevel det er av betydning at det ser fint og ordentlig ut, både inne i bygget, og ute i byggets omgivelser. Samtlige av rektorene trekker frem at element som beliggenhet, utsikt og uteområder påvirker helhetsinntrykket ved skolen.

I forhold til det betydningsbærende rom, samt det stemte rom får vi gjennom rektorenes opplevelser en forståelse av skolens funksjon som kulturbærer, eksempelvis i tilknytning til barnets utvikling. I forlengelse av dette er det estetiske perspektiv løftet frem i lys av rektorenes oppfatninger, hvor selve betydningen av estetikken blir fremhevet. Herunder diskuteres studiens funn opp mot tidligere forskning og teori.

### **5.8.1 Kulturbærer og estetikk i et fleksibelt skolebygg**

Som Amund poengterer relateres skolens innhold til utvikling av ansvarlighet og selvstendighet, og videre opplevelsen av å være et menneske i utvikling med andre. Det betydningsbærende rom kan i følge Kirkeby (2006) ses som samfunnets forlengede arm. På den måten er skolebygget deltakende i elevenes utdannings- og dannelsesprosess. Dermed får vi en forståelse av skolens rolle som kulturbærer hvor de betydninger som foreligger i skolens virksomhet virker inn på elevenes utviklingsprosess. Bella nevner skolens samfunnsmandat,

hvor hun knytter den generelle delen av læreplanen opp mot grunnleggende ferdigheter og grunnleggende sosial kompetanse. Dette kan igjen relateres til oppfatningen av skolens mandat i samfunnet hvor skolebygget også blir delaktig i elevenes utviklingsprosess. Skolens fysiske rammer innebærer blant annet et samspill mellom aktører og omgivelser, hvorav dette får betydning for både læring og sosialiseringprosessen (Jf. Ulleberg, 2013). Sosialiseringen har deretter betydning for de oppvoksende elevers posisjon i samfunnet. I lys av dette fremhever Bella hvordan skolens virksomhet har relevans for utvikling av kreativitet og samarbeidsevne, som videre har aktualitet for arbeidslivets etterspørsel i fremtiden.

Det estetiske perspektivet er ut ifra Kirkebys (2006) beskrivelser gjeldende i både det betydningsbærende rom og det stemte rom. Likevel blir opplevelsen av estetikken i større grad vektlagt innunder det stemte rom. Bella opplever den estetiske dimensjonen som viktig, samtidig som at elevene selv uttrykker glede over det estetiske ved skolebygget. Kirkeby (2006) fremstiller skolehverdagens anliggende med harmoni med omgivelsene, og videre hvordan våre sanseopplevelser bidrar til opplevelsen av harmoni. Amund er, i likhet med Bella, av den oppfatning at estetikken påvirker i positiv forstand. Han nevner særlig hvordan friske farger kan oppleves inspirerende, og uttrykker videre en oppfatning av en tydelig forskjell på et lyst og åpent bygg, fremfor en mørk og tung bygning. Ut ifra Kirkebys (2006) eksempler kan et skolebygg preget av lys bidra til en god følelse, som deretter påvirker kvaliteten ved arbeidsmiljøet. Anne nevner at det er viktig at det ser fint og ordentlig ut, men at det etter hennes oppfatning også er viktig hvordan man blir møtt av andre inne i bygget. Sistnevnte kan ses i sammenheng med skolens deltakelse i elevenes dannelsesprosess. Som nevnt tidligere er det i debatten rundt skolebygg med åpenhet trukket frem kritiske innvendinger på akustikken. Dette er ikke noe rektorene uttaler seg om, men ifølge Kirkeby (2006) vil god akustikk i forhold til sanseopplevelsen av lyd føre til en oppfattelse av harmoni med rommet.



## 6 KAPITTEL 6 – AVSLUTNING

Jeg vil først i kapitlet oppsummere de funn som tidligere er presentert. Deretter vil jeg løfte frem refleksjoner jeg sitter igjen med angående min egen studie, før jeg avslutter kapitlet med et fremtidig blikk i lys av studiens tematikk.

