

Linda Johnsrud

Å være til stede i mulighetsrommet

En kvalitativ studie av læreres opplevelse av det åpne skolerommet

Masteroppgave i pedagogikk,

Studieretning Utdanning og oppvekst

Trondheim, juni 2010

Veileder: Hans Petter Ulleberg

Pedagogisk institutt

NTNU, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet

Forord

Jeg har alltid vært fascinert av det bygde miljø, og hvordan det på ulike måter henger sammen med vår tilstedeværelse. Denne oppgaven har således vært min motivasjon de siste årene. Da problemstillingen omsider tok form, og prosjektet formelt var i gang, følte det derfor veldig godt. Jeg fikk fort erfare at det er mye ulendt terreng, dype daler og høye fjell som skal bestiges i løpet av en slik prosess, og det er mange som har stått bak for å se meg vel på toppen:

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Hans Petter Ulleberg. Du fortjener den største takk av alle. Du har fått meg til å stole på at jeg selv kan ta de riktige valgene. Du har hjulpet meg til å se ting på nye måter og vært tilgjengelig når jeg har stått fast og manglet retning. Dine faglige innspill, utfordrende og kritiske blikk på prosjektet har vært uvurderlig!

En stor takk også til forskningsdeltakere, for at dere ville dele deres opplevelser. Uten dere hadde prosjektet rett og slett vært en umulighet. Måten dere har tatt i mot meg på og delt deres opplevelser er inspirerende. Jeg håper at også dere sitter igjen med ny kunnskap.

Anders, takk for all støtte og tro på at jeg vil komme i mål, du har vært min inspirasjon! Mamma og Tore, Pappa og Minna, takk for at dere alltid tror på meg og alt dere har bidratt med i studietida. Det betyr mer enn dere tror!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke medstudenter. Takk for gode samtaler og diskusjoner. Jeg ønsker dere lykke til og alt godt videre!

Trondheim, 24. juni 2010,

Linda Johnsrud

SAMMENDRAG

Mitt utgangspunkt i denne studien er et interaksjonsperspektiv mellom pedagogikken og det menneskeskapte miljøet, som bygger på en grunnleggende antakelse om at det eksisterer et samspill mellom det fysiske rommet og de aktører (her: lærerne) som driver de pedagogiske aktivitetene. Rommet blir dermed et verktøy og en medaktør som griper inn i og påvirker skolehverdagen, og medvirker til hvordan de pedagogiske intensjoner kan realiseres. Det bygde miljøet forstås altså som en faktor som har betydning for den praksis som finner sted. Min antakelse er heller et uttrykk for en oppfattelse av rommet som en medaktør i skolens hverdag, enn et deterministisk uttrykk for sammenhengen mellom rom og lærernes atferd. Slik tillegges den åpne utformingen betydning for det som skjer i skolen, men uten noen årsakssammenheng i den forstand at utformingen automatisk fører til bestemte former for atferd eller handling.

Studiens hovedhensikt er å studere læreres opplevelse av den åpne skolens rom, og derfra kunne bidra til økt bevissthet om det åpne undervisningsrommet.

Våre fysiske omgivelser kan være med på å styre våre valg og i hvilken grad vi involverer oss og samhandler med miljøet (Ulleberg, 2006). Således kan rommets utforming invitere til bestemte aktiviteter. Samtidig vil graden av involvering bestemmes av hvordan de fysiske omgivelser møter aktørenes behov, holdninger og interesser (ibid.). Ulleberg (ibid.) antar videre at når utformingen og innholdet varierer, så vil skolens pedagogiske funksjon også kunne variere; Vi kan se den pedagogiske funksjonen i lys av hva skoleanlegget er tilrettelagt for. Slik utledes utformingen ut fra ønsker eller ideer om funksjoner fra pedagoger, planleggere eller arkitekter. Hvor funksjonell anlegget er, kan forstås som det Ulleberg (ibid.) kaller *bruksrelatert fenomen*, der brukerne av stedet, ut fra de rammer som er gitt, om disse skaper selvstendige og meningsfulle aktiviteter. Aktiviteter og tilrettelegging for aktiviteter kan planlegges, men det er samtidig mange aktiviteter som skapes på grunnlag av de fysiske rammer som eksisterer (ibid.). Ut fra dette perspektivet vil en kunne si at det gjennom den daglige virksomheten med det åpne skolerommet skapes relasjoner mellom menneske og sted.

Med utgangspunkt i et slikt perspektiv kan en si at læreren har blitt den læreren hun er gjennom erfaringer og bruk av skolerommet hun virker innenfor. Imidlertid kan en ikke forstå

disse erfaringene og bruken av rommet isolert, men en må ta i betraktning tidligere erfaringer, holdninger med mer.

En fenomenologisk forståelse av det miljø som omgir oss vektlegger at vi tillegger bygninger og steder mening, samtidig som en slik forståelse kan finne den mening og betydning steder har for oss. Studiens teoretiske rammeverk er i forlengelsen av dette et fenomenologisk perspektiv på sted. Et slikt perspektiv tar utgangspunkt i menneskets opplevelse av landskap, steder og arkitektur, og hvordan samspillet mellom sted, menneske og menneskets konstruksjon av mening anses som grunnleggende for stedsopplevelsen og erfaringen med de fysiske omgivelser (Ulleberg, 2006, s. 87). Det betyr at en kan finne perspektiver på hvordan den åpne skolen som sted kan forstås, og hva slags sted den åpne skolens rom oppleves som. Fenomenologisk perspektiv på sted gir således forståelse for menneskets tilstedeværelse i rommet, eller, på stedet.

Jeg har hentet mye inspirasjon fra Norberg- Schulz' stedsfenomenologi, som i stor grad bygger på Heideggers filosofi. Norberg- Schulz har med utgangspunkt i denne etablert et begrepsapparat som kan bidra til å forstå arkitekturens og stedets betydning, og som således kan kaste lys over oppgavens problemstilling. Blant annet diskuterer han det fenomenologiske stedsbegrep ved bruk av begreper som *genius loci* (stedets ånd), *stedstap*, *eksistensielt rom* og *stedsbruk*, samt Heideggers begrep om *å bo*. Disse begrepene belyses i studien. Norberg- Schulz' stedsfenomenologi tar utgangspunkt i at stedet ikke er frigjort fra mennesket, men at det er relatert til menneskets bruk og forståelse av det. Stedet har i så måte en eksistensiell betydning for mennesket.

Edward Relph er også opptatt av menneskets tilknytning til steder der det lever, opplever, forstår og finner mening. Han har diskutert stedsbegrepet ved en konstruktivistisk og fenomenologisk tilnærming, og ved bruk av begrepet *livsverden*, i sin bok *Place and placelessness* (1976). Relph legger her vekt på blant annet *the essence of place*, *identitet* og *placelessness*, som er relevante begreper for studien, og som derfor vil belyses.

Studien bygger på kvalitative forskningsintervju med tre lærere. Jeg plasserer meg med dette innenfor et konstruktivistisk paradigme, der forsker og forskningsdeltaker påvirker hverandre gjensidig (Postholm, 2005).

Bearbeiding av det innsamlede materialet har handlet om gjentatte lesninger av den transkriberte teksten og tematiseringer som jeg har plassert under Kirkebys (2006) kategorisering av skolens rom.

Studien viser ulike opplevelser knyttet til ulike sider ved det åpne rommet. Dette må sees i sammenheng med lærernes erfaringer og utgangspunkt, slik de fremkommer i lærernes narrativer som jeg har utarbeidet. Et sentralt funn i studien er lærernes gjennomgående opplevelse av å ikke bruke rommet, slik de opplever at det i utgangspunktet er tenkt, men at de er bevisst rommets muligheter og potensialer. I en avsluttende drøfting løfter jeg derfor blikket og ser lærernes tilstedeværelse i det jeg har kalt ”mulighetsrommet”.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Innholdsfortegnelse.....	V
KAPITTEL 1: Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling.....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	4
KAPITTEL 2: Teoretisk rammeverk: Et fenomenologisk perspektiv på sted.....	5
2.1 Innledning.....	5
2.2 Den fenomenologiske bevegelsen.....	5
2.3 Fenomenologiens relevans for arkitekturen – mennesket i verden.....	7
2.3.1 Væren-i-verden.....	7
2.3.2 Være-til-verden.....	8
2.3.3 Det opplevde rom.....	10
2.4 Relevante begrep.....	12
2.4.1 Å bo.....	12
2.4.2 Stedsbruk.....	13
2.4.3 The essence of place.....	15
2.4.4 Identitet.....	15
2.4.5 Placelessness - stedstap.....	16
2.5 Oppsummering.....	17
KAPITTEL 3: Skolens fem rom.....	19
3.1 Innledning.....	19
3.2 Det sosiale rom.....	20
3.2.1 Fellesareal.....	20
3.2.2 Utadrettet og innadrettet sosialitet.....	20
3.3 Handlingens rom.....	21
3.3.1 Muligheter.....	22

3.3.2 Forhåndsbestemte og ikke- forhåndsbestemte aktiviteter.....	23
3.3.2.1 Å ha plass.....	24
3.4 Det atferdsregulerende rom.....	24
3.5 Det betydningsbærende rom.....	25
3.6 Det stemte rom.....	25
3.7 Oppsummering.....	26
KAPITTEL 4: Metode: kvalitativt intervju – språklig tilgang til andres livsverden.....	27
4.1 Innledning.....	27
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	27
4.3 Min rolle som forsker.....	29
4.3.1 Utvalg.....	29
4.3.2 Utarbeiding og utprøving av intervjuguide.....	30
4.3.3 Etske hensyn og vurderinger.....	32
4.3.4 Intervjusituasjonen.....	32
4.3.5 Transkribering.....	33
4.3.6 Analyse.....	34
4.3.7 Tolkning av intervju.....	35
4.3.8 Kvalitet i studien.....	36
KAPITTEL 5: Lærernes narrativer.....	39
5.1 Innledning.....	39
5.2 Anna.....	39
5.3 Bea.....	40
5.4 Cecilie.....	40
KAPITTEL 6: Analyse og tolkning:	
tilstedeværelsen.....	42
6.1 Innledning.....	42
6.2 Det sosiale rom.....	43
6.2.1 Innblikk i hverandres aktiviteter.....	43
6.2.2 Amfiet som invitasjon til sosialt samvær.....	44
6.3 Handlingens rom.....	45
6.3.1 Handlende omgang med rommet.....	45

6.3.2 Å ha plass.....	47
6.4 Det atferdsregulerende rom.....	47
6.4.1 Åpenhet gir mulighet for kontroll av både elever og lærere.....	48
6.5 Det betydningsbærende rom.....	49
6.5.1 Åpenhet, aldersblanding og miljøideal i skolen og samfunnet.....	50
6.6 Det stemte rom.....	51
6.6.1 Undervisningsmiljø.....	51
6.6.2 En estetisk ramme rundt hverdagen.....	52
6.7 Oppsummering.....	54
KAPITTEL 7: Avsluttende drøfting: å være til stede i mulighetsrommet.....	56
7.1 Innledning.....	56
7.2 Å være til stede i mulighetsrommet.....	56
KAPITTEL 8: Avsluttende refleksjoner.....	59
LITTERATURLISTE.....	60

Vedlegg 1: Informasjonsskriv vedrørende intervju

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Transkripsjon

KAPITTEL 1: Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Skolebygget er stadig i forandring, dets arkitektoniske uttrykk endres i takt med samfunnet og de til enhver tid gjeldende idealer for skolen, herunder pedagogiske idealer og fysiske krav slik som trivsel og arbeidsmiljø. Eksempler på dette finner vi i blant annet hvordan det ideologiske utgangspunktet for monitorskolen med vekselundervisning, eller for hvordan klasseromsskolen med formidlingspedagogikken på sine måter la føringer for hvordan skoleanlegget burde utformes og tilrettelegges for å sikre at en bestemt undervisningspraksis ble effektiv (Ulleberg, 2006).

Begrepet ”åpen skole” fikk fotfeste i norsk skole på 1960- /1970- tallet, da den tids reformer tok utgangspunkt i elevene som selvstendige og frittenkende individer, og pedagogikken skulle vektlegge personlig utvikling gjennom interaksjon, læring og erfaring, og stimulering av elevens motivasjon, og det ble lagt økt vekt på undervisnings- og arbeidsmetoder. Dette medførte økt interesse for sammenhengen mellom utformingen av skoleanleggene og undervisningen, og skoleanleggene fikk dermed en større individualitet. Klasserommet ble oppløst til fordel for fleksible arbeids- og undervisningsarealer (Vaksvik, Cold & Buvik, 1995). I tillegg skapte ekspansjonen innenfor utdanningssystemet behov for nye bygninger av stadig mer sammensatt karakter (Figenbaum & Nielsen, 2005).

Med de åpne skolene ble det introdusert store åpne arealer som innbød til nye arbeidsformer. Bygningen ble mer fleksibel, både i forhold til nye metoder og med hensyn til bruk av bygningene (Funderud, 1975). Flexibiliteten fremheves ofte som viktig for å raskt kunne tilpasse omgivelsene til ulike typer aktivitet som finner sted i løpet av en skoledag (Ulleberg, 2006).

Tendensen med å tilpasse skolen til barnets forutsetninger ble et prinsipp i den åpne skoletypen. Man fjernet seg i stadig større grad fra det typiske institusjonspreget, og nedtonet skolebygningen som det Figenbaum og Nielsen (2005) omtaler som *disiplinerende materiell*, det vil si at bygningen symboliserer skolens makt.

Noe av bakgrunnen for utviklingen av den åpne skolen var en kritisk holdning til de gjeldende verdiene som den tradisjonelle skolen representerte. Dette gjaldt skolebygningenes fysiske

rammer, men også klasseinndelingen, fagkretsen, pedagogikken og arbeidsformene (Figenbaum & Nielsen, 2005).

Også i dag har temaet ”åpen skole” aktualitet, og er noe som diskuteres. Det ser vi av de siste års skoledebatter der interessen for arbeids- og undervisningsmetoder løftes opp på ny, og nye løsninger på skoleanlegg diskuteres. Særlig diskuteres skolens utforming i sammenheng med elevens læringsutbytte, og da spesielt i sammenheng med 2000- tallets pedagogikk inspirert av nyliberalistiske ideer med blant annet økt vekt på resultater og læringsutbytte, og måling av disse. Debatten bærer preg av en økende erkjennelse av at de åpne skolene byr på fordeler og muligheter, så vel som utfordringer og vanskeligheter.

Etter hvert som antall åpne skoler har økt, økte dermed behovet for forskning og pedagogisk utviklingsarbeid på området (Funderud, 1975). På 70-tallet var det nødvendigvis få undersøkelser om hvordan åpne skoler virket, hvilke erfaringer som ble gjort også videre. Her kan imidlertid arbeider, herunder rapporter og utredninger, av Telhaug (1976) og Hauge (1981) nevnes. Schanke og Skålholt (2008) har i en rapport listet opp en rekke forskning som er gjort på området de seneste årene, og viser at forskningen omfatter tema som klassestørrelse og faglig utbytte, åpne skoler og ADHD, fysisk miljø og elevutbytte, case-studie om universell utforming, fysisk miljø og trivsel, skolegårdens rolle, veileder for kartlegging av innklimaet og intensjoner med skolebygg.

Det synes imidlertid å foreligge lite forskning som direkte angår læreres opplevelser og erfaringer med det åpne skoleanlegget. Cold (2002, s. 19) sier at ”selve opplevelsen av skoleanleggets estetiske og fysiske rammer har blitt en stadig viktigere side ved skoleanleggets totale kvalitet”. Jeg vil ta utgangspunkt i dette, og studere læreres opplevelse av den åpne skolens rom, og derfra kunne øke bevisstheten om det åpne rommets betydning. I denne studien ønsker jeg derfor å belyse følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere det åpne skolerommet?

Min hensikt er ikke å redegjøre for hvorvidt åpen løsning er den mest hensiktsmessige, men å løfte frem læreres opplevelser av den, som igjen kan gi en forståelse av samspillet mellom pedagogikk og arkitektur. Jeg er opptatt av opplevelser av ulike sider ved det åpne rommet i den åpne skolen, hvilke muligheter det gir og begrensninger det setter.

Det er viktig å sette fokus på lærernes opplevelser av det åpne rommet fordi det griper inn i lærernes livsverden, og kan derfor tilføre dagens debatt perspektiv å ta i betraktning hva gjelder ulike skolebyggeprosjekter. Relph (1976, s. 44) fremholder at det er viktig å forsøke å forstå fenomenet sted, først og fremst på grunn av dets fundamentale uttrykk for menneskets involvering i sine omgivelser, i tillegg til at kunnskap om steder kan bidra til å opprettholde, eller vedlikeholde, og håndtere eksisterende steder, samt å skape nye steder. Kanskje kan andre lærere, arkitekter og formgivere lære noe av det, eller kjenne seg igjen i mine forskningsdeltakeres opplevelser?

1.2 Begrepsavklaring

Det eksisterer flere betydninger av begrepet ”åpen skole”, og det er derfor hensiktsmessig å definere hvordan begrepet blir brukt i denne studien. Blant annet betegner ”åpen skole” en bestemt pedagogisk holdning som legger føringer på hvordan undervisningen skal legges opp. Den bygningsmessige åpenheten blir i så måte av underordnet betydning (Telhaug, 1976, s. 15). En annen bruk av begrepet karakteriserer skolen i sin helhet, der både den bygningsmessige utformingen og flere andre aspekt ved skolen inkluderes i begrepet. I denne betydningen oppfattes ”åpen skole” som noe mer enn en bygning med færre vegger enn vanlig, og begrepet omfatter både en bygningsmessig åpenhet, en undervisning etter aktivitetspedagogiske idealer og tillitsfulle samarbeidsforhold mellom ulike aktører i skolesamfunnet. Videre sier Telhaug at det er mulig å reservere begrepet ”åpen skole” til bestemte karakteristika ved skolens bygningsmessige utforming, som et uttrykk for spesielle egenskaper ved de fysiske strukturer. Begrepet åpen skole vil i min studie brukes i sistnevnte betydning. Den åpne skolen betegner da visse karakteristika ved den fysiske utformingen, slik som færre romadskillende vegger, inndragelse av gangareal slik at man får et større undervisningsmiljø samt større og mindre fellesrom tilgjengelig for alle (ibid.). Den åpne skolen representerer i så måte et brudd med klasseromsprinsippet.

Begrepet ”det åpne rommet” brukes i studien som en generell betegnelse på skolens åpne undervisningsarealer. Definisjonen inkluderer dermed, slik jeg forstår det, skolens amfi. Likevel velger jeg å bruke begrepet ”amfi” der det er snakk om dette, for å gjøre det uttrykkelig for leseren, at det er denne delen av det åpne rommet det snakkes om.

Med utgangspunkt i fenomenologisk inspirert teori, der rommet og pedagogikken forstås som en meningsfull sammenheng, eller et samspill, blir det her lite vektlagt et skille mellom rom og pedagogikk. Rommet forstås i et slikt perspektiv som et verktøy som medvirker nettopp til hvordan de pedagogiske intensjoner kan realiseres.

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet starter med en redegjørelse for fenomenologi som filosofisk bevegelse, som gjennomsyrer det teoretiske rammeverket. Videre viser jeg fenomenologiens relevans for arkitekturen, med utgangspunkt i Heideggers, Merleau- Pontys og Bollnows videreutvikling av Husserls begrep *livsverden*. Jeg belyser videre sentrale begrep fra Norberg- Schulz' stedsfenomenologi, slik han er inspirert av Heidegger, og slik de fremkommer i noen av hans skrifter, samt sentrale begrep fra Relphs analyse og diskusjon av stedsbegrepet, slik de fremkommer i hans bok *Place and Placelessness* (1976). I kapittel 3 redegjør jeg for de fem teoretiske analysekategoriene jeg bruker i analysen av mitt empiriske materiale. I kapittel 4 redegjør jeg for kvalitativt intervju som metode og valg jeg som forsker har gjort i forbindelse med dette. I kapittel 5 presenterer jeg lærernes narrativer, for å gi en mer helhetlig forståelse av funnene fra intervjuene og intervjusituasjonen. I kapittel 6 analyserer jeg sentrale funn fra intervjuene, før jeg i kapittel 7 løfter blikket og drøfter lærernes tilstedeværelse i det jeg har kalt "mulighetsrommet". I kapittel 8 avrunder jeg studien ved å samle trådene.

KAPITTEL 2: Teoretisk rammeverk: Et fenomenologisk perspektiv på sted

2.1 Innledning

Et fenomenologisk perspektiv på sted tar utgangspunkt i menneskets opplevelse av landskap, steder og arkitektur, og hvordan samspillet mellom sted, menneske og menneskets konstruksjon av mening anses som grunnleggende for opplevelsen av stedet og erfaringen med de fysiske omgivelser (Ulleberg, 2006, s.87). Dette innebærer at vi kan finne perspektiver på hvordan den åpne skolen som sted kan forstås, og hva slags sted den åpne skolens rom oppleves som. Norberg- Schulz (1992) hevder at særlig tanker fra Heidegger, Merleau- Ponty og Bollnow utgjør et grunnlag for et slikt perspektiv.

Jeg vil i det følgende derfor kort redegjøre for den fenomenologiske bevegelsen, og for fenomenologiens relevans for arkitekturen, med utgangspunkt i Heideggers, Merleau- Pontys og Bollnows videreutvikling av Husserls begrep livsverden.

Jeg vet at fenomenologi er langt mer omfattende enn mine redegjørelser nedenfor, og at jeg med denne forenklingen setter meg i fare for å utelukke vesentlige element ved filosofien. Min hensikt er imidlertid ikke å gi en utfyllende redegjørelse for fenomenologi, men å trekke ut det som synes å være relevant i forhold til problemstillingen.

2.2 Den fenomenologiske bevegelsen¹

Ordet *fenomenologi* kommer fra det greske *phainomenon*, som oversatt betyr *det som viser seg*, og det som viser seg må nødvendigvis vise seg for noen (Bengtsson, 1998, s. 224).

Bengtsson (ibid.) hevder ut fra dette at man vil kunne si at fenomenologien er en

¹ Bengtsson (1998) bruker begrepet *fenomenologisk bevegelse* med referanse til Spiegelberg (*The phenomenological movement*, 1976), som skriver at:” (1) Fenomenologien er en bevegelse, i motsetning til en stillestående, filosofi med en dynamisk energi der dens utvikling er bestemt av så vel sine iboende prinsipper som av ”tingene”, som den møter. (2) På samme måte som en strøm omfatter den flere parallelle strømmer, som er beslektet, men på ingen måte homogene, og kan bevege seg med ulik hastighet. (3) De har et felles utgangspunkt, men behøver ikke ha en bestemt og forutsigbar destinasjon; det er forenlig med karakteren hos en bevegelse at dens komponenter forgrener seg i ulike retninger” (Spiegelberg, 1976, s 2 sitert i Bengtsson, 1998, s.220-221, min oversettelse). Dette illustrerer at fenomenologien ikke begrenser seg til Husserl og hans filosofi, men at den har en enorm utbredning og forgreninger.

erfaringsfilosofi, med et erfaringsbegrep som går ut fra den erfaringen som vi kjenner fra våre daglige liv, fra våre egne erfaringer, slik de viser seg for oss. Den erfaringen det her siktes til innebærer dermed erfaringer av blant annet det guddommelige og hellige, byggets funksjoner og betydninger (ibid.). Husserl, som regnes som den moderne fenomenologiens grunnlegger, kalte denne erfaringen for *den naturlige erfaringen*, som han senere utvidet til det mer omfattende begrepet *livsverden* (ibid.). Husserls utgangspunkt er altså den verden vi daglig lever i, erfarer, snakker om og tar for gitt i alle aktiviteter (Bengtsson, 1993). Livsverden blir dermed sentrum for menneskets opplevelser og erfaringer av et fenomen.

Bengtsson (1998) begrenser i sin fremstilling fenomenologien til å gjelde fire retninger: den deskriptive, den transcendentale, den eksistensfilosofiske og den hermeneutiske retningen, der han regner Husserl innenfor den transcendentale retningen, Heidegger, Merleau- Ponty, og Norberg- Schulz innenfor den eksistensielle retningen. Det vil gå utover studiens ramme å gi en utfyllende beskrivelse av de fire retningene, men jeg vil på grunnlag av Bengtssons plassering av Husserl, Heidegger, Merleau- Ponty og Norberg- Schulz, trekke ut essensen i den transcendentale og den eksistensfilosofiske retningen. Dette blir nødvendigvis en forenklet fremstilling.

I den transcendentale fenomenologien argumenterer Husserl for at all mening og gyldighet, alt som erfares i det hele tatt, er fundert i en ren, eller transcendental, bevissthet (Bengtsson, 1998; 2005). Det er således fenomen slik de fremtrer i bevisstheten som er det sikre utgangspunktet for kunnskap, og bevisstheten er dermed lik den verden vi lever i. Om ikke omverdenen hadde eksistert, hadde dermed heller ikke bevisstheten eksistert. Bevisstheten er med andre ord uløselig forbundet med omverden. I den transcendentale fenomenologien utvikler Husserl en metode, epoché, som innebærer å skille eksistens og innhold, det vil si å sette eksistensen i parentes, og ikke ta den i betraktning (ibid.).

Mot dette er det mulig å forstå eksistensfilosofien som en kritikk av den utviklingen som Husserls fenomenologi fikk i hans transcendentale fenomenologi (Bengtsson, 1998). Kritikken gikk i korthet ut på at den transcendentale fenomenologien ikke følger fenomenologiens grunnprinsipp, ved at Husserl mente fenomenologien ikke skulle ta i betraktning eksistensen. For ved å se bort fra eksistensen, kan en nødvendigvis ikke uttale seg om et fenomens eksistens. Eksistensfilosofien viser på grunnlag av dette eksistensens

betydning for ulike fenomen, ikke minst for subjektet (Bengtsson, 1998). Hvem erfarer og opplever, blir dermed viktige spørsmål.

Livsverden er altså en *bebodd* verden, eller en eksistensiell verden, noe som er av betydning for arkitekturen. Det medfører at vi stilles innenfor spørsmål som: hvordan oppleves den arkitektoniske verden? Hvilke muligheter gir den for handlingsrom og for menneskelige relasjoner? (Bengtsson, 1998, s 233). Dette bringer oss til fenomenologiens relevans for arkitekturen.

2.3 Fenomenologiens relevans for arkitekturen - mennesket i verden

”arkitekturen utgjør en integrerende del av livsverdenen, og kan bare forstås ut fra denne”
(Norberg- Schulz, 1995, s. 15)

Flere har pekt på forholdet mellom fenomenologi og arkitektur, deriblant Heidegger, Merleau-Ponty², som tidligere nevnt, samt blant andre Bollnow, Norberg- Schulz, Bengtsson og Dehs. Både Heidegger, Merleau- Ponty og Norberg- Schulz har tatt utgangspunkt i begrepet livsverden slik det fremkommer i Husserls fenomenologi (Bengtsson, 1998). Slik jeg forstår det, har også Bollnows begrep om *det opplevde rom* likheter med Husserls begrep om livsverden.

Jeg skal i det følgende gjøre rede for livsverdensbegrepet, slik det er videreutviklet både av Heidegger, Merleau- Ponty, og slik jeg forstår det kan også Bollnows begrep om det opplevde rom ha likheter med Husserls begrep om livsverden.

2.3.1 Væren-i-verden

Heidegger mener at livsverden ikke kan tilbakeføres på et rent transcendentalt subjekt, men at det betraktes som ureduserbart, det vil si det at subjektet som lever i verden betraktes som verdslig, og verden er en levd verden (Bengtsson, 1998). På denne måten bryter Heideggers livsverdensbegrep med Husserls. ”Verden” er en verden gjennom den vi er, og hvordan vi lever våre liv, og er den fundamentale horisont som mennesket og tingene i verden eksisterer og samspiller i (Steinsholt, 1997). Det subjektet som lever i verden kaller Heidegger *Dasein*,

² Mugerauer (2004, i Ulleberg, 2006, s 83) mener vi kan knytte blant annet Merleau- Pontys og Heideggers filosofi til forståelsen av landskap og arkitektur.

som kan oversettes med *derværen*³. Med dette forstår Heidegger subjektet som eksistens, som situert i verden, og fremfor alt som aktør (Bengtsson, 1993). Vi er allerede situert i en verden vi ikke kan fri oss fra, og vi er den vi er fordi vi allerede er nært knyttet til andre og til verden (Steinsholt, 1997). Den menneskelige tilværelsen er således kastet inn i en historisk, kulturell og sosial verden, den er en væren-i-verden. Heidegger snakker altså om tilværelsen som en i-verden tilværelse, med bindestrek mellom ordene for å markere en uoppløselig helhet (ibid.). Heidegger opphever på denne måten Husserls dikotomi mellom bevissthet og omverden, og hans forståelse av mennesket i verden gjør altså mennesket til aktive deltakere, der vi kan si at enhver handling inngår i en stedlig sammenheng. Dette vil bety at det vi omgir oss med alltid betyr noe for oss, det har *mening*.

Begrep som *å bo*, *bygning*, *rom* og *sted* er i følge Dehs (2009) vesentlige innen arkitekturteori som har til hensikt å skape *mening*. Heidegger er en av de mest fremtredende som vektlegger nettopp arkitekturens komplekse relasjon med *mening*, og hans begrep om "væren-i-verden", som impliserer en menneskeskapt omgivelse, synes å være det overordnede perspektivet (ibid.). Heideggers begrep om *dwelling*, som kan oversettes med oppholdssted, eller det å bo⁴, er fundamentalt i hans forståelse om væren-i-verden, og synes å legge et grunnlag for forholdet mellom fenomenologi og arkitektur.

2.3.2 Være-til-verden

"Kroppen er ikke i rummet, den bebor rummet" (Merleau- Ponty, 1994, s.93).

Merleau- Ponty tar som Husserl utgangspunkt i livsverden, men til forskjell fra Husserl og i likhet med Heidegger anser han at den ikke kan utgå bare fra bevisstheten (Bengtsson, 1993).

Merleau- Ponty diskuterer sitt livsverdenbegrep "være-til-verden" i sin bok *Kroppens fenomenologi* (1994, dansk oversettelse).

³ Dasein oversettes av Bengtsson (1993) med *tilstedeværelse*. Lægneid og Skorgren (2001, s. 145, fotnote nr 1) påpeker imidlertid at dette er en upresis oversettelse, og at *derværen* i større grad samsvarer med begrepets rette betydning, da Dasein betegner den menneskelige måten å være til som nærværende i verden på, det vil si som et forstående og historisk vesen som står i et engasjert forhold til sin egen væren, og som særlig er kjennetegnet ved at det er "til stede" som kastet ut i verden.

⁴ Ullebergs (2006) oversettelse. Jeg velger i den videre fremstillingen å bruke oversettelsen "å bo" da jeg mener denne viser til den rette betydning av begrepet "dwelling", slik Heidegger bruker det; Heidegger konstaterer at menneskets måte å være på jorden er "boende", mennesket bor ikke fordi det har bygget, hun bygger fordi hun er et boende vesen (ibid.). Begrepet "å bo" blir belyst i studiens kapittel 2.4.1.

Merleau- Ponty gir her kroppen en direkte plass og betydning i menneskets måte å forstå verden på. Dette får følgelig betydning for menneskets livsverden, og kommer til uttrykk i Merleau- Pontys begrep om ”være-til-verden” som skal uttrykke en kommunikativ relasjon til verden (Bengtsson, 2005). Dette betyr at det er med kroppen vi er til stede i verden og i kontakt med livet. Denne forståelsen innebærer at kroppen er et subjekt vi aldri kan fjerne oss fra, men som hele tiden og gjennom hele livet er nærværende i alt vi gjør (ibid.). For Merleau- Ponty er kroppen både subjekt og objekt, vi både opplever og blir opplevd. I forlengelsen av dette oppheves kroppsrommet subjekt-objektenheten:

Bevidstheden er at være hos tingene ved hjelp af kroppen. En bevægelse er lært, når kroppen har lært den, dvs. når den har indoptaget den i sin ”verden”, og at bevæge sin krop er at rette sig mod tingene gennem den, at lade den besvare den udfordring, de uden nogen forestilling udsætter den for. Motorikken er således ikke bevidsthedens tjenestepige, der transporterer kroppen til det sted i rummet, som vi først har forestillet os (...) (s. 92).

På samme måte som kropp og sjel utgjør en helhet, vil lærerens forbundethet med det åpne rommet utgjøre en helhet.

Med ”den levde kroppen” som utgangspunkt er vi alltid i interaksjon med omgivelsene (Bengtsson, 2005). Dette medfører også at enhver forandring i, eller med, kroppen endrer omgivelsene. For eksempel vil det å miste en arm eller synet, eller ved mindre dramatiske forandringer slik som hodepine, få følger for hvordan omgivelsene oppleves og erfares (eksempler fra Bengtsson, 2005). På samme måte kan vi anta at bruk av instrument eller verktøy vil forandre omgivelsene i den forstand at vi får økte (bruks)muligheter. Merleau- Ponty (1994) hevder at en slik forståelse innebærer at det dannes en vane: til å begynne med eksisterer en viss distanse mellom kroppen og verktøyet, eller redskapet (Bengtsson, 1998). Som eksempel viser jeg til Bengtssons (ibid.) henvisning til barnet som lærer seg å sykle; Etter hvert som barnet samspiller med sykkelen blir denne avstanden stadig mindre – helt til sykkelen ikke lenger er et redskap, eller et verktøy, men den er internalisert i barnets kropp. Vanen er dermed: ” uttrykk for vor evne til at udvide vor væren-i-verden eller ændre eksistens ved at indlemme nye redskaber” (Merleau- Ponty, 1994, s. 98-99). Redskapet, eller verktøyet, blir således en forlengelse av kroppen. I overført betydning kan det fra en slik forståelse

innebære at lærerens interaksjon med det åpne rommet vil lære henne rommet å kjenne og at hun etter hvert tar det i bruk med kroppen, som en forlengelse av den.

Gjennom å være til i verden, erfarer mennesket stadig nye ting, og opplever med kroppen, og erfaringene er kroppsliggjorte (Merleau- Ponty, 1994). Denne forståelsen handler således om forståelsen av kroppens væren-i-verden, om menneskekroppen som fenomen og om opplevelsen av den menneskelige tilværelse.