### 6.1 Oppsummering av funn

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke rektorers erfaringer i tilknytning til skolebygget. Jeg vil starte med å vise til studiens problemstilling: *rektorers erfaringer av det fleksible skolebygget som ramme for pedagogisk virksomhet*. Hvilke erfaringer er det rektorene faktisk uttrykker? De uttrykker i helhet stor grad av tilfredshet over bygget. Videre er det en helhetlig oppfatning at det fleksible skolebygget inneholder mange muligheter. Det oppleves enklere å samarbeide og lettere å etablere et tydeligere fellesskap. Likevel har rektorene nyanserte opplevelser rundt utfordringer ved skolebygget. Rektorene opplever at tradisjonell klasseromspedagogikk ikke er tjenlig i et fleksibelt bygg. Det blir blant annet begrunnet ut i fra at det fleksible bygget ikke tar utgangspunkt i en lærer, en klasse og et rom.

Dernest erfarer rektorene det fleksible bygget positivt når det gjelder det sosiale aspekt. Det viser seg elevene imellom, men også blant lærerne. Ikke minst opplever rektorene sine egne roller som mer synlig og tilstede, noe som bidrar til fellesskapsfølelsen. Byggets utforming blir etter rektorenes opplevelser svært sentralt i forhold til samarbeid. Etter deltakernes erfaringer både fordrer og oppfordrer det fleksible bygget til samarbeid.

I handling og pedagogisk virksomhet erfarer rektorene at bygget innehar mange muligheter, i tillegg til fleksible løsninger. Dette blir ansett som bidragsytende til et mer variert undervisningstilbud, samt en bedre opplæring. I forlengelse av dette uttrykker rektorene at muligheter og fleksible løsninger blir utfordret ved høyt elevantall. Dette medfører at fleksible løsninger blir vanskelig å gjennomføre i praksis.

Skolebygget ses som medvirkende i elevenes atferdsregulering. Særlig gjelder det hensynsfull atferd som følge av byggets åpenhet. Det uttrykkes videre enkelte faktorer som må ivaretas for at bygget skal opprettholde funksjonaliteten. For eksempel nevnes det at elevene går på rekke når de forflytter seg i bygget, samt hvisker om de beveger seg i arealet utenfor undervisningen.

Skolens fysiske rammer ses i forhold til skolens innhold. Det fortelles om ulike aspekter som inngår i elevenes utdannelses- og dannelsesprosess, samt sosialiseringssprosess. Skolebygget blir således en del av det betydningsbærende element i skolen. Samtidig erfarer rektorene at estetikken i utforming og utsmykking påvirker elever og ansatte i skolens virksomhet. Lys og farger påvirker på en inspirerende måte.

Studien har særlig tatt utgangspunkt i Kirkeby og ”skolens fem rom”. Dermed har dette vært gjennomgående i det teoretiske perspektiv, samt i diskusjonskapitlet. Deltakernes erfaringer er deretter diskutert opp i mot relevant litteratur som omhandler skolens fysiske rammer og skolens innhold. Samtidig er studiens funn skildret opp mot aktuell og tidligere forskning. Som tidligere nevnt er ikke Kirkebys definisjoner av rom avgrenset i praksis. De innvirker i et gjensidig samspill. Dette samspillet er et vanskelig og komplekst element å beskrive. Nettopp derfor har Kirkebys avgrensning bidratt til å belyse dette samspillet i et mer oversiktlig uttrykk. Dette kommer også frem av deltakernes beskrivelser, da deres skildring i stor grad kan ses som en helhet. Kirkebys avgrensning i tilknytning til deltakernes erfaringer gir imidlertid en egenartet måte å undersøke skolens fysiske rammer i sammenheng med skolens innhold.

## **6.2 Forskerens refleksjoner over funn**

Tanken om organisering i åpne bygg har eksistert i mange år. Da de åpne skolene ble bygd i Norge ble de sett på som et alternativ til klasserommet. Allerede da ble fleksibilitet ansett som en ønsket egenskap ved virksomheten. I dag gjelder ikke dette bare i de fleksible skolebyggene, men en fleksibel holdning foreligger i dagens skole generelt. Som også tidligere nevnt kan det være man tenker annerledes om fleksibilitet i dag enn man gjorde tidligere. Dette kan ses i sammenheng med den nye moderne skolen. Forbindelsen fra skolen til fremtidens arbeidsmarked, samt fremtidige jobber kan sies å stå sterkt. Skolen som organisasjon bidrar til å forberede elevene til å bli selvstendige individer i samfunnet. Skolen har en særlig rolle i å gi de oppvoksende barna både utdanning og dannelse. I den forbindelse er også studiens tittel beskrivende. I skolesammenheng blir først de arkitektoniske utforminger skapt. Dernest bidrar de mange skolebyggene til å forme oss mennesker. Dermed foreligger ulike forventninger til hva skolens virksomhet inneholder. Dette gjelder for eksempel klasseromskoler som tidligere var tydelig definert på innhold og praksis. Likedan eksisterer forventninger innenfor det fleksible skolebygget. Det kan eksempelvis omhandle