2.3.3 Det opplevde rom

Med boka *Mensch und Raum* fra 1963 er Bollnow den første som systematisk gjennomførte en fremstilling av det han kaller *lived- space*, som kan oversettes med *opplevd rom*⁵ (Bengtsson, 1998). Bollnow (1980, s.19) definerer det opplevde rommet som "(...) inte (...) något själsligt, inget blott upplevt eller föreställt eller till och med inbillat, utan något verkligt: det verkliga konkreta rum som vårt liv utspelar sig i" (sitert i og oversatt av Bengtsson, 1998, s. 235). Slik fremtrer det opplevde rommet som et rom slik det konkret viser seg for mennesket, i dets erfaring, og har dermed, slik jeg forstår det, likheter med livsverdensbegrepet.

Bollnow diskuterer og analyserer det opplevde rommets struktur i artikkelen *Lived- Space* (1967) med en analogi til begrepet om det naturlige koordinatsystem som vi kjenner fra det matematiske rom, og som umiddelbart er et mer håndfast og begripelig fenomen. Bollnow motstiller ut fra dette det opplevde rom mot dette geometriske rom, og han sier, med referanse til Heidegger, at det å være menneske i et rom, er forskjellig fra hvordan en gjenstand befinner seg i en eske, som også er en form for rom. Hvis vi sier at mennesket befinner seg i rommet, er dette et objektiviserende utsagn (Kirkeby, 2006). Men mennesket er ikke en gjenstand blant gjenstandene. Bollnow forstår på samme måte som Heidegger mennesket som et subjekt som forholder seg til sine omgivelser, menneskets forhold til omverden kan dermed ikke beskrives med geometriske begrep. Rommet er verken en subjekt- uavhengig "beholder" eller bare et subjektivt utkast, det er et medium mellom gjenstand og anskuelsesform (ibid.).

⁵ *Lived- space* skulle direkte oversatt bli *levd- rom*. Bollnow er, i følge Bengtsson (1998, s.234), av språklige grunner tvilsom til denne betegnelsen, og foretrekker heller betegnelsen *opplevd rom*. Av den grunn velger jeg å bruke denne betegnelsen "det opplevde rom" videre i fremstillingen.

Hvordan rom oppleves påvirkes av individuelle preferanser. Omvendt, sier Bollnow, virker rommet tilbake på mennesket, fordi rommet har en stemningskarakter, det han kaller menneskelige kvaliteter (Kirkeby, 2006). Denne stemningskarakteren er verken objektivt ute i rommet, eller subjektivt i mennesket, men handler om mennesket i enhet med omverdenen (Kirkeby, 2006). Bollnow opphever, som Heidegger og Merleau- Ponty, med dette subjekt-objekt distinksjonen ved at mennesket opplever rommet: det beveger seg ikke gjennom rommet, men *i* rommet, og blir en del av det, som *væren-i-rommet*, kunne vi si. Han forklarer dette forholdet slik:

(...) i dansen får man et fundamentalt andet forhold til rummet, man oplever et nyt rum forskelligt fra hverdagens. Man bevæger sig ikke gennem rummet, men i rummet – bliver en del af rummet. Spaltningen mellem subjekt og objekt ophæves, mens der dances” (Bollnow, 1976, s.252, sitert i og oversatt av Kirkeby, 2006, s 124).

Bollnow viser altså at rombegrepet er nært knyttet til handlinger, og til våre sanser, noe som er viktig i vår opplevelse av rommet, og som ikke kan beskrives med geometriske begreper.

Ut fra de ovennevnte redegjørelsene for *væren-i-verden*, *være-til-verden* og det opplevde rom, får vi en forståelse for ulike perspektiv på hvordan mennesket plasseres inn i og betraktes som en integrert del av sine omgivelser. For Heidegger vil en slik forståelse være fundert i menneskets tidligere erfaringer, som *væren-i-verden*. For Merleau- Ponty innebærer denne forståelsen en kroppslig tilstedeværelse, uttrykt ved *være-til-verden*, og for Bollnow dreier seg om en form for sansning, og derigjennom en sammensmelting med det opplevde rom, som en *væren-i-rommet*.

2.4 Relevante begrep

For å forstå det stedsfenomenologiske perspektiv som danner rammen rundt studien, vil jeg i det følgende gjøre rede for begrep fra Norberg- Schulz' stedsfenomenologi slik han er inspirert av Heidegger og slik de fremkommer i utvalgte tekster fra hans forfatterskap. I tillegg vil jeg gjøre rede for relevante begrep fra Relphs (1976) analyse av begrepet sted slik han diskuterer og analyserer det i boka *Place and placelessness*.

2.4.1 Å bo

“Man dwells when he can orientate himself within and identify himself with an environment, or, in short, when he experiences the environment as meaningful” (Norberg- Schulz, 1980,s.5).

Heidegger diskuterer begrepet *dwelling* og peker i denne sammenheng på en betydningsfull sammenheng mellom det å bygge og å bo (Dehs, 2009; Norberg- Schulz, 1992). Norberg- Schulz (1980; 1992) konkretiserer denne fundamentale ideen ved å vise Heideggers etymologi til ordet “bo”; Å bo går igjen i det engelske ordet for å bo, *to dwell*, som på nyere tysk betyr det kjente og vante. Å bo vil dermed si å være kjent og knyttet til noe. Videre viser Heidegger at begrepet *bauen*, som betyr å bygge, er nært forbundet med det tyske *bin* som betyr *er*. Å bo og å være er dermed det samme, og det å bo forutsetter å bygge, både hus og omgivelser i det hele tatt. Det å bygge vil i videste mening si å pleie og ta vare på, slik at noe kan vokse og utvikle seg. Det å bo er altså noe mer enn å ha tak over hodet, og det vil få en eksistensiell betydning for mennesket (Ulleberg, 2006). Det å bo berører altså det fundamentale i Heideggers idé om menneskets væren-i-verden: mennesket bor ikke fordi det har bygget, men det bygger fordi det er et boende vesen, som væren-i-verden. Det å ha bosted i verden, det å føle trygghet og tilhørighet, blir således en forutsetning for å gjøre en situasjon, forståelse og tolkning mulig.

Norberg- Schulz mener i forlengelsen av Heideggers resonnement som beskrevet over at arkitektorens oppgave utover å sikre oss tak over hodet blir å skape steder der vi finner *mening*. I denne sammenheng trekker Norberg- Schulz frem begrepet *genius loci*⁶ og

⁶ *Genius loci* er et romersk begrep, og i henhold til gammel romersk tro har hver ”væren” sin genius, sin vaktende ånd. Denne ånden gir liv til mennesket og steder, følger det fra fødsel til død, og bestemmer dets karakter (Norberg- Schulz, 1980). *Genius loci* refererer dermed i denne sammenheng til stedets ånd (the spirit of place), eller essens, og danner således stedets individualitet. *Genius loci* dannes gjennom menneskets forståelse

vektlegger at arkitektens oppgave er å konkretisere denne gjennom å synliggjøre stedet og bringe det nært til mennesket (Norberg- Schulz, 1992). Ulleberg (2006) sier at Norberg- Schulz i denne sammenheng tillegger arkitekter og formgivere evnen til å gripe stedets egenart og ånd, og hevder som motargument at arkitekter og brukere kan tolke det bygde miljøet forskjellig fordi de har ulike oppfatninger og bakgrunnskunnskap å vurdere ut fra. I denne sammenheng kan en peke på en konflikt mellom ”genius loci” (stedets ånd) og ”genius architecti” (arkitektens ånd) (Mattews, 1992 i Ulleberg, 2006). Denne konflikten vil bety at lærerne ikke forstår arkitektens mening med rommet han har skapt, noe som kan medføre en fremmedgjøring mellom rommet og lærerne ved at arkitektens hensikt med rommet er en annen enn lærernes. Arkitekten har i så måte bygget rommet ut fra sin egen livsverden og ikke lærernes (Ulleberg, 2006).

Norberg- Schulz viser til Heideggers begrep ”samling” og ”ting”, og at en ting blir en ting når den samler verden (Norberg- Schulz, 1980, s. 5). Tingen er her i så måte arkitekturen, og det arkitekturen skal samle, er stedets ånd. En slik ting- opplevelse fører i følge Ulleberg (2006) til at vi åpner oss for meninger. Slik blir en bygning en bærer av mening (ibid.). Det ligger således en iboende mening i stedet.

Norberg- Schulz (1980) forklarer videre sammenhengen mellom menneske og stedets ånd ved begrepet *existential space*, (som han oversetter til norsk med ”eksistensielt rom”), som han sier at er: ”not a logico- mathematical term, but comprises the basic relationships between man and his environment” (s. 5). Det eksistensielle rom griper dermed det fundamentale forholdet mellom menneske og omgivelsene, og uttrykker hans eksistensielle posisjonering i den fenomenologiske bevegelsen. Dette rører, slik jeg forstår det, ved Norberg- Schulz’ idé om hva et sted er og hans sentrale begrep om *stedbruk*.

2.4.2 Stedsbruk

Et annet sentralt begrep hos Norberg- Schulz er *stedsbruk*. Stedsbruk innebærer å bruke stedet som *helhet*. Det vil si at vi ikke nødvendigvis bruker et rom fordi vi har bestemte hensikter der, men for å la rommet finne sted. Norberg- Schulz (1995) sier at stedet er livsverdenens

og opplevelse av hvordan symboler og uttrykk er med på å signalisere steds betydning og innhold (Ulleberg, 2006, s. 90).

synlige manifestasjon. Således kan stedsbruk betegnes som medlevelse i livsverdenen, og dermed betraktes som en kompleks prosess som omfatter menneskers handlinger, deres sanseinntrykk og opplevelser, samt forståelse. Norberg- Schulz (ibid.) sier at stedsbruken består av syv ulike ”moment” som han kaller *ankomst* til stedet, *møte* med stedet, *opphold* på stedet, *samvær* på stedet, *overenskomst*, det vil si stedets institusjoner og bygninger, *forklaring*, som vil si stedets mening, og til slutt *tilbakeføring* fra det offentlige stedet.

Videre angir Norberg- Schulz (1995) tre ”aspekt” som muliggjør stedsbruken og som er ”helhetens grunnstruktur i form av tre *værensaspekter*” (s. 29). Disse aspektene kaller han *erindring*, *orientering* og *identifikasjon* og de gjelder hele mennesket, og engasjerer oss dermed både motorisk og emosjonelt. Erindring innebærer at vi må kjenne og gjenkjenne stedets kjennetegn. Som eksempel på kjennetegn nevner Norberg- Schulz byggverk eller bygninger som skiller seg ut på grunn av beliggenhet eller form. Et sted som mangler slike kjennetegn vil ha svekket identitet, og *orientering* og *identifikasjon* blir vanskelig. Erindringen er altså en forutsetning for vår orientering, vi må vite hvor vi er for å finne frem. Erindringen er også forutsetning for vår identifikasjon med stedet, vi må vite hvordan stedet er for å erkjenne dets identitet.

De syv momentene angir hvordan livet finner sted, mens de tre aspektene betegner den forståelsen som forutsettes for at dette skal kunne skje. Vi kan ikke nå et mål hvis vi ikke orienterer oss, og vi kan ikke komme til noen overenskomst hvis vi ikke identifiserer oss med stedets genius. Til sist kan vi ikke oppleve noen tilhørighet uten å erindre hva stedet består av. Erindring, orientering og identifikasjon er med andre ord det som muliggjør stedsbruken.

Stedsbrukens momenter og aspekter forener mennesket og dets omverden, som ledd i en opprinnelig helhet, sier Norberg- Schulz (1995), og han hevder videre at stedsbruken kan sammenfattes i det å bo, som vi tidligere har sett at betyr mye mer enn det å ha tak over hodet.

Norberg- Schulz (1995) bruker ordet ”räumlichkeit”, som han oversetter med tilstedeværelse, for å forklare vårt forhold til stedsbruk, og sier i denne sammenheng at vi ”er” på stedet, og slik jeg tolker det: i det eksistensielle rom, som erindring, orientering og identifikasjon. Vi kan derfor kunne si at Norberg- Schulz’ begrep om stedsbruk og ”være-på-stedet” kan ha likhet med Husserls begrep om livsverden.

2.4.3 The essence of place

Hva gjør et sted betydningsfullt for individet? Relph (1976) henviser til Norberg-Schulz (1971) som skriver om et sted at det er "a focus where we experience the meaningful events of our existence" (sitert i Relph, 1976, s. 42). Med utgangspunkt i menneskets subjektive opplevelse vil skolens rom i så måte oppleves på ulike måter av lærere. Felles er at opplevelsen vil avhenge av sanseintrykk, spesielt gjennom øyne og ører, men også andre forhold slik som luktesans og hudfølelse, kan være med på å skjerpe opplevelsen, sier Ulleberg (2006). Sentralt her er hva stedets *genius loci* er for mennesket. Relph snakker i denne sammenheng om *the essence of place*, som kan oversettes med stedets sjel eller kjerne (the spirit of place) i betydningen av hva stedet betyr for mennesket:

By taking place as a multifaceted phenomenon of experience and examining the various properties of place, such as location, landscape, and personal involvement, some assessment can be made of the degree to which these are essential to our experience and sense of place. In this way the sources of meaning or essence of place can be revealed (Relph, 1976, s. 29).

Dette innebærer at vår opplevelse av stedet avhenger av våre erfaringer. I så måte vil opplevelsen av et sted være en subjektiv opplevelse. Relph (1976) mener likevel at ved å ta i betraktning stedets lokalisering, landskap og personlig involvering kan vi forstå hvor viktig dette er for mennesket, og derfra finne stedets mening, eller essens.

2.4.4 Identitet

Identitet er et fundamentalt begrep i vårt hverdagsliv (Relph, 1976). Heidegger skriver at "(e)verywhere, wherever and however we are related to beings of every kind, identity makes it claim upon us" (sitert i Relph, 1976, s. 45). Dette innebærer at vi kan vi identifisere, og forholde oss til, både dyr, planter, steder og nasjoner: i det hele tatt alt som omgir oss. Og nettopp fordi identitet er så fundamentalt i vår hverdag lar det seg vanskelig enkelt definere, selv om noen karakteristikk er tilsynelatende (Relph, 1976). Særlig fremhever Relph skillet og forholdet mellom "identity of" og "identity with" som indikerer at identitet er fundamentert både i person eller objekt og i den kulturen de tilhører (ibid.). Identitet er dermed ikke en statisk størrelse eller noe uforanderlig, men det varierer med endrede omgivelser og holdninger, og har derfor også ulike komponenter og former, men det er alltid

erfaringen med *dette* stedet som er det essensielle, i motsetning til et annet sted. For mennesket er identitet i et slikt perspektiv altså noe som har en stedlig forankring fordi det former sine omgivelser, samtidig som omgivelsene former mennesket.

Relph (ibid.) hevder at stedets fysiske uttrykk (*the static physical setting*), aktiviteter som finner sted der (*the activities*) samt stedets mening og betydning (*the meanings*) utgjør tre grunnleggende komponenter for et steds identitet. Stedets identitet blir dermed summen av, eller samspillet mellom, disse komponentene (Ulleberg, 2006). Dette kan imidlertid synes å være en selvsagt inndeling; vi kan forestille oss en by bestående utelukkende av bygninger og fysiske objekt, slik byen fremtrer for oss, for eksempel gjennom et fotografi. De menneskene som *opplever* denne byen med dens bygninger og aktiviteter vil derimot se disse bygningene og aktivitetene som mer enn fysiske uttrykk (Relph, 1976). De vil oppleve bygningene og aktivitetene som pene eller stygge, nyttige eller unyttige, som hjem eller skole; de er med andre ord *meningsfulle* (ibid.). Med utgangspunkt i dette kan vi si at det er enklere å (be)gripe stedets fysiske uttrykk enn dets betydning og mening.

Med utgangspunkt i at menneskets tilknytning til og identifikasjon med steder er et integrert aspekt i menneskers identitetsdannelse, hevder Relph (1976) at individet søker tilknytning til steder (Ulleberg, 2006). I denne sammenheng snakker Relph (ibid.) blant annet om ”insideness” og ”outsideness”. Å føle seg ”inside” et sted vil si at man føler seg hjemme, trygg og rolig på stedet. Jo sterkere denne følelsen er, dess sterkere vil personens identifikasjon med stedet være. Motsatt bruker Relph begrepet ”outsideness” om en følelse av fremmedhet til et sted, og en form for avstand mellom stedet og seg selv. Gjennom forskjellige nivå av ”insideness” og ”outsideness” kan stedet ha forskjellige identiteter for mennesket.

2.4.5 Placelessness – stedstap

Sentralt hos Relph (1976) er begrepet *placelessness*, noe han poengterer ved å gi tittelen på sin bok *Place and Placelessness*. Relph (ibid.) skriver om placelessness at det er: ”a weakening of the identity of places to the point where they not only look alike but feel alike and offer the same bland possibilities for experience” (s.90). Relph bruker begrepet placelessness i betydningen (Ulleberg, 2006). Stedsløshet innebærer for Relph å redusere identiteten slik at steder ser like ut og gir mennesket lik opplevelse. Dette fører til det **han**

kaller stedsuniformering, som han knytter til begrepet massekultur. Eksempler på slike steder er landskap skapt for turister, der det innføres kjente omgivelser slik at turistene lett kjenner seg igjen både fra hjemstedet og i den forstand at omgivelsene ligner på andre turiststeder. En konsekvens av dette er at steder blir til samme sted, med liten tilhørighet (Relph, 1976).

Ideen om *stedstap* er sentral i Norberg- Schulz' stedsfenomenologi. Stedstapet er tapet av stedets identitet (Norberg- Schulz, 1995). En konsekvens av stedstap er at vi svekkes i vår personlige identitetsdannelse, og tilstedeværelse, ettersom vi identifiserer oss ved å henvise til stedet vi kommer fra, slik som ”eg er bergenser”, ”jeg er trønder” også videre (Norberg- Schulz, 1995, s. 23). For Norberg- Schulz er stedstap et normativt og vurderende begrep, og forutsetter på mange måter at alt som har vært skapt er bra, og at alt nytt er truende (Ulleberg, 2006). Hva som gir mening blir dermed på mange måter avhengig av menneskets forventninger til stedet. I skolerommets betydning vil stedstap innebærer at lærerne opplever en fremmedgjøring, mangel på tilhørighet og tap av identitet, og at stedet blir meningsløst.

Relph og Norberg- Schulz bruker altså begrepene *placelessness* og *stedstap* i samme betydning, men på noe ulike måter.

Bengtsson (1998) stiller imidlertid spørsmålsteget ved Norberg- Schulz' idé om stedstap, han stiller seg kritisk til Norberg- Schulz vektlegging av at stedstap fører til svekkelse av menneskets identitetsdannelse. Bengtsson (ibid.) poengterer at det er mye mer enn steder som former vår identitet. Bengtsson (ibid.) stiller seg også kritisk til hvorvidt stedstap spesifikt er et moderne fenomen, i det Norberg- Schulz sier at moderne bygninger og steder har mistet sin identitet. Bengtsson (ibid.) hevder at steder til alle tider har byttet identitet, og at stedstap derfor synes å være et stadig fenomen i arkitekturhistorien.

2.5 Oppsummering

Fra det ovenstående fremgår det at fenomenologi beskriver den meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen, og handler videre om å finne den sentrale underliggende meningen, eller essensen, i en opplevd erfaring i menneskets livsverden. Denne opplevelsen vil være avhengig av blant annet menneskets erfaringsbakgrunn. Vår oppfattelse, meninger og forståelse vil dermed utvikles videre etter hvert som vi gjør nye erfaringer.

I forlengelsen av dette vil fenomenologiske stedsperspektiv ta utgangspunkt i menneskets opplevelse av steder og arkitektur, og hvordan samspillet mellom sted, menneske og menneskets konstruksjon av mening forstås som grunnleggende for opplevelsen av stedet og erfaringen med fysiske omgivelser. Menneskets interaksjon med stedet gjør altså at dets opplevelse og forhold til det gir mennesket en bevissthet om hvilken identitet og mening stedet har. Og sentralt her er hva stedets ånd, *genius loci*, er for mennesket. Arkitektur er å synliggjøre *genius loci*, og arkitektens oppgave blir å skape meningsfulle steder som igjen hjelper mennesket slik at det kan bo og få et dypere forhold til stedet. Stedets *genius loci* innebærer i forlengelsen av dette at det åpne rommet vil gjøre et visst inntrykk på læreren, og gi henne en spesiell opplevelse, og muligheter. Dette åpner for å bruke stedet i pedagogisk sammenheng, da det gir noen muligheter for handling og undervisningsformer.

Jeg vil i neste kapittel vise til fenomenologisk- inspirerte Inge Mette Kirkebys forskningsprosjekt *Skolen finner sted* (2006). Kirkeby har i sitt prosjekt anvendt de typer stedsperspektiv jeg nå har vist til, og viser at skolen som sted består av ulike rom som læreren må forholde seg til. Slik kan vi se skolen i en konkret sammenheng ut fra de ovennevnte brede stedsperspektiv.

KAPITELL 3: Skolens fem rom

3.1 Innledning

Inge Mette Kirkeby har i sitt nevnte forskningsprosjekt *Skolen finner sted* (2006) gått inn i skolen og kategorisert skolens rom. Jeg vil i dette kapitlet vise til hennes prosjekt, og på den måten konkretisere de overordnede stedsperspektiv som vist i kapittel 2. Det går frem av Kirkebys prosjekt at hun kan plasseres innenfor en fenomenologisk tilnærming, da hun tar utgangspunkt i samspillet mellom menneske og rom, og at det i dette samspillet skapes mening. Kapitlet vil i all hovedsak gå ut fra Kirkebys (2006) forskningsprosjekt, derfor refererer jeg kun til navn. Der det er innslag av teori fra kapittel 2, refererer jeg til dette i sin helhet.

Kirkeby har gjort et kvalitativt forskningsprosjekt, ut fra en kombinasjon av etnologisk inspirert feltarbeid, intervju og arkitektoniske analyser, herunder utvikling av en analysemodell. Målet med forskningsprosjektet har vært å etablere kunnskap om samspillet mellom pedagogikk og arkitektur, mellom barn og rom, og om samspillet karakter. Samspillet deles i analysemodellen i fem rom: *det sosiale rom*, *handlingens rom*, *det atferdsregulerende rom*, *det betydningsbærende rom* og *det stemte rom*.

Hos Kirkeby er skolens fem rom ikke entydige rom som fysisk ligger side om side, men de er til stede samtidig. Det første rom som det gjøres rede for er *det sosiale rom* der rommet ses som ramme rundt, og i forhold, til den sosiale praksis som finner sted. *Handlingens rom* behfter seg med formgivning der arkitektoniske detaljer, ting, rom og verktøy direkte inngår i de handlinger som finner sted i løpet av skoledagen. *Det atferdsregulerende rom* dreier seg om hvordan den fysiske utformingen er med på å opprettholde skolen som et lite samfunn med sine regler og normer. De to siste rom, *det betydningsbærende rom* og *det stemte rom*, griper ikke like eksplisitt inn i skolens liv som de tre første. De er estetiske rom, og handler om hvordan rommene og deres utforming oppleves, og hvordan de påvirker aktørene.

Kirkebys fem rom vil bli brukt i min analyse for å kategorisere mitt empiriske materiale.

3.2 Det sosiale rom

Det sosiale i skolen er i stor grad et spørsmål om hvordan mennesker forholder seg til hverandre i øyeblikket (Kirkeby). Sammenliknet med tidligere legges det i dag økt vekt på det sosiale i skolen, sier Kirkeby. Dels tilbringes mer tid i skolen, dels endres oppfattelsen av kunnskap og viten, hvordan det skapes og hvordan det overføres eller deles. Det underliggende synet på læring i dag er at læring skjer i interaksjon, eller samhandling, med omgivelsene (ibid.).

Det sosiale rom befatter seg på denne måten med hvordan de fysiske rammer fremmer eller hemmer ulike former for sosialt liv. Det tenkes her både på samvær og samarbeid i store grupper som kan omfatte flere klassetrinn, samt små grupper bestående av et par elever, eller en lærer og en elev. Kirkeby poengterer at det også er en del av det sosiale at en har mulighet til å veksle mellom å være en del av et fellesskap og å ha muligheten til å trekke seg tilbake til et "enerom". For eksempel kan en sofakrok prioriteres i forhold til elevsamtaler for å skape en avslappet stemning rundt en ofte anspent situasjon.

I det følgende blir det redegjort for hvordan skolens fellesareal og klasserom/undervisningsrom gir muligheter og setter begrensninger for ulike former for sosialt samvær.

3.2.1 Fellesareal

Kirkeby definerer fellesareal som areal som for eksempel et gitt sted i rommet (eksempelevis et amfi), eller en gymsal, som inviterer til felles arrangement, som morgensamling hvor flere grupper, eller klassetrinn, kan høre en fortelling, synge sanger eller danse i fellesskap. Kirkeby hevder at mulighetene for å danne større fellesskap er større i de skoler hvor undervisningsrom ligger med direkte adgang til fellesrom slik at avstanden mellom de er liten og at det dermed er enklere å ta de i bruk.

3.2.2 Utadrettet og innadrettet sosialitet

Kirkeby gjør en distinksjon mellom to ulike retninger i det sosiale perspektivet: en *utadrettet* og en *innadrettet sosialitet*. Den utadrettede er oppsøkende og åpen for ny kunnskap. På samme måte benevnes en person som er utadvendt, og som skaper nye kontakter, som et *sosialt* menneske, der sosialt betyr å være åpen og søkende. Det søkende kan utspille seg i bevegelse, i form av fysisk bevegelse rundt i rommet der hvor det er andre personer, andre aktiviteter og dermed også andre muligheter. Kirkeby påpeker at det ikke nødvendigvis alltid

forutsetter bevegelse, men også at sanseintrykkene som vi mottar gjennom øyne, ører og lukt, som kan rekke utover de fysiske avstander inngår i en slik sosialitet. For eksempel gir synet mulighet til å kommunisere via kroppsspråk, eller man kan snakke til hverandre uten å fysisk se hverandre. Dette betyr at hvis skolens brukere lett skal kunne møtes og få kontakt med hverandre - og få innblikk i hverandres aktiviteter, forutsettes det rom og romsammenhenger som tillater bevegelse fra et sted til et annet. I denne sammenheng skriver Kirkeby (s.87-88) at "(d)et forudsætter en skole, hvor man mødes, fordi ganglinjer krydser, hvor man kan se og høre hindanden, og hvor der er noget at se, fordi stederne er så tilpas åbne (...)", og foreslår at arkitekturen strukturerer møtet med "den andre".

Den inadrettede sosialitet retter seg mot et gitt sted, i et gitt fellesskap, som er adskilt fra resten. Som eksempel kan her nevnes en gruppe individer i et rom som er opptatt med en aktivitet, og som derfor har behov for beskyttelse mot støy og annet som kan oppta deres oppmerksomhet.

Det sosiale har altså sin egen fysiske form og er situert i rommet. Dette har konsekvenser for hvordan skolens hverdag er organisert da det uttrykker behov for at skolen åpner seg på en slik måte at elever og lærere kommer i kontakt med hverandre. I tillegg er begreper som kunnskapsdeling og den lærende organisasjon i løpet av de seneste år blitt nøkkelbegreper også innenfor pedagogikken, og legger føringer på hvordan den skal praktiseres i rommet (Kirkeby).

3.3 Handlingens rom

Betegnelsen *handlingens rom* har Kirkeby lånt av Bollnows *der Handlungsraum*, som refererer til rom basert på all type menneskelig arbeid eller aktivitet (kunsthus, bibliotek, varehus, lagerrom også videre) som igjen er basert på Heideggers begrep om det som "er for hånden", *der Begriff des Zuhandenen* (Egenter, 2009; Kirkeby, 2006)

Mulighetene for å diskutere handlingens rom, sier Kirkeby, er i stor grad hemmet av en rekke vanskeligheter, som modernismens vitenskapsideal har gitt oss, fordi det krever absolutt atskillelse mellom den som handler og handlingen. I denne sammenheng får både opplevelsen og egenkroppen gjenstandsstatus (ibid). Ordet gjenstand kommer fra begrepet *gegen- stehen*, som betyr å stå overfor (ibid.). Det å stå overfor forutsetter imidlertid en avstand som vi ikke kan skape til vår egen kropp (Kirkeby, 2006; Merleau- Ponty, 1994). I denne sammenheng

bruker Merleau- Ponty (1994, s.9) begrepet ”de mondæne” kausalitetsrelasjoner på forholdet mellom oss og omgivelsene. Her kan nevnes at Bollnow henviser til Heideggers begrep om det som er for hånden, og gjør oppmerksom på at det som er for hånden forutsetter en viss romlig nærhet (Kirkeby).

Kirkeby bruker begrepet ”handlingens rom” om den del av samspillet med de fysiske omgivelsene der artefakter og rom, og deres fysiske utforming, inngår som en del av handlingen. Dette gjelder alle redskaper og verktøy fra sand og spade, til hvordan en stol inngår i stille, faglige aktiviteter. Kirkeby hevder at de kvaliteter ved de fysiske omgivelsene som det er enklest å få øye på, er de funksjonelle, de som er av umiddelbar betydning for de handlinger og aktiviteter som finner sted i skolen, som for eksempel en stol eller en pult. Det er her snakk om et samspill mellom aktørene og de fysiske rammene, der et eller flere elementer inngår i handlingen, på samme måte som et verktøy er en del av en handling, i for eksempel lek. Eksempelvis er en ball en direkte del av en fotballkamp, og sanda i sandkassa inngår som en del av leken og legger til en viss grad føringer på den. På samme måte foregår handling i, og kan ikke tenkes, uten fysisk rom. Handling knytter således sammen mennesket og rommet, og rommet medierer mellom dem, jamfør forholdet mellom rom og aktør som et samspill. Rommet blir som et verktøy i den praksis som finner sted. I forlengelsen av dette er plasseringen av og avstanden mellom de elementer som det er bruk for i løpet av en skoledag, eksempelvis datarom og gymsal, med på å strukturere den, i den forstand at for eksempel lange avstander er med på å vanskeliggjøre bruken av dem, særlig når bruken ikke er planlagt på forhånd (Kirkeby).

Forholdet mellom lærer og rommet sees altså her på som et handlende samspill.

3.3.1 Muligheter

Kirkeby sier at en sentral side ved handlingens rom er at det ikke bare er et spørsmål om aktiviteten her og nå, men også det å kunne forestille seg fremtidig handling. Her oppstår intensjonaliteten, sier hun, evnen til å kunne foregripe, eller *anticipere*, noe fremtidig. Således er intensjonaliteten rettet frem i tid og ut i de fysiske omgivelser. Omvendt appellerer tingene til oss i kraft av det de kan (ibid. s.15). Som betegnelse på det som spenner ut mellom appell og intensjonanlitet, brukes Gibsons begrep om *affordance*. Gibson har etablert et begrep om *affordance* ut fra det engelske begrepet *afford* (Kirkeby), som betyr ”å ha mulighet til” (ibid.). Gibson bruker begrepet om de egenskaper som gis av de fysiske omgivelsene, og som sier

noe om vårt forhold til dem. *Affordance* er egenskaper ved tingene, men i relasjon til en aktør (Kirkeby, s.93). Mer konkret sier han at ”jeg kan drikke av et glass, men en som er lammet kan ikke” (Kirkeby, ibid.). Slik refererer *affordance* til relasjoner mellom aktør og omgivelser. Kirkeby hevder i forlengelsen av dette at det er en sammenheng mellom å forstå sine muligheter og å gripe de. Kirkeby viser at begrepet *mulighet* har røtter i ”å kunne”, og at denne forståelsesmåte som vi finner i språket, også kommer frem i Merleau- Pontys påstand om at bevissthet ikke er ”jeg tenker at”, men ”jeg kan” (Kirkeby, s. 93).

Kirkeby sier videre at handlingen involverer kroppen og er i et avhengighetsforhold til de redskaper, rom og steder som ligger ”for hånden”.

Det handler om å se hvilke muligheter rommet gir, og ikke la rommet ta makten over og styre handlinger og aktiviteter. Rommet vil på denne måten være kontinuerlig i endring, ut fra hvilke aktiviteter og handlinger en vil at skal finne sted. Rommet er dermed ikke bare en gitt ramme for sosial interaksjon, men noe som skapes og gjenskapes kontinuerlig som en del av aktiviteten (ibid.).

Handling er i et avhengighetsforhold til de rom som den handlende har valgt å bruke eller handle i, men det er ikke snakk om noen årsakssammenheng i den forstand at tilgang til ulike rom automatisk fører til at vi utfører handlingen som de tilsier (Kirkeby). Det rommet ”kan” er i så måte avhengig av om brukerne ønsker å bruke de muligheter som er til stede, avhengig av intensjonaliteten hos de i det gitte øyeblikk (ibid.).

3.3.2 Forhåndsbestemte og ikke-forhåndsbestemte aktiviteter

Kirkeby skiller mellom *forhåndsbestemte* og *ikke-forhåndsbestemte aktiviteter*. De forhåndsbestemte aktiviteter vil ofte forutsette rom som har *hard* funksjonalitet, for eksempel et datarom, et rom til formgivning også videre, som er spesialisert til en viss type formål. Motsatt kan rom ha *bløt* funksjonalitet, og være tilsvarende mindre entydige i bruksmulighetene og dermed gi valgmuligheter som passer inn i en gitt situasjon. Som eksempel nevner Kirkeby tauverk, kasser og teatertrapp. Ut fra et pedagogisk perspektiv vil i så måte den bløte funksjonalismen ha særlig interesse, fordi den stiller krav til brukerne om fortolkning og bruksmuligheter, for eksempel i lek eller undervisning. Kirkeby hevder at den bløte funksjonalitet først og fremst ble synlig i de aktiviteter som ikke var lærerstyrt, men der elevene selv disponerte tid, rom og muligheter. Et av de tydeligste eksempler Kirkeby observerte i sin studie var trinnet i fellesrommet, det vi kjenner som et typisk ”podium”, en

liten forhøyning. Denne forhøyningen ble brukt til å sitte på, med bena ned, eller de satt på gulvet og brukte trinnet som en forhøyning der de kunne plassere ting, eksempelvis byggeklosser eller lekedyr. Trinnet gir i tillegg en nivåforskjell, slik at det lett kunne brukes til baner eller renner, til for eksempel kuler (Kirkeby, s. 70-71).