hvordan fleksibiliteten utnyttes og opprettholdes. Howlid (2004) beskriver i sin artikkel at flere nye og ombygde skoler uttrykker entusiasme over bedre arbeidsforhold for både elever og lærere. Videre påpeker han at et gjentakende trekk ved disse skolene er at de har sterke lærerkollegier, samt en sterk ledelse. Deretter er det nok et gjentakende trekk at sentrale personer ved skolene har vært deltakende i bygging og restrukturering (s. 70). Det som Howlid trekker frem er et interessant poeng i forhold til min studie. Ut ifra mine forskningsdeltakere og deres erfaringer viser det seg at deres bevissthet og engasjement påvirker hvordan virksomheten drives, og hva den resulterer i. Gjennom presentasjonen av mine funn skildres en positivitet hos rektorene angående det fleksible skolebygget. Likevel er det viktigere å påpeke deres løsningsorienterte holdning til bygget som ramme for pedagogisk virksomhet.

Før datainnsamlingen visste jeg ikke på forhånd hvilke opplevelser mine deltakere hadde. Det er ikke studiens hensikt å analysere hvorfor det ikke nevnes mer eller mindre av ulike faktorer. Som kvalitativ forsker har jeg opptrådt åpent i forhold til det datamaterialet har formidlet. Nettopp derfor sitter jeg igjen noe ettertenksom over at rektorene i høy grad uttrykte de samme erfaringene. Videre ble jeg overrasket over graden av positivitet rundt bygget. Likedan hadde jeg grunnet ulike debatter og kritiske innvendinger trodd at deltakerne skulle uttrykke større og flere utfordringer enn det de gjorde. For eksempel trodde jeg byggets akustikk skulle bli et mer sentralt poeng. Deretter ble samarbeid i virksomheten et mye større moment enn jeg forut for datainnsamlingen hadde trodd. Skolebygget har blitt tillagt mye skyld i mange kritiske debatter. Imidlertid er det i mitt empiriske materiale gjentakende benevnelser rundt at ulike utfordringer *ikke* ses som ”byggets feil”. Dette er en tankevekkende erfaring, som rektorene uttrykker. De fremhever utfordringer, men likevel kan det virke som at de fokuserer på løsninger, fremfor begrensninger. Dette kan ses som en inspirerende faktor i å øke oppmerksomheten rundt det fleksible skolebygget i en funksjonell kontekst.

### **6.3 Fremtidig forskning**

Jeg har ervervet meg ny og nyttig kunnskap gjennom denne studien. Dette har resultert i en forsterket nysgjerrighet. Selv om min forskningsprosess er over ser jeg likevel interessante vinklinger til nye utgangspunkt for empiriske undersøkelser.

Det hadde vært et aktuelt anliggende å innhente lærernes erfaringer i de representerte skolebyggene, og videre undersøke hvordan de kan ses i forhold til rektorenes opplevelser.

Trondheim kommune har i lang tid bygd skoler med åpenhet i utformingen. I den forbindelse hadde det vært interessant å undersøke rektorers erfaringer i andre byer med mindre tradisjoner for slike bygg. Dermed kunne en kvalitativ metode i tillegg til en kvantitativ innsamling vært en egnet måte for å innhente et bredere datamateriale.

Det er grunn til å gjenta at det er behov for fremtidig forskning på forholdet mellom skolens innhold og skolebyggets betydning. Som det er presentert tidligere i studien finnes forskning på denne tematikken. Likevel innebærer den nye skolemodellen en ny måte å organisere på, som ytterligere trenger å belyses empirisk. Den nye organiseringen medfører en ny tenkning på undervisningsformer og læring. Det er dermed nødvendig å undersøke hvordan byggets utforming ses i forhold til elevenes læringseffekt. I forlengelse av dette er det flere perspektiv som trenger å inkluderes og dermed er denne studiens utgangspunkt i rektor et bidrag til forskningsfeltet. Min kvalitative studie gir en innsikt i hvordan rektorene erfarer det fleksible bygget. Den kan således bidra til refleksjon rundt utvikling og endring av praksisen i skolehverdagen. Jeg er imidlertid klar over at studien ikke er direkte overførbar, da den begrenser seg til enkelte rektorers opplevelser. Likevel er det mitt håp og ønske at skoleeier og andre som arbeider med og i et fleksibelt skolebygg, kan finne denne studien informativ.