3.3.2.1 Å ha plass

En spesiell form for ikke- forhåndsbestemt *potensiale*, er at rommet ”har plass” (Kirkeby). Mer enn at det å ha tilstrekkelig god plass gir muligheter for større kroppslig bevegelse enn i et rom fullstabet med bord og stoler, gir det også noen ekstra muligheter i tråd med den ovennevnte bløte funksjonalitet som eksempelvis et avlastningssted, eller et frirom.

I tillegg kan skolens rom muliggjøre ulike aktivitetsformer ut fra dets gitte fysiske utforming, det Kirkeby kaller *funksjonell differensiering*. Den funksjonelle differensieringen vil kunne øke gjennom en *romlig differensiering*, som vil si skolens størrelse og antall arbeidsplasser. Å kunne velge aktivitetsform underveis i en arbeidsprosess vil konkret forutsette at skolen kan by på tilstrekkelig stor plass (ibid.).

3.4 Det atferdsregulerende rom

Det atferdsregulerende rom er en mer håndfast regulering av atferd, og som er nært knyttet til tanken om ro og orden som fordres av en skole som fungerer som et lite samfunn, og handler om hvordan den fysiske utformingen av bygg og elementer kan sette begrensninger for, for eksempel fysisk utfoldelse (Kirkeby). Skoleanlegget inngår som en del av skolens maktstruktur, og historien viser, blant annet ved Foucaults analyser av arkitektur og organisering av steder og rom, at utviklingen av offentlige institusjoner, som blant annet skolen, sprang ut fra et ønske om sosial kontroll og disiplinering av individene (Ulleberg, 2006). Disiplin utøves ved at følelsen av å bli overvåket internaliseres, slik at kontrollen utøves som selvkontroll (Kirkeby). I skolesammenheng betyr overvåkning at noen kan se eleven uten at han selv vet hvor og når han blir sett. Et skoleanleggs utforming vil følgelig ha betydning for opplevelsen av dette.

I denne sammenheng kan en stille spørsmål om hvorvidt de elementer som fremmer overvåkning med de åpne skolene forsvinner. Kirkeby hevder at den åpne skolen i så tilfelle inneholder andre former for kontroll, i forlengelsen av det Foucault forstår som ”panoptiske trekk”. Som eksempel nevner Kirkeby registre og loggbøker, men også kontroll av elevene i

form av blikk-kontroll, slik som pultrader der elevene har faste plasser også videre kan nevnes. Kontrollen har altså en annen karakter enn tidligere, for eksempel i form av mer sosial kontroll, men det innebærer, som vi ser, ikke at det foregår *mindre* kontroll.

3.5 Det betydningsbærende rom

Det betydningsbærende rom er en del av estetikken, og refererer til noe *annet enn det det er*, til noe som finnes et annet sted i tid og rom, og bygger på en antakelse om at individet bevisst og ubevisst tolker omgivelsene. Det handler om de betydninger som et skoleanlegg bærer, for eksempel kultur. Videre dreier det seg om hvordan arkitekturen uttrykker holdninger. Det handler om koder, språk og symbolikk som man gjennom fortolkning kan lese og forstå de bakenforliggende holdninger til skolen som helhet (Kirkeby). Skolens formidling, utover dens fysiske rammer, vil således bli en del av et dannelsesperspektiv. Den åpne skolen vil i dette perspektivet signalisere en fysisk motreaksjon på den tradisjonelle skolen, beroende på nye pedagogiske idealer og intensjoner, som nevnt innledningsvis, i kapittel 1. For eksempel vil et fellesareal uttrykke at fellesskapet står som et sentralt ideal, utover det å fysisk føre aktørene sammen (Kirkeby).

3.6 Det stemte rom

Det stemte rom er en musisk metafor, og handler om harmoni med rommet og om det som stemmer det, og dermed det som stemmer oss (Kirkeby). Det stemte rom er dermed det i rommet som umiddelbart oppfattes med sansene: lys, farger, lyd, lukt, materialer, overflater, proporsjoner med mer. I dette perspektivet blir det å være på skolen et spørsmål om å være i harmoni eller i disharmoni med de fysiske omgivelsene. Rommets stemthet handler således om individets umiddelbare inntrykk av de fysiske omgivelser og hvordan individet kommuniserer med omgivelsene, og blir dermed et sentralt begrep for forståelsen av det opplevde rom (Kirkeby). Sentral her er Bollnow og hans forståelse av menneskets plass i dette opplevde rommet, i det han fremholder at rommets stemthet verken er objektivt ute i rommet, eller subjektivt inne i mennesket, men at det handler om menneskets enhet med omgivelsene (Kirkeby, 2006, s. 124). En forutsetning for å kunne oppleve rommet, og i så måte være i harmoni med det, blir dermed å være tilstede "her og nå". Som eksempel trekker Bollnow frem at for å kunne oppleve musikk, må mennesket være tilstede samtidig med lyden (Kirkeby, 2006, s.124).

3.7 Oppsummering

Skolens fem rom, som beskrevet over, kan altså gi noen muligheter og sette noen begrensninger for skolens sosiale liv og aktiviteter, og er således med på å regulere skolens hverdag. Det er viktig å huske at denne fremstillingen i stor grad viser rommene isolert. Kirkeby påpeker at i skolens virkelige liv vil skolens fem rom gripe inn i hverandre og de kan dermed ikke sees som uavhengige rom.

I min analyse ønsket jeg å anvende Kirkebys fem rom for å håndtere og tematisere kompleksiteten som eksisterer i samspillet mellom rommet og lærerne, slik dette viste seg i mitt empiriske materiale. Hvordan jeg samlet inn empiri, og ulike valg jeg tok før, under og etter dette, redegjør jeg for i påfølgende kapittel, metodekapitlet.

KAPITTEL 4: Metode: kvalitativt intervju – språklig tilgang til andres livsverden⁷

4.1 Innledning

Dette kapitlet er ment å skulle gi leseren et innblikk i den metodiske tilnærmingen, samt prosessene jeg har vært gjennom i min studie. Jeg gjør rede for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. Først vil jeg redegjøre for mitt valg av kvalitativt intervju som metode, deretter vil jeg presentere meg selv som forsker. Postholm (2005) poengterer at forskerens opplevelser og erfaringer kan farge og påvirke fokus for forskerens blikk, og at spørsmål forskeren utformer viser hvilke ”forfølere” forskeren møter forskningsfeltet med. Jeg forstår i forlengelsen av dette at det er en sammenheng mellom forskerrollen og valg som tas i løpet av forskningsprosessen, og at dette gjennomsyrrer både utvalg, utarbeiding og utprøving av intervjuguide, etiske hensyn og vurderinger, intervjusituasjonen, transkriberingen, analyseprosessen, tolkning av intervju samt vurdering av kvalitet i studien. Derfor velger jeg å plassere disse elementene som underkapitler under kapitlet om min rolle som forsker.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Målet med studien er å få tak i læreres opplevelser med den åpne skolens åpne rom, gjennom problemstillingen: *hvordan opplever lærere det åpne skolerommet?* Med en slik problemstilling fremmer jeg en nærhet til forskningsfeltet, i det jeg ønsker å få tak i lærernes personlige opplevelser og erfaringer tilknyttet det åpne rommet. Dette er i tråd med kvalitativ forskning, som innebærer å forstå forskningsdeltakernes⁸ perspektiv (Postholm, 2005).

For å prøve å forstå lærernes perspektiv, er det hensiktsmessig å samtale med dem. Dermed er kvalitativt intervju en naturlig metode. Kvale (1997) definerer det kvalitative forskningsintervju som en samtale, eller dialog, der forskeren kan få kunnskap om forskningsdeltakernes livsverden. Kvale (ibid.) hevder at begrep som *opplevelse*, *bevissthet*,

⁷ Bengtsson (2005)

⁸ Det eksisterer ulike begrep om de personene som blir intervjuet og som deltar i forskningsprosessen, og de ulike begrepene gir ulike bilder av hvordan intervjupersonene oppfattes (Postholm, 2005). Jeg har nevnt at det i intervjusituasjonen oppstår ny kunnskap i interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. I denne sammenheng blir begrepet *forskningsdeltaker* hensiktsmessig, for å poengtere hennes tilstedeværelse og deltakelse i intervjusituasjonen, med sine erfaringer og opplevelser. Derfor velger jeg å bruke dette begrepet i min studie.

beskrivelse, mening, tolkning og *samspill* er vesentlige for å forstå det kvalitative forskningsintervju. Disse begrepene er gjennomgående i studien, i det de, som vi har sett, også griper inn i det teoretiske rammeverket.

Begrepet *intervju* springer fra det franske ordet *entrevue* og det engelske *interview*, og betyr ”mellom to synspunkter” (Kvale, 1997). Det kvalitative intervjuet er dermed en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema av felles interesse. I denne utvekslingen oppstår det noe nytt, en ny kunnskap om temaet det samtales om. Det er altså i interaksjonen mellom meg som forsker og lærerne kunnskapen om det åpne rommet oppstår. I dette handler det om å tolke meningsfulle relasjoner, sier Kvale (ibid.). Dette har jeg bestrebet, blant annet gjennom å utarbeide forskningsdeltakernes narrativer, som til en viss grad vil reflektere mine tolkninger av intervjusituasjonene.

Kvale (1997, s.13) definerer det halvstrukturerte intervjuet som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening”. Dette harmonerer med min studies hensikt, som søker å (be)gripe læreres opplevelse av det åpne rommet, og som vil nedfelle seg i deres konkrete erfaringer med det, og dermed i deres livsverden.

Ved bruk av halvstrukturert intervju vil samtalen verken være helt åpen, eller strengt strukturert (Kvale, 1997), men fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd, samtidig som det eksisterer muligheter for å komme med oppfølgingsspørsmål hvis det er noe hun ønsker at forskningsdeltakerne skal utdype mer (Dalen, 2004; Postholm, 2005). Intervjuet vil i så måte være forskerstyrt ettersom det er forskeren som definerer spørsmål og tema, og på den måten har makt over og kan kontrollere intervjusituasjonen (Kvale, 1997). Likevel kan vi kanskje anta at det i denne maktasymmetrien eksisterer en symmetri, i forhold til at det er forskningsdeltakeren selv som best kjenner sin livsverden, og som således kan sies å ha en viss makt til å selv velge hva hun beskriver, og hvordan hun vil beskrive det.

En vanlig oppfatning av det kvalitative intervjuet er at det ofte fremkommer motstridende informasjon om samme tema. Dette kan i følge Kvale (1997) ses på som intervjuets styrke, da det fanger opp bredden i forskningsdeltakernes opplevelser av et tema, og dermed illustrerer det mangfoldet og den kompleksiteten som eksisterer. Dette mangfoldet og den kompleksiteten i lærernes opplevelser er viktig å få frem i min studie, nettopp for å forstå det komplekse spillet mellom lærer og rom, slik det nedfeller seg i lærernes livsverden.

4.3 Min rolle som forsker

Jeg vil i det følgende presentere min forskerrolle, herunder forhold til forskningsfeltet, valg jeg har gjort i forbindelse med valg av utvalg, utarbeiding og utprøving av intervjuguide, etiske hensyn og vurderinger, intervjusituasjonen, transkribering, analyse og tolkning av intervju.

Kvale og Brinkmann (2009) sier det er en fordel å *sitte inne med* teoretisk og empirisk kunnskap om det forskeren skal forske på, slik at det blir enklere å utarbeide gode problemformuleringer, i tillegg til at det blir lettere å kunne føre en god dialog, da forskeren har innsikt i hva det samtales om. Postholm (2005) hevder også at det er viktig at forskeren *legger frem* hva slags forhold forskeren har til feltet hun forsker på, både for sin egen og leseren sin del. Det er forskningsdeltakernes stemme som skal løftes frem i det kvalitative intervjuet, og de tanker og meninger jeg som forsker har om tema skal imidlertid legges til side (Patton, 2002). Dette opplevde jeg som utfordrende, men jeg bestrebet dette idealet så langt jeg kunne.

Jeg har fattet interesse for temaet ”åpen skole” gjennom dagens debatt, der åpen skole er diskutert og omstridt. Denne debatten synes å legge stor vekt på blant annet uønsket atferd og støy, som følge av den åpne løsningen. Jeg begynte å lese om temaet lenge før jeg skulle i gang med studien, hovedsakelig leste jeg litteratur fra 70- tallet, som tidligere referert, samt den nevnte rapporten fra Schanke og Skålholt (2008), i tillegg til studier som Ulleberg har gjort. Fra hans studier har jeg fått interesse for blant annet Norberg- Schulz og Relph. Min forforståelse er dermed farget av deres ideer, og jeg tror i forlengelsen av dem at aktørene i rommet og rommet må spille sammen, derav mitt utgangspunkt om at forholdet mellom rom og menneske forstås i et interaksjonsperspektiv.

4.3.1 Utvalg

”(…) In qualitative research you select people or sites that can best help you understand the central phenomenon” (Creswell, 2005, s. 204).

I tråd med Creswell var mitt utvalgsriterie at forskningsdeltakerne måtte ha erfaring med å være lærer i en åpen skole. Utover det hadde jeg ingen kriterier.

Det er uenighet i forhold til hvor mange forskningsdeltakere forskeren bør ha, og antallet må sees i forhold til studiens omfang og tidsrammer (Postholm, 2005). Polkinghorne (1989, i

Postholm, 2005) foreslår fra fem til tjuefem deltakere, mens Dukes (1984, i Postholm, 2005) foreslår fra tre til ti deltakere. På grunn av studiens omfang så jeg det som hensiktsmessig med tre forskningsdeltakere. Dette antallet er i tillegg hensiktsmessig for å finne en viss bredde i det empiriske materiale, ved at en kan finne likheter og ulikheter i lærernes opplevelser. Mitt empiriske grunnlag for studien er dermed kvalitative halvstrukturerte intervju med tre lærere: Anna, Bea og Cecilie⁹. De tre er alle lærere ved samme skole, og på samme klasstrinn.

For å få tilgang til skolen, og forskningsfeltet, tok jeg kontakt med skolens inspektør per telefon i begynnelsen av april, 2010. Jeg la frem studiens tema og hensikt, og presiserte de formelle kravene. Jeg var spesielt opptatt av å fremheve min fleksibilitet hva angikk tid og sted for intervjuene, slik at de selv fikk mulighet til å bestemme sted. Jeg hadde i tankene at trygge omgivelser ville skape trygghet i intervjusituasjonen. 16. april hadde jeg tre forskningsdeltakere klare, og jeg kunne starte intervjuene, på skolen.

Skolen har stor grad av åpenhet, det er en paviljongskole, bestående av 6 paviljonger (baser). Hver paviljong har to undervisningsetasjer, omtalt som ”nede” og ”oppe”, avhengig av om det er snakk om første eller andre etasje. Hver paviljong har sitt amfi, som forbinder etasjene med hverandre, og dermed ligger amfiet med direkte adgang fra undervisningsrommene. I tillegg har hver paviljong sin garderobe, på toppen av amfiet. Paviljongene er forbundet med hverandre med korridorer, der det er kjøkkenbenk og mindre rom. Skolens administrasjon, møterom og gymsal er sentralt plassert midt i bygningen, omgitt av paviljongene. Jeg minner her om at begrepet ”det åpne rommet” brukes, som nevnt i kapittel 1.2, som en generell beskrivelse av skolens åpne undervisningsareal. Dermed inkluderer begrepet skolens areal som omtales som ”oppe” og ”nede” samt skolens amfi.

4.3.2 Utarbeiding og utprøving av intervjuguide

Jeg har, som nevnt i kapittel 4.2 valgt en halvstrukturert intervjuform. Dette fordi denne intervjuformen gir forskningsdeltakerne mulighet til å snakke fritt, samtidig som det er mulig for meg som forsker å komme med oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005). For å styre samtalen mot temaene det er ønskelig å samtale om, vil det

⁹ Anna, Bea og Cecilie er fiktive navn jeg har gitt forskningsdeltakerne, for å sikre anonymitet. De fiktive navnene ble tatt i bruk allerede under transkriberingen

derfor være behov for å utarbeide en intervjuguide som omfatter sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de mest sentrale områdene som studien belyser (Dalen, 2004).

Jeg bestrebet å lage en intervjuguide preget av spontanitet, slik at intervjusituasjonen på den måten kunne bli mest mulig åpen slik at forskningsdeltakerne skulle få gi umiddelbare beskrivelser av sin livsverden. Dette gjorde jeg ved å i stor grad å stille det Kvale (1997) omtaler som deskriptive spørsmål, for eksempel ”hvordan opplevde du(...)?”. Samtidig ville jeg sikre en god struktur rundt kategoriseringen i den påfølgende analysen. Derfor strukturerte jeg intervjuguiden rundt Kirkebys (2006) for å sikre at spørsmålene i størst mulig grad dekket det jeg ville ha svar på.

Det er viktig å ikke stille for ledende spørsmål, da spørsmålene ideelt ikke skal gjenspeile min forforståelse. Lærerne skulle fortelle hva de selv ønsket å fortelle, ikke hva de trodde at jeg ønsket de skulle fortelle (Creswell, 2005; Thagaard, 2002). Spørsmålene jeg stiller vil imidlertid i noen grad påvirke hva de forteller og hvordan de forteller det. Forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne vil dermed virke inn på det empiriske materialet (Postholm, 2005; Thagaard, 2002).

Intervjuguiden sikret at alle tre lærerne var innom samme tema, rekkefølgen kunne derimot variere. Dette som en følge av at intervjusituasjonen ble så spontan som den ble: lærerne ga i stor grad sine umiddelbare beskrivelser av ulike tema, slik at temaene ofte grep inn i hverandre. Jeg bestrebet å passe på at alle var innom samme spørsmål, dette opplevde jeg imidlertid som vanskelig, dette også på grunn av intervjuenes spontanitet. I ettertid ser jeg imidlertid at de likevel i stor grad har vært innom samme spørsmål.

Jeg var opptatt av å ha en myk start på intervjuene, for å ufarliggjøre situasjonen og skape en god dialog. Derfor begynte jeg hvert intervju med å fortelle om meg selv og min hensikt med studien, og jeg stilte generelle spørsmål tilknyttet tema.

Kvale (1997) fremhever nytten av å gjennomføre pilotintervju, for best mulig å forberede seg til intervjuet. Min plan var å gjennomføre et slikt pilotintervju, men dette viste seg å være vanskelig. Imidlertid diskuterte jeg intervjuguiden med veileder og medstudenter og på denne måten fikk jeg en følelse av hvorvidt spørsmålene mine ville fungere. I tillegg leste jeg spørsmålene for meg selv, og spilte de inn på minidisk. Dermed fikk jeg også testet det tekniske hjelpemiddelet.

4.3.3 Etiske hensyn og vurderinger

Denne studien har ikke beheftet seg med sensitive data i stor grad. Jeg har likevel, under hele forskningsforløpet, vært opptatt av å ivareta de etiske hensyn som en slik undersøkelse krever gjennom retningslinjer for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi, satt av NESH¹⁰. I tillegg er studien faglig og etisk kvalitetssikret ved Pedagogisk institutt ved NTNU.

I forhold til min studie mener jeg at kravet om informert samtykke samt kravet om konfidensialitet er spesielt viktig å ivareta. Forskningsdeltakerne fikk, i henhold til kravet om informert samtykke, informasjon både skriftlig og muntlig om tema, hensikten med studien og at det var frivillig å delta slik at de har rett til å trekke seg når som helst i forløpet uten at det får negative konsekvenser for dem, og at de da skal få alle innsamlede data slettet. Ettersom jeg hadde en åpen og god dialog med både skolens inspektør helt fra starten av prosessen, og også med de tre lærerne, opplevde jeg at det var tilstrekkelig med muntlig samtykke fra dem. I ettertid ser jeg at skriftlig samtykke hadde vært med hensiktsmessig, både i forhold til å ha en skriftlig kontrakt mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne, og i forhold til at jeg kunne legge det ved studien som et uttrykkelig bevis på forskningsdeltakernes samtykke.

Kravet om konfidensialitet er i følge Dalen (2004) overordnet all kvalitativ forskning. Dette har jeg under hele forskningsforløpet vært opptatt av å ivareta, blant annet fikk forskningsdeltakerne fiktive navn allerede ved transkriberingen. I tillegg har jeg unnlatt å gjengi navn på bosted og alder.

4.3.4 Intervjusituasjonen

Alle intervjuene ble gjennomført fredag 16. april 2010, i et av skolens møterom. Dette opplevdes som et hensiktsmessig sted, da jeg fikk omvisning på skolen, og lærerne jeg skulle intervjuer var *sitt* sted, og dermed i trygge omgivelser. Stedet var i så måte hensiktsmessig i forhold til studiens tematikk. Alle intervjuene hadde en varighet på mellom 40 – 60 minutter, og ble spilt inn på minidisk. Da jeg på forhånd ikke hadde vært i kontakt med lærerne, ga jeg de et skriv med informasjon om studiens tema og hensikt, samt formelle retningslinjer. Dette gikk jeg også gjennom muntlig før jeg startet intervjuene.

Jeg var, som nevnt, opptatt av å ha en myk start på intervjuene, for å skape en god og trygg dialog. I alle intervjuene opplevde jeg en hyggelig stemning, og at alle forskningsdeltakerne

¹⁰ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

svarte ærlig. Riktignok opplevde jeg dialogen i en av intervjusituasjonene som noe begrenset, uten at jeg kan tilskrive det noen spesiell grunn. Kanskje det opplevdes ubehagelig at jeg som utenforstående, og forsker, skulle bevege meg inn på *hennes* område å spørre ”hvordan opplever du dette, egentlig?”. Frey og Fontana (1998) (i Postholm, 2005) sier at ansvaret ovenfor forskningsdeltakerne kommer i første rekke, deretter hensynet til undersøkelsen, og til slutt hensynet til forskeren selv, og i tråd med dette var jeg opptatt av å understreke at det var forskningsdeltakerne som sitter på kunnskapen med sine opplevelser og erfaringer, og at jeg var der for å *lytte* til dem. Å være en god lytter er i følge Creswell (2005) nøkkelen til et godt intervju, og fordi jeg spilte inn alle intervju på minidisk kunne jeg under hele intervjuet vie all oppmerksomhet mot lærerne, og det de hadde å fortelle. I begynnelsen tok jeg notater underveis, av observasjoner som jeg mente kunne vært nyttig for den påfølgende analysen, men jeg valgte å heller sette av tid etter intervjuene til dette, da det opplevdes som et forstyrrende element.

4.3.5 Transkribering

Snart etter intervjuene startet jeg transkriberingen. Jeg valgte å selv transkribere det innsamlede materialet, da dette er en unik mulighet til å bli kjent med forskningsdeltakernes beskrivelser, og for å unngå tap av analyser som gjøres underveis i forskningsprosessen (Postholm, 2005). Jeg lyttet nøye til opptakene, og bestrebet å transkribere intervjuene ordrett. Det vil si at jeg tok med stotring eller nøling som ”hm” eller ”eh”, i tillegg til at jeg markerte tenkepauser, som to prikker. Der jeg følte det kunne ha betydning for den videre analysen markerte jeg også latter, sukk eller skifte i stemmeleie i forhold til om forskningsdeltakerne viste spesielle emosjoner. For eksempel markerte jeg ord som ble spesielt fremhevet med understrek. Der det i transkripsjonen er utydelig hva forskningsdeltakerne sa, på grunn av for eksempel anonymisering, har jeg skrevet tilleggsinformasjon i klammer. Der forskningsdeltakerne omtaler skolen med navn, er dette markert med tre stjerner, slik: ***. Videre valgte jeg å skrive forskningsdeltakernes uttalelser med fet skrift, for å symbolisere at det er deres stemmer som skal løftes frem. Disse valgene er i følge Kvale og Brinkmann (2009) noe som alltid vil finne sted når man omsetter datamateriale fra muntlig til skriftlig form. Også under transkriberingen vil det kunne foreligge tolkninger fra den som utfører transkripsjonen (Postholm, 2005). Jeg tilstrebet derfor også her å legge til side min forforståelse, og forsøkte så langt det lot seg gjøre å imøtekomme materialet på en åpen og fordomsfri måte.

4.3.6 Analyse

Analysen er stadiet mellom den opprinnelige teksten, eller fortellingen som kom frem i intervjuet, og det endelige resultatet som forskeren presenterer til leseren. Det er således på dette stadiet at forskeren skaper en sammenheng mellom empirien og det som til slutt skal presenteres (Kvale, 1997). Analysemetodene er et verktøy for å organisere den transkriberte teksten, og å få frem meningen i det som blir sagt i en fortettet form slik at materialet kan presenteres på en mer kortfattet måte (ibid.). Analysen kan imidlertid ikke avgrenses til et bestemt stadium i forskningen, forskeren analyserer kontinuerlig (Kvale, 1997; Postholm, 2005). Således eksisterer det en gjensidig påvirkning mellom teori, analyse, tolkning og drøfting. Dette viste seg allerede under intervjuene da jeg oppdaget likheter i utsagn fra de ulike lærerne. Umiddelbart etter intervjuene fortsatte jeg analysen i den forstand at jeg noterte hva jeg tenkte om intervjuet, og hvordan jeg opplevde intervjusituasjonen. Selv om dette er nyttig, er det likevel forskningsdeltakernes beskrivelser som utgjør hovedtyngden av det empiriske materialet (Dalen, 2004).

Samspillet mellom lærerne og rommet utgjør en kompleks helhet, der en rekke måter å bruke og oppleve rommet på griper inn i hverandre. Kirkeby (2006) har i sitt nevnte prosjekt, basert på intervju, observasjoner og tekststudier, kategorisert skolen i fem rom. Jeg har i min analyse anvendt Kirkebys kategorier for å belyse den kompleksiteten som eksisterer i mitt empiriske materiale. Mine analysekategorier er dermed deduktive, i det de tar utgangspunkt i teori, og ikke min egen empiri. Enkelte av temaene har derimot utgangspunkt i mitt eget empiriske materiale. Kirkebys fem rom blir på denne måten bindeleddet mellom mitt teoretiske perspektiv og mitt empiriske materiale. Grunnlaget ligger i de større stedsperspektivene; men Kirkeby har tatt opp i seg de samme perspektivene. I så måte er Kirkebys fem rom og det fenomenologiske stedsperspektivet med på å gi belegg for analysen.

Det går frem av kapittel 3 at skolens fem rom ligger side om side og griper inn i hverandre, og at det dermed viser seg sammenhenger mellom dem. Romligheten er med andre ord kompleks, og de fem rommene er til stede samtidig. Dermed kan det innvendes at det i analysen kan inngå samme temaer under flere kategorier enn de jeg har fremstilt. Jeg har likevel tilstrebet å analysere rommene hver for seg, både for å gjøre det empiriske materialet mer begripelig, og for å unngå tap av analytisk klarhet (Thagaard, 2002). For å, til en viss grad, rettfærdiggjøre det empiriske materiale har jeg i et oppsummerende underkapittel i

analysekapitlet belyst hvordan denne kompleksiteten eksisterer i mitt materiale, som igjen gir en indikasjon på kompleksiteten slik den eksisterer i lærernes livsverden.

Kategoriseringen gir en god struktur, men jeg opplevde en fragmentering av det empiriske materialet slik at helheten ble tatt ut av sammenheng. Jeg har derfor utarbeidet forskningsdeltakernes narrativer ved å skrive om hvert intervju til en fortettet fortelling. Ved å gjøre dette fikk jeg en mer helhetlig forståelse av deres opplevelser tilknyttet de ulike sidene ved det åpne rommet, som lett forsvinner i løsrevne uttalelser. Dette vil dessuten gjøre det enklere for leseren å forstå sammenhengen.

Ved kvalitative forskningsintervjuer vil det ofte komme frem mye informasjon, og ikke alt kan inkluderes i presentasjonen. Forskerens fokus vil gjerne endres underveis, og en får klarere for seg hva en ønsker å fokusere på. Det er derfor avgjørende at jeg som forsker klargjør hva jeg har gjort, og hvorfor. Derfor vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan jeg tilnærmet meg det empiriske materiale i analysen.

Umiddelbart etter intervjuene transkriberte jeg lydfilene som var spilt inn under intervjuene. Snart etter transkriberingen, leste jeg flere ganger nøye gjennom hvert intervju for å bli godt kjent med lærernes beskrivelser. Jeg tok så for meg hver transkripsjon og markerte det som ble fremhevet av lærerne og som var tematikken i oppgaven, slik at jeg satt igjen med det materialet som jeg mente kunne belyse studiens problemstilling. Deretter analyserte jeg dette materialet ved å notere hvilke tema de ulike utsagnene kunne gå under. Jeg brukte mye tid på å bevege meg mellom de transkriberte tekstene og temaene, noe bidro til å systematisere, konkretisere, se materialet mer helhetlig og trekke ut det jeg anså som mest vesentlig. Deretter vurderte jeg like uttalelser opp mot hverandre, og jeg valgte så ut de som jeg mente best belyste tema, og plasserte de under den kategorien der jeg best mente de kunne plasseres under.

Analysen vil farges av de erfaringer og opplevelser jeg bringer med meg inn i analyseprosessen (Postholm, 2006, s. 86). Det betyr at analysene preges av mine perspektiv.

4.3.7 Tolkning av intervju

I et intervju vil den muntlige samtalen transkriberes til tekster som senere skal tolkes.

Kjeldstadli (1999) hevder, på samme måte som Postholm (2005) fremhever at analysen farges

av forskerens perspektiv, at vi i møtet med det materialet vi skal tolke har med oss vår forforståelse, eller vår forståelseshorisont. Tolkningen vil dermed virke inn på hvordan vi produserer ny kunnskap ut fra det transkriberte materialet. Dette er et hermeneutisk perspektiv og springer ut fra blant andre Gadamer¹¹ (Kjeldstadli 1999). Hermeneutikken har i så måte en dobbel betydning for tolkningen av intervjuet: først gjennom å kaste lys over dialogen som gir den skrevne teksten som etterpå skal tolkes, og senere gjennom å klarlegge den prosessen der teksten skal tolkes - som igjen kan forstås som en dialog med teksten (Kvale, 1997).

Kirkeby (2006) og de overordnede fenomenologiske perspektiv åpner opp for måten jeg kan forstå det empiriske materialet, og hvordan jeg nærmer meg både analyse og tolkning. Dette innebærer at jeg har en forforståelse som jeg kan ikke fri meg fra, og som igjen gir meg en forståelse ut fra de teoretiske perspektiv jeg analyserer og tolker innenfor. Dette innebærer at disse perspektivene bestemmer hva jeg vil se, og således farger tolkningen.

4.3.8 Kvalitet i studien

Det er viktig å legge vekt på kvalitet i et forskningsarbeid. Dette for å sikre leseren en opplevelse av å kunne stole på det som blir presentert, og det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet i studien er, i følge Postholm (2005), forskeren selv.

Innen de ulike forskningsparadigmene eksisterer ulike kriterier som bestemmer kvaliteten i en studie. Vurderinger av en studies kvalitet kan blant annet knyttes til begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* (Thagaard, 2002). Thagaard (ibid.) mener disse begrepene fremhever den kvalitative tilnærmingens særpreg, og erstatter henholdsvis begrepene reliabilitet, validitet og generalisering som benyttes i kvantitativ forskning. Når jeg nå skal vurdere kvaliteten på min studie er det disse begrepene jeg tar utgangspunkt i. Jeg vurderer kvaliteten i forhold til det ovennevnte, altså forhold som berører min rolle som forsker herunder metodisk tilnærming og utvalg, samt det som berører analyse og tolkninger.

¹¹ Gadamer fremholder at all forståelse bestemmes av en forforståelse, og våre oppfatninger er bestemt av fordommer (Ulleberg, 2006, s.30). Forforståelsen og fordommene er på denne måten en del av vår forståelseshorisont, og denne horisonten er et produkt av vår historie og individuelle erfaringer. Når vår forforståelse møter motstand vil vår horisont smelte sammen med horisonten til det vi studerer, gjennom en horisontsammensmeltning (ibid.). Når vi tolker en tekst har vi alltid med oss en forforståelse som farger vår forståelse av teksten, og Gadamer mener måten vi tolker en tekst på vil bestemme hva vi vil se (Ulleberg, 2006; Steinholt, 1997).

Troverdighet sier noe om hvorvidt forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2002). Jeg har redegjort for hele forskningsforløpet, slik at leseren ser hvilke valg jeg har tatt og hvorfor. I tillegg har jeg lagt ved informasjonsskriv til forskningsdeltakerne, intervjuguide, samt transkripsjonen i sin helhet, (se vedlegg nr. 1-3), for å dokumentere noen av stegene i forskningsforløpet. I tillegg har jeg hatt jevnlig kontakt med veileder slik at han underveis har hatt oversikt over oppgaven, og hva jeg til enhver tid har arbeidet med. Jeg har blant annet sendt inn tekst etter hvert som jeg har produsert, som vi i etterkant har diskutert. Dette er i tråd med Lincoln og Guba (1985) som sier at ved å la en annen kvalifisert ta del i forskningsprosessen økes troverdigheten ytterligere.

*Member checking*¹² er i følge Lincoln og Guba (ibid.) den viktigste prosedyren for å gjøre en studie troverdig. Jeg vurderte dette i samråd med veileder likevel som lite hensiktsmessig etter som det til syvende og sist er mine tolkninger som er det avgjørende, jamfør Postholm (2005). I tillegg ville dette i en slik studie med begrensede rammer være en utfordring i forhold til tidsomfanget. Under intervjuene tilstrebet jeg imidlertid å sikre at jeg hadde forstått hva forskningsdeltakerne prøvde å formidle ved å stille bekreftende spørsmål. I tillegg til dette gjorde lydfilene på minidisket det mulig å gå tilbake til opptakene når som helst i forskningsprosessen slik at jeg kunne korrigere eventuelle feil. Videre ga opptakene grunnlag for å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av mine oppfatninger enn mine notater fra intervjusituasjonen, der jeg i stor grad rekonstruerte hendelser og utsagn (Postholm, 2005).

Jeg har brukt mye tid på å finne relevant litteratur for studien, noe jeg mener er et ledd i å gjøre en studie troverdig. Jeg har lest anerkjente bøker, tekster og studier og så gått inn i deres kilder for å bruke de på min måte, slik det er relevant for studien, for eksempel slik jeg har brukt Norberg- Schulz, Kirkeby og Bollnow. På denne måten har jeg kvalitetssikret kildene og litteraturtilfanget i studien.