## 7 KILDEHENVISNING

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Funderud, K. (1975). *Åpen skole: blinkskudd eller bomskudd?* Oslo: Aschehoug.
- Howlid, A. (2004). Arkitektur og skole – et tvetydig møte. *Bedre skole nr. 4*, 2004, s. 66-71.
- Høyem, H. (1975). *Skoleinventar i åpne skoler: om innredning av åpne undervisningsarealer i grunnskolen*. Trondheim: Tapir.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2011). Hattie-feberen i norsk skolepolitikk. *Bedre skole nr. 4*, 2011, s. 18-25.
- Jerkø, S., & Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler* (Vol. 43-2009). Oslo: SINTEF byggforsk.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finner sted*. Hørsholm: Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kjølle, K. H., Hansen, G. K., & Ulleberg, H. P. (2011). *Undersøkelse av skolebygg i Trondheim kommune: hovedfunn og trender fra spørreundersøkelse gjennomført ved 12 utvalgte skoler* (Vol. SBF 2011 A0099). Trondheim: SINTEF.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet 16.05.2014 fra <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf>
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Monahan, T. (2000). *Built pedagogies & technology practices: Designing for participatory learning*. Paper presented at the Participatory Design Conference, Palo Alto, CA.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Nyere versjon fra 2002 hentet 04.06.2014 fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_11](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schanke, T., & Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus om skolebygg: en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte* (Vol. nr. 02/2008). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Telhaug, A. O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta norsk utdanningsforlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2006). *Et vidløftig sted: en analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet* (Doktoravhandling, NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Trondheim: NTNU.
- Ulleberg, H. P. (2013). Skolegården som læringsmiljø. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: en innføring i pedagogisk psykologi* (s. 307-326). Trondheim: Akademika.
- Utdanningsdirektoratet. (Udir). (2011). *Fleksible skoleanlegg*. Hentet 26.04.2014 fra <http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Arealer/Innearealer/Inneskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (Udir). (2012). *Hva er fleksible arealer?*. Hentet 26.04.2014 fra <http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/id/2322.0>
- Vaksvik, T., Cold, B., Buvik, K., Halsli, R., & Eriksen, L. (1995). *Skoleanlegg - forbedring og fornyelse: grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse til teksten *Baser* fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*. Vol 3, nr. 2, 2010, s. 3-25.
- Vinje, E. (2011). Baseskoledebatten i media: Hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*. Vol 4, nr. 1, 2011, s. 24-47.

- Vinje, E. (2011). Baseskoler og viktige lærerkompetanser: Hva mener lærerne?  
*FORMakademisk. Vol 4, nr. 2, 2011, s. 69-94.*
- Vormeland, O. (Red.). (1976). *Prosjektet åpen skole Universitetet i Trondheim: Undervisning i klasserom og skolelandskap*. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Wallin, E. (2000). *Skola 2000. nu!: en helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Wallin, E. (2001). *Fremtidens skole: Skole 2000 - et helhedssyn på pædagogik og fysisk miljø*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Wågø, S., Høyland, K., & Dale, S. Ø. (2005). *Universell utforming av skolebygg: med Strindheim skole som studieobjekt* (Vol. STF50 A05070). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.



## 8 VEDLEGG

### 8.1 Tilbakemelding NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg  
Pedagogisk institutt  
NTNU  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.05.2014

Vår ref:36749 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36749	<i>Skolebygg, Forholdet mellom teori og praksis i åpne skolebygg</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Svanhild Reitan Lande

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Svanhild Reitan Lande, Bråmyra 57, 7074 SPONGDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

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

## 8.2 Informasjonsskriv

### Informasjonsskriv vedrørende deltakelse i mastergradsprosjekt.

Bakgrunnen for denne studien er mitt avsluttende arbeid i tilknytning til min mastergrad i pedagogikk, fordypning Utdanning og oppvekst, ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Formålet med denne studien er å innhente ny kunnskap om fleksible skolebygg.

Mitt prosjekt omhandler videre forholdet mellom arkitektur og pedagogikk, hvor særlig rektors rolle og erfaringer står i fokus.

Denne studien har en kvalitativ tilnærming med fokus på intervju. Opplysninger vil bli registrert på båndopptaker og vil etter endt intervju bli transkribert til tekst for bedre utnyttelse i videre arbeid med analyse. Lydopptak vil kun bli benyttet av meg og vil videre bli behandlet *anonymisert* i analyse, samt fremstilling av prosjektet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet *konfidensielt*.