Bekreftbarhet sier noe om tolkningen av funnene, og hvorvidt de støttes av annen forskning (Thagaard, 2002). I denne studien ønsket jeg å belyse læreres opplevelser av den åpne skolens rom, og som det fremgår vil dette være subjektive opplevelser. Derfor vil det ikke være mulig

¹² Member checking innebærer å gi forskningsdeltakerne innsyn i forskningsarbeidet slik som den transkriberte teksten, analyser og konklusjoner, og på den måten får de anledning til å korrigere eventuelle faktafeil og tolkninger de er uenige i (Lincoln & Guba, 1985).

å bekrefte disse opplevelsene fra andre. Jeg antar imidlertid at jeg kunne ha kommet frem til andre funn på et annet tidspunkt, og at en annen forsker, på bakgrunn av sin forforståelse, kunne presentere andre funn ut fra samme data. Dette viser at kvaliteten på prosjektet er en følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2005). Forskerens tolkningsgrunnlag er avhengig av om hun plasserer seg innenfor eller utenfor forskningsmiljøet (Thagaard, 2002.). Det at forskeren kjenner miljøet som studeres kan være en styrke ved at hun lettere forstår forskningsdeltakernes situasjon, og forskerens erfaringer med miljøet kan bidra til å bekrefte den forståelsen hun etter hvert utvikler. Motsatt kan forskerens kjennskap til miljøet føre til at hun overser det som er forskjellig fra egne erfaringer, og slik blir mindre åpen for nyanser i de situasjoner som studeres (ibid.). Når forskeren ikke kjenner miljøet som studeres må hun først forstå forskningsdeltakernes livsverden og hva hennes beskrivelser forteller. Når forskeren ikke kan ta utgangspunkt i egne erfaringer er det en utfordring å forstå fremmede situasjoner. Det betyr at forskeren må tilegne seg en forståelse av hvordan forskningsdeltakerne opplever sin situasjon. I forlengelsen av dette er det viktig at forskeren presenterer sitt eget ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene i lys av det (Thagaard, 2002). Jeg har ingen tilknytning til forskningsfeltet annet enn den kunnskap jeg har fått gjennom litteraturlesning om tema. Derfor har jeg også, i kapittel 4.3, presentert mitt ståsted.

På grunn av størrelsen på utvalget er ikke funnene i denne studien ment å være representativt for en større populasjon. Det vil først og fremst være leseren som foretar *overførbarhet* ved å knytte sin egen livsverden opp mot det som presenteres i teksten, for så å overføre funnene til egen praksis (Postholm, 2005). I forlengelsen av dette vil jeg hevde at den kvalitative forskningen kan bidra til å gi perspektiv til forskningsdeltakeren slik at hun kan *reflektere* over egen praksis. Dette er i tråd med Kvale (1997) som sier at det under samtalen mellom forskningsdeltaker og forsker oppstår ny kunnskap. Dette erfarte jeg ved at deltakerne i flere tilfeller uttrykte at de ikke tidligere hadde reflektert over de temaene jeg ville de skulle beskrive.

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse (Thagaard, 2002, s. 186). Dalen (2004) hevder det er enklere å gjenkjenne sin egen livsverden i en rik beskrivelse, og viser til viktigheten av tykke beskrivelser. Jeg har tilstrebet å presentere så fyldige beskrivelser som mulig av læreres opplevelser av den åpne skolens rom. Blant annet er lærernes narrativer med på å gi leseren en mer helhetlig forståelse for tolkningen.

KAPITTEL 5: Lærernes narrativer

5.1 Innledning

For å få en mer helhetlig forståelse for den påfølgende analysen vil jeg i dette kapitlet presentere lærernes narrativer, en kortfattet fortelling av intervju materialet. Tanken er at vi gjennom lærernes egne historier kan få bedre forståelse for hvordan deres utgangspunkt og erfaringer kan virke inn på deres opplevelser av skolens åpne rom, som ikke i like stor grad er preget av min makt og kontroll slik intervjuet kan bære preg av. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at narrativene ikke lærernes *egne* historier i den forstand at det er jeg som har gjenfortalt de, ut fra deres beskrivelser fra intervjuene. Narrativene er dermed ikke upåvirket av min tilstedeværelse i tid og rom.

5.2 Anna

Anna har 3-4 år erfaring fra tradisjonell skole. Hun begynte ved den åpne skolen da den sto ferdig høsten 2005. Anna beskriver det å gå fra lukket til åpen skole som herlig, og grunnen til at hun søkte seg til den åpne skolen var nettopp fordi hun ville til det åpne rommet.

Anna opplevde imidlertid startfasen som kaotisk, fordi alt var nytt, og fordi det var satt av lite tid og ressurser til det pedagogiske, slik at dette ikke var tilstrekkelig planlagt før skolen var klar til bruk. Av den grunn opplevde hun å bli kastet inn i den nye skolen. Anna synes det er trygt at skolen er åpen, slik at en kan følge med på hva som skjer der, en kan få innspill fra andre, og hun opplever at hun selv som lærer blir ikke blir så innesluttet.

Anna opplever at det er potensialer i rommet som hun ikke får brukt, at det blant annet blir mye stillesitting og arbeid ved pultene. Hun opplever blant annet at utilstrekkelig plass er med på å sette begrensninger for de mulighetene som finnes i rommet. Hun vektlegger i tillegg at hun opplever at det ikke er rommet i seg selv som er begrensende, men hvordan de bruker det.

Anna opplever gjennomtrekk av elever og lærere som en bakdel med det åpne rommet. Likevel presiserer hun at de elevene hun underviser bare har erfaring med den åpne skolen, og at de derfor har lært seg at andre går forbi, og at de derfor klarer å ignorere denne støyen. Det hun opplever som det største problemet med tanke på støy er garderoben, slik den ligger uskjermet, på toppen, ved amfiet, slik at lyden kommer ned i undervisningsarealene.

Anna opplever at det er hyggelig å være lærer i den åpne skolen, hun trives i åpne, store, lyse rom og det å merke at det er liv i skolen. Hun har en positiv innstilling til den åpne løsningen,

og prøver så langt det lar seg gjøre å bruke de mulighetene rommet gir, men er bevisst at det kan gjøres annerledes.

5.3 Bea

Bea har 7 år erfaring fra tradisjonell skole. Hun ble flyttet derfra til den åpne skolen da den åpnet. Bea opplevde denne prosessen som kaotisk og beskriver hvordan ingen ting var i orden til elevene skulle begynne ved skolen, og at de av den grunn måtte bruke unødig tid på å pakke ut pulter og andre materialer også videre, slik at den pedagogiske planleggingen ble nedprioritert, og gjort etter at elevene hadde kommet. I forlengelsen av dette beskriver Bea byggeprosessen som uheldig, og hun mener de som har ansvaret for en slik prosess må ta med lærerne i en diskusjon før man bygger, slik at de opplever å ha vært med i prosessen, og ikke får bygget tredd nedover hodet, slik hun opplevde det.

Bea opplever rommet som altfor åpent, spesielt med tanke på unødig støy fra gjennomtrekk av elever og lærere i paviljongene, og at det av den grunn er lite som skal til for å få fokus vekk fra undervisningssituasjonen. Hun vektlegger elevenes læringsutbytte, og opplever at skolens åpne løsning er uheldig i forhold til dette. Bea ønsker seg derfor flere vegger for å slippe unødige forstyrrelser. I tillegg opplever hun at skolen har utilstrekkelig plass, og at dette er med på å skape ekstra støy.

Bea trives i arbeidsrommene, og skolens pauserom, men hun opplever at skolen generelt allerede etter fem år ser sliten ut.

Bea fikk se tegninger av skolen før den sto ferdig og hennes umiddelbare reaksjon var at det skulle bli utfordrende å jobbe i en slik løsning. Likevel, hun var positiv, og prøvde så godt hun kunne å ha en positiv innstilling til det hele.

Bea opplever sin lærerrolle som en formidler og veileder.

5.4 Cecilie

Cecilie har erfaring med tradisjonell skole fra praksis da hun studerte ved lærerskolen. Hun kom som nyutdannet lærer til den åpne skolen høsten 2009. Hun forteller at det var tilfeldig at det ble akkurat denne skolen hun kom til å jobbe ved, men beskriver at hun ved første øyekast fikk lyst til å jobbe ved den, fordi hun synes den så fin ut. Hun la spesielt godt merke til den friske lufta, og det fine uteområdet.

Cecilie er litt usikker og nølende angående skolens åpne løsning, og uttrykker at hun kanskje strever litt med å finne sin plass, men hun har både positive og negative opplevelser knyttet til den, selv om hun ikke alltid opplever forskjell på den åpne skolen og den tradisjonelle.

Den største utfordringen ved det åpne rommet opplever hun i forhold til å skulle ta hensyn til andre, både lærere, elever og andre trinn, med tanke på blant annet støy.

Cecilie beskriver den første tiden ved skolen som utfordrende fordi hun var ny, og på grunn av skolens åpne løsning opplevde hun en følelse av å bli kontrollert av de andre lærerne. Dette har imidlertid bedret seg, og hun ser tilbake på tiden ved den åpne skolen som spennende og utfordrende, og at hun ser tilbake på den som en positiv opplevelse.

Cecilie opplever sin lærerrolle som en leder.

KAPITTEL 6: Analyse og tolkning: tilstedeværelsen

I dette kapitlet presenteres sentrale funn fra intervjuene, og de analyser og tolkninger jeg har gjort i den forbindelse. Med tolkning mener jeg mer omfattende og dypere meningstolkninger, der jeg bestreber å gå dypere enn det som direkte er uttalt, slik det fremgår av kapittel 4.3.7. Jeg vil igjen poengtere at analyse og tolkning ikke kan avgrenses til et bestemt tidspunkt i forskningsprosessen, men at dette foregår kontinuerlig. Således eksisterer en gjensidig påvirkning mellom teori, analyse, tolkning og drøfting.

6.1 Innledning

Da forskeren umulig kan presentere hele datamaterialet er det en viktig oppgave å sortere ut det hun anser som mest relevant i forhold til problemstillingen. Jeg har valgt ut temaer som jeg mener godt illustrerer lærernes opplevelser, og som gir et inntrykk av kompleksiteten og bredden i materialet ved at jeg inkluderer likheter og forskjeller i deres opplevelser. Temaene presenteres kronologisk slik de er presentert i intervjuguiden.

Under de fem kategoriene hentet fra Kirkeby (2006), vil jeg redegjøre for forskningsdeltakernes uttalelser som jeg mener best illustrerer hvert tema, sortert i underoverskrifter. Jeg knytter element fra det fenomenologiske stedsperspektiv til de kategorier og temaer der det er hensiktsmessig. Slik blir resultatet en kombinasjon av forskningsdeltakernes uttalelser og mine forskerøyne. Sekvenser som i fremstillingen er kortet ned er markert slik: (...). Jeg har videre valgt å gjengi uttalelsene med skriftstørrelse 11, i kursiv og med et innrykk, uavhengig av sitatets lengde, for å skille de mest mulig fra mine analyser og tolkninger.

Kapitlet avslutter med en oppsummering som reflekterer hvordan de ulike rommene kan henge sammen.

Mine temaer under Kirkebys kategorier er følgende: det sosiale rom: *innblikk i hverandres aktiviteter og amfiet som invitasjon til sosialt samvær*. Handlingens rom: *Handlende omgang med rommet og å ha plass*. Det atferdsregulerende rom: *åpenhet gir mulighet for kontroll av både elever og lærere*. Det betydningsbærende rom: *åpenhet, aldersblanding og miljøideal i skolen og i samfunnet*. Det stemte rom: *undervisningsmiljø og en estetisk ramme rundt hverdagen*.

6.2 Det sosiale rom

Den første kategorien omhandler det sosiale rom, altså hvordan rommet inviterer til sosiale relasjoner og sosialt samvær (Kirkeby, 2006). Samvær og samarbeid er igjen et spørsmål om hvordan vi forholder oss til hverandre. Det sosiale har samtidig sin fysiske form og er situert i rom, av den grunn at vi som mennesker er fysiske vesener i fysiske rom (ibid.).

Både Anna, Bea og Cecilie opplever det åpne rommet som sosialt, men på ulike måter, uten at en kan ta stilling til om den ene opplevelsen er mer adekvat enn den andre, da det er selve *opplevelsen* som er i sentrum. Jeg fant følgende temaer som illustrerer dette: *innblikk i hverandres aktiviteter og amfiet som invitasjon til sosialt samvær*

6.2.1 Innblikk i hverandres aktiviteter

Alle lærerne opplever det å få innblikk i hverandres aktiviteter. Jeg opplever at særlig Anna og Cecilie har en positiv opplevelse av dette, og at begge opplever det som trygt. Dette fant jeg med bakgrunn i følgende uttalelser fra Anna og Cecilie:

For det første så syns jeg det er trygt at det er åpent, folk kan se og høre hva du driver med. Jeg tror det kan foregå mye rart i lukka rom. Jeg syns det er..altså veldig åpent, altså du får litt innspill fra andre som plutselig kan komme forbi forbi (...)

Jeg merker at "åh, nå skal 3. trinn gjøre noe gøy", ikke sant, altså det der suset syns jeg er helt naturlig at man har i skolen (Anna)

(...)jeg vet ikke om vi er så flinke til det på skolen, men det er jo veldig lett å se når vi går forbi så ser man hvordan andre klasserom, eller de paviljongene ser ut.., også vi kan jo liksom ordne det fint og.. (Cecilie)

Beas uttalelse synes å innebære en motsatt opplevelse av det samme, hun sier:

(...) sånn som det er nede hos oss da, der traver jo alle forbi, bortsett fra de som er helt innerst, de har det jo for seg selv, mens der hvor jeg er, der er det to paviljonger til, så der går alle gjennom, mens vi har undervisning. Så der er det altfor åpent (Bea)

Bea opplever altså rommet som altfor åpent, og måten hun snakker om rommet på synes å peke i retning av en negativ opplevelse, i forhold til at andre får fritt innsyn.

6.2.2 Amfiet som invitasjon til sosialt samvær

Skolens undervisningsareal ligger med direkte adgang til amfiet slik at avstanden mellom dem er liten og av den grunn er amfiet lett tilgjengelig. Både Anna, Bea og Cecilie benytter amfiet, til fellesundervisning, og til å gi fellesbeskjeder til elevene, arrangere foreldremøter, se film eller TV:

(...) jeg tenker på det amfiet vårt og sånt, til foreldremøter og unger som skal se på no film, eller TV eller hvis vi skal undervise en svær flokk så kan vi samles der (...) (Bea)

(...) På trinnet vårt så har vi jo hele mattedager, for eksempel, hvor vi har rullering på tre grupper og hele engelskdager og norskdager, ja, fagdager, da. Så da bruker vi jo amfiet (...) og da går vi litt frem og tilbake (Bea)

Disse uttalelsene viser at Bea opplever at amfiet gir muligheter for å danne større fellesskap og bevegelse, jamfør Kirkeby (2006).

Amfiet benyttes fast en time i uka av 2. og 4. klassetrinn, til det som kalles fredagsunderholdning, der elevene underholder hverandre med sang, dans, sketcher også videre. Om dette sier Anna:

(...) det er jo gøy det, men det blir stor forskjell på 4. og 2. så det er ikke like vellykka. Altså, hadde man hatt hele stigen, hvor du på en måte ser sjarmen med 1. også har du venta til 2. og 3. så er du kul og tøff som 4.trinnselev, men nå blir det liksom det spriket, det er liksom sånn 2. og 4. sammen plutselig, det..Altså (...) jeg tror ikke det å sitte rolig å se på nødvendigvis er sosial trening annet enn å oppføre seg som publikum (Anna)

hvis vi skal gi felles beskjeder til hele trinnet, da er det jo kjempebra at vi har de amfiene med de trappene. Så det brukes jo til det..Også i jula har vi jo adventstund med alle sammen, og da sitter vi jo og tenner lys, og..så det det er jo..positivt. Selv om, jeg skulle ønske vi hadde sånne små, når vi hadde for eksempel sånn adventsstund og sånn, at man hadde hver sin gruppe, så har du der her igjen at det er ikke plass til det (Cecilie)

Skolens amfi muliggjør altså i stor grad større fellesskap og at både elever og lærere fysisk kommer nærmere hverandre. Vi kan derfor si at amfiet strukturerer et møte ”med den andre” (Kirkeby, 2006). Dette forholdet, der skolen fysisk er organisert slik at lærere og elever har lett for å møtes, herunder også å få innblikk i hva andre foretar seg, kan således plasseres innenfor det Kirkeby (ibid.) kaller utadrettet sosialitet.

6.3 Handlingens rom

Handlingen involverer kroppen (Merleau- Ponty, 1994), og foregår, som nevnt i, og kan ikke tenkes uten fysisk rom, og det oppstår i dette en nær relasjon mellom mennesket og rommet (Kirkeby, 2006). Rommet medierer således mellom mennesket og handlingen. Tema jeg har funnet som sentrale i denne sammenheng er *handlende omgang med rommet* og det å ha *plass*, som jeg mener beskriver lærernes opplevelser av det å handle med, eller å bruke rommet, og opplevelsen av å ha tilstrekkelig plass.