Opptaket vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest i slutten av juni 2014.

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

Videre vil jeg informere om at det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg (og få dine opplysninger slettet).

Ta gjerne kontakt om du har spørsmål:

Svanhild Reitan Lande

Tlf: xxx xx xxx

E-post: [svanhildreitanlande@gmail.com](mailto:svanhildreitanlande@gmail.com)

Veileder:

Hans Petter Ulleberg

Instituttleder, Pedagogisk Institutt, NTNU

E-post: [hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no](mailto:hans.petter.ulleberg@svt.ntnu.no)



### **8.3 Samtykke**

#### Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

## 8.4 Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### Innledende kommentarer:

- Fortelle om prosjektet: bakgrunn og formål, rektors perspektiv.
- Informasjonsskriv: konfidensialitet og anonymitet.
- Samtykke.

#### Bakgrunnsspørsmål:

- Hvor lenge har du vært rektor her på skolen?
- Har du vært rektor på en tradisjonell skole tidligere?
  - *Hvordan var overgangen fra tradisjonell til fleksibel?*

#### Fleksible skolebygg

- Hva innebærer et fleksibelt skolebygg for deg?
  - *Hvordan kommer det til uttrykk i praksisen ved skolen?*
- Hvilken betydning tillegger du ordet *fleksibilitet* i denne sammenheng?

#### Organisering av pedagogisk virksomhet i fleksible skolebygg:

- Hvordan organiseres virksomheten i det fleksible rommet?
- Opplever du at rommet virker styrende, eller er det pedagogikken som styrer?
- I hvilken grad mener du struktur og organisering har betydning for funksjonaliteten i virksomheten?
- I hvilken grad vektlegger du arkitekturen i skolebygget i organiseringen?
- Opplever du utfordringer med skolebygget som gjør organisering av praksisen vanskelig?

#### Arkitektur og pedagogikk:

- Et skolebygg kan være en medspiller, men også en motspiller i forhold til pedagogikken. Hvordan opplever du at mulighetene utnyttes i det fleksible her på skolen?
- Opplever du at noe av virksomheten blir svekket på grunn av det arkitektoniske?
- Hva tenker du om at pedagogikken og arkitekturen må samarbeide?
  - *Opplever du at pedagogikken og arkitekturen spiller på lag?*
- Hvordan tror du at skolebygget og pedagogikken fungerer sammen for å tilrettelegge for læring?

**Det sosiale rom:**

- Opplever du at det fleksible areal har ulik betydning i forhold til elevers læring?
  - *Sosial kompetanse, sosiale relasjoner, faglig utbytte o.l.*
- Hvordan opplever du din rolle i det fleksible skolebygget?
- Det er mange lærere som føler at de blir nødt til å samarbeide når de jobber i et fleksibelt areal, hva tenker du som skoleleder om det?
  - *Opplever du at samarbeid gir grunnlag for bedre undervisning?*
  - *Opplever du at lærerne på skolen ønsker seg tilbake til det tradisjonelle klasserommet?*

**Handlingens rom:**

- Opplever du at det fleksible skolebygget har betydning for en variert undervisning?
- På hvilken måte tror du et fleksibelt areal kan være en arena for god læring?
- I hvilken grad tror du den pedagogiske virksomheten legges opp ut i fra rommets utforming?

**Det atferdsregulerende rom:**

- Opplever du at det fleksible arealet virker atferdsregulerende?
  - *Kan du nevne eksempler?*
- Hvis du tenker på det fleksible areal i forhold til mer tradisjonelle klasserom, opplever du behov for tydeligere regler, rutiner og disiplin i det fleksible?
  - *Hvorfor/hvorfor ikke?*

**Det betydningsbærende rom:**

- En del av bakgrunnen for utvikling av fleksible skolebygg var visjonen til Kunnskapsløftet om å skape en bedre kultur for læring for et felles kunnskapsløft.
  - Hva tenker du om det?
  - *I forhold til det akkurat nevnte, vil du si man har lyktes?*
- Opplever du en sammenheng mellom skolens visjon og skolebyggets arkitektur?

**Det stemte rom:**

- Hva er ditt inntrykk av skolen i forhold til lys, farger, og det estetiske generelt?
  - *På hvilken måte tror du dette påvirker elever og andre ansatte i en undervisningssituasjon?*
- Hvordan opplever du den arkitektoniske utformingen i forhold til om det fører til harmoni blant elever og ansatte?

**Avsluttende kommentar:**

- Er det noe du ønsker å si utover det jeg har spurt om?