6.3.1 Handlende omgang med rommet

Det jeg fant interessant i denne sammenheng er at lærerne opplever at de ikke bruker rommet, slik de opplever at arkitekt og formgivere i utgangspunktet har tenkt det. Det fant jeg i følgende utsagn:

(...) jeg syns at ..det kunne ha blitt gjort bedre, altså vi får ikke utnytta alle rommene, det er så mye mer potensiale i rommene, sånn som amfiet (...) altså hvordan man kan bruke det, og ja, altså det er mye gode rom som man ikke får brukt også tror jeg litt på at skolen er laget til litt mer praktisk jobbing, altså det her med å kunne rullere på stasjoner, bruke arealene ”oppe” og ”nede”, gå, altså..(...) (Anna)

(...) Det åpne rommet for vår del, blir jo ikke brukt, tenker jeg. Altså vi bare er der, vi, vi bruker det ikke (...) (Anna)

Vi bruker jo i stor grad den tradisjonelle pedagogikken, men rommet ber jo om noe helt annet. Det står jo og roper om å bli brukt på en annen måte, men vi får ikke gjort det (Anna)

Nei, altså jeg vet ikke jeg.. vi, nei jeg vet ikke (latter). Jeg prøver å late som det er et vanlig klasserom, rett og slett (Bea)

Vi, vi behandler det jo som et vanlig klasserom, bare at det ikke er dør der, liksom (Cecilie)

Jeg syns jo at de funksjonene det brukes til, det er jo til undervisning, som man bruker på en vanlig skole. Så det er kanskje ikke blitt brukt sånn som det skulle blitt gjort. (...) Så det blir brukt som klasserom fordi om det ikke er vegger, liksom, så det er liksom..det blir undervisningsfunksjon. Og sitte å jobbe og ha arbeidstimer og sånn (Cecilie)

Som sagt så var det jo meningen at det ikke skulle bli tradisjonell undervisning..men jeg vet ikke helt hva de mente, da (Cecilie)

Likevel, selv om Anna, Bea og Cecilie innehar en opplevelse av å ikke bruke rommet slik de opplever at det er tenkt, er de bevisst rommets muligheter og potensialer:

(...) Det er ikke begrensninger i bygget, for det er så flott og ligger der med så mye potensiale
(Anna)

(...) jeg kjenner på meg at det potensialet ligger der, jeg kunne ha gjort sånn, jeg kunne ha gjort sånn, men så er det alltid en sånn "jamen det går ikke fordi at..."(...) (Anna)

Det er mange tanker og lyster man har om hva man vil gjøre, men, "men, men, men" hele tiden. Men altså ja, vi har brukt det til mye, og vi gjør det, vi har jo langbord og har forskjellige lunjser og spiser der og lager mat der, vi har tatt ut alle pultene og gjort om hele rommet til napal og hatt skuespill (...) (Anna)

(...) Det er, jeg synes det er store forskjeller fra hva jeg vil og føler jeg burde gjort i det rommet jeg har, i motsetning til det jeg faktisk ender opp med å gjøre (...) (Anna)

(...) Men vi sitter jo mye.. altså vi, jobber jo mye i grupper og sånn. Så når det er så stort rom, så er det lett å lage smågrupper som sitter rundt omkring, i stedet for å sitte i klasserom, da
(Bea)

Foreldremøter er det fint til, til når..ja, aldersblanding kanskje, når vi har det (...) Og stasjonsundervisning og når vi har juleverksted (Bea)

(...) også brukes amfiene så..(avbryter seg selv) ja amfiene (...) der kan de se film, da. Og ha, der kan man jo ha undervisning og. Det er jo litt sånn, det er jo en positiv ting egentlig synes jeg for det, det er jo litt artig å stå å undervise i amfiet for der sitter de akkurat som på en liten forelesningssal også kan man liksom ta ned den her, og ha litt sånn..hva heter det?

Transparent/overhead- undervisning og (Cecilie)

(...) Sånn som når jeg har matte..så har..så legger jeg bare opp til at vi skal være i det klasserommet, og jeg skal stå der og undervise. Men hvis jeg kanskje har musikk, så legger jeg opp til at vi kan sitte i amfiet (Cecilie)

Det som kanskje er overraskende i denne sammenheng, er den gjennomgående opplevelsen blant lærerne av at de ikke bruker rommet, slik de opplever at det er tenkt, og at det i forlengelsen av dette skulle bety en konflikt mellom stedets og arkitektens ånd (Mattews, 1992; i Ulleberg, 2006). Likevel, vi ser at både Anna, Bea og Cecilie er bevisst rommets muligheter og potensialer, men at utfordringen ofte blir å utnytte disse.

6.3.2 Å ha plass

Det å ha tilstrekkelig med plass tillegges stor betydning, spesielt i forhold til bløt funksjonalitet (Kirkeby, 2006). Jeg opplevde at dette var viktig for lærerne, da både Anna, Bea og Cecilie stadig trakk frem dette. Felles for de tre er opplevelsen av å ha utilstrekkelig plass, og at dette er med på å sette begrensninger. Følgende utsagn illustrerer dette:

(...) Men jeg tror det har begrensa seg fordi vi må dele med trinn (...) (Anna)

Hadde man kanskje kunne tatt ut en del pulter, ikke hatt 30 unger der hele tida så hadde det vært mye mer muligheter for det litt mer spontane. Nå blir den bruken veldig planlagt (...) Nå er det jo 40, 70, 80 unger, gjennomsnittlig, per paviljong, og det blir, det sier seg selv at da, du får ikke tømt det til å bruke det (...) Jeg føler vi blir litt sånn stua sammen (...) Du har jo ikke plass til å drive maks da, tenker jeg (Anna)

Ja, nå er vi, altså, jeg jobber på et trinn, vi er, vi er flest her på skolen, det trinnet er størst, så vi har veldig dårlig plass, vi sitter jo nesten 30 stykker inne på et rom, og vi får ikke gjort så mye bevegelse, vi har en liten sånn gymstund hver eneste dag, hvor elevene står for gymmen selv, da. Jeg setter på en CD også danser de og hopper, også skal de andre gjøre det samme. Og da står de ved siden av pulten sin og hopper og spretter og veiver med armene og. Så det går jo an, men ellers så er det..det er for mange unger rett og slett, inni der. Liten plass (Bea)

Amfiet egner seg jo ikke til å sitte å skrive i, liksom, for der er det jo ingen pulter. Men det har man jo gjort av og til, for man hadde ikke flere plasser, og det er jo litt dumt (...) Hvis skolen hadde vært litt større, for det er litt liten plass, og hvis det hadde vært flere paviljonger så hadde det ikke blitt så mye, liksom tett i hop (Cecilie)

Lærernes opplevelser av å ha utilstrekkelig plass, får altså konsekvenser for deres handling da det blir lite rom for det spontane (det Kirkeby (2006) kaller ikke- forhåndsbestemte aktiviteter), som en kan anta på grunn av rommets bløte funksjonalitet. Videre har det betydning for deres handling på grunn av begrenset plass til bevegelse, samt at det oppleves trangt i rommet, i og med at elevene sitter tett på hverandre.

6.4 Det atferdsregulerende rom

Regulering av atferd er i stor grad knyttet til ideen om skolen som et samfunn (Kirkeby, 2006). Lærerne har ulik opplevelse av atferd og hvordan rommet bidrar til ulik atferd. I tråd med det Foucault forstår som panoptiske trekk, jamfør Kirkeby (ibid.), opplever lærerne at åpenheten muliggjør kontroll av atferd. Tema jeg fant som kan illustrere lærernes opplevelser

av det atferdsregulerende rom er *åpenhet gir mulighet for kontroll*, både når det gjelder kontroll av elever og av hverandre.

6.4.1 Åpenhet gir mulighet for kontroll av både elever og lærere

Lærerne har både positive og negative opplevelser tilknyttet rommet som atferdsregulerende. Det fant jeg i følgende utsagn:

(...) Innimellom så er det noen som sikkert har, som løper litt, men det er greit det, da trenger'n det da. Det er jo mye lettere å løpe i et stort rom enn å måtte gå ut døra i et lukket rom også synliggjøre for alle at jeg ikke klarer å sitte rolig. (...) Altså det syns ikke så godt at Sigurd må løpe innimellom, de vet ikke at jeg har lagt inn en pause for at han må opp og ned i amfiet. Det er helt gjennomtenkt, men de skjønner jo ikke at det er for at han bare "nå klarer jeg ikke mer" (Anna)

(...) Hvis du hadde vært i et klasserom så hadde det kanskje vært litt mer rom for å, ja, rom for å være litt, la dem holde på litt for seg selv da, elevene. Men nå må du liksom hanke de inn, du må jo ha øya overalt for å se at de ikke stikker seg bort, eller, plutselig så er de borte, eller, noen er på do uten at du har sett det og, det er litt vanskeligere å følge med, rett og slett (Bea)

Anna og Bea har altså ulike opplevelser av hva som er greit at atferd, som følge av den åpne løsningen. Der Anna opplever det greit og enklere i et åpent rom, opplever Bea det begrensende.

Man må jo være ekstra autoritær, syns nå jeg. For at..det er jo ikke bare for klassen sin del, men man må..man kan ikke begynne å bråke og sånn for det går ut over andre klasser også (Cecilie)

(...)Det er veldig ofte at jeg er alene, at jeg ikke har noe liksom assistent, eller støtte, og da sier jeg til noen elever "nå kan dere gå å sette dere i amfiet" liksom..og jobbe. Og da har jeg jo kontroll på de også, fordi det er åpent, kan du si..og det er jo bare tavla som skiller, og det er en positiv ting. For at da..får de sitte der å jobbe, også sitter..også da blir det på en måte roligere, for de sitter ikke så tett på hverandre (...) Jeg må jo selvfølgelig gå litt å sjekke der, og sjekke der..men det går som regel bra. Mm (Cecilie)

(...) Det første jeg tenkte når jeg kom hit var at det var åpent og "jeg lurte på hvordan det blir" tenkte jeg. "Det blir litt skummelt, kanskje", tenkte jeg for..når jeg skulle begynne å undervise som ny lærer, så tenkte jeg at "nå ser alle hvordan.." eller "nå blir jeg kanskje kontrollert" fordi det er åpent. Og det var kanskje fordi jeg var ny, da. (...)Men det er jo

positivt og, for da ser man jo de andre. Og det er positivt at man kan kontrollere hvordan det går på skolen (Cecilie)

Anna opplever i tillegg at det ikke utelukkende er utformingen som regulerer atferd, men at det er de voksne som kurser elevene i ulike retninger:

(...) det er jo ikke den åpne løsningen sin feil, det er jo hvordan vi som voksne dresserer og kurser ungene inn i et system som gjør at det fungerer, da, i den åpne løsningen (Anna)

Det er nærliggende å tro at Cecilies opplevelse av å bli kontrollert, på grunn av åpenheten, kan henge sammen med at hun er ny som lærer og ny ved skolen, og at hun ut fra denne erfaringen dermed opplever en viss avstand til den, og således opplever stor grad av outsidersness, og dermed svak identifikasjon med skolen (Relph, 1976).

Anna, Bea og Cecilie opplever altså at skolens utforming er med på å kontrollere og regulere atferd i den forstand at åpenheten i stor grad muliggjør observasjon av hverandre og elevene, og at vi i så måte kan si den fungerer som en forlengelse av det Foucault forstår som panoptiske trekk, jamfør Kirkeby (2006).

6.5 Det betydningsbærende rom

Et krav til dagens skole er at den skal forberede elevene til å kunne orientere seg i et posttradisjonelt samfunn, der relativismen gjør seg gjeldende ved at oppgaver og aktiviteter ikke på forhånd er gitt, og løsningene heller ikke kjent. Den egentlige forståelsen tilegnes dermed gjennom det å løse oppgaven, eller å utføre aktiviteten (Kirkeby, 2006). Det betydningsbærende rom innebærer at vi på ulike måter avkoder våre fysiske rammer for betydninger som ligger utenfor det rom som vi konkret er i (ibid.).

Jeg opplevde at lærerne hadde noe vanskelig for å uttrykke seg i forhold til hvorvidt de opplever rommet som betydningsbærende, og på hvilke måter. Kanskje de ikke har tenkt over dette forholdet før? Likevel, Annas og Beas uttalelser viser at de opplever rommet som betydningsbærende og på ulike vis. Et tema jeg fant ut fra lærernes uttalelser som illustrerer dette er *åpenhet, aldersblanding og miljøideal* som de opplever at eksisterer i samfunnet forøvrig. Cecilie opplever ingen direkte sammenheng mellom det som skjer i skolen og samfunnet ellers, men peker på skolen som miljøfyrtårn, og at dette er et ideal også i samfunnet utenfor skolen. Hun opplever riktignok at dette ikke har sammenheng med skolens

fysiske utforming, men jeg har likevel valgt å ta med hennes uttalelser, i den forstand at bygningen som sådan bærer en betydning som et miljøideal, som også sees i samfunnet utenfor skolen.

6.5.1 Åpenhet, aldersblanding og miljøideal i skolen og i samfunnet

Gjennom fortolkning kan vi lese skolebyggets bakenforliggende holdninger til skolen som helhet og synet på de som bebor det, i denne sammenheng: lærere og elever. Det er snakk om noen overførslers av ”noe” som har å gjøre med det samfunn og den kultur som skolen ligger i, forbereder elevene til og er et uttrykk for (Kirkeby, 2006).

Følgende uttalelser fra Anna, Bea og Cecilie illustrerer deres opplevelser av skolen som betydningsbærende i form av åpenhet og aldersblanding:

(...) Jeg føler at i åpne løsninger så ser man alt, og man ser alle. Og det, sånn er det bare. Jeg synes det er veldig viktig. Gjemmer ikke bort noen elever, det er ingen spesialgrupper, og det er sånn, alle elevene er på kurs, alle møter alle. Så i forhold til det der med å akseptere forskjeller, skjønne at ting er litt annerledes, det er de jo veldig dyktige til (...) altså, det er jo ingen som er flinkere enn unger til å skjønne at man er forskjellig, men da må de jo også bli utsatt for å lære seg at, å se forskjeller tenker jeg, i hverdagen (Anna)

I begynnelsen så la vi jo vekt på det, at, på det veldig sosiale, ikke sant, fordi vi var aldersblanda, da var jo foreldrene veldig skeptiske til det, at 2. og 3. og 4. skulle være sammen for eksempel, og da, da liksom prøvde vi å formidle at vi ville..ja, den der, den samhørigheten da, og at ingen av de små trengte å være redd de store for alle kjente jo hverandre, for eksempel, sånn og, at de små hjalp de store, og det er kjempemye læring i det (...) Så jeg tror det, sånn sett så er det litt forlengelse av sånn som samfunnet, altså, ut i samfunnet så er det jo ikke bare en aldersgruppe som jobber sammen, der er det en sammenblanding av alle, vi lærere er jo fra 20 til 65 år, så..og sånn prøvde vi å formidle (...) (Bea)

(...) det spørs jo hvordan del av verden utenfor man tenker på..for ut i arbeidslivet så er det ikke sikkert..da har man..det er jo ikke sikkert det blir likt her. Jeg ser ingen sammenheng egentlig.. (...) Altså vi er jo sånn miljøfyrtårn, men det har jo ingenting med arkitekturen å gjøre, da. Men det gjenspeiler seg jo i samfunnet (Cecilie)

Anna opplever altså åpenheten som betydningsbærende i den forstand at den bidrar til å øke forståelsen for det som er annerledes, og at dette er viktig i forhold til det samfunnet vi lever i. Bea legger vekt på aldersblanding, og at dette er virkeligheten også i verdenen utenfor skolen.

Selv om Cecilie ikke opplever noen direkte sammenheng mellom skolens utforming og samfunnet for øvrig, trekker hun frem skolen som sertifisert miljøfyrtårn, og at dette er noe som gjenspeiles i samfunnet, som en slags symbolikk (Kirkeby, 2006).

6.6 Det stemte rom

Vårt umiddelbare inntrykk av et sted er en viktig del av vår opplevelse av det (Kirkeby, 2006). Som vi tidligere har sett, farges opplevelsen av steder av individuelle preferanser. Motsatt, sier Kirkeby (ibid.), med referanse til Bollnow, at rommet virker tilbake på individet: i alle rom der det er mennesker til stede, vil rommet ha menneskelige kvaliteter. En kan i forlengelsen av dette kunne si at på samme måte som menneskene opplever rom forskjellig, avhengig av deres sanseintrykk og erfaringer med mer, så vil rommet stemme menneskene forskjellig. Det stemte rom handler i så måte om å være i harmoni eller i disharmoni med rommet, og vil av den grunn ha stor betydning for opplevelsen av det.

Tema jeg fant som illustrerer lærernes opplevelser av det stemte rom er *undervisningsmiljø, og en estetisk ramme rundt hverdagen*. Anna, Bea og Cecilie

6.6.1 Undervisningsmiljø

I det følgende presenteres uttalelser som illustrerer lærernes opplevelser av undervisningsmiljø, herunder forhold som gjelder atferd, støy, samt opplevelse av frisk luft:

(...) Altså, nå jobber jeg med små unger og det er klart så fort noen går forbi så vil jo de hele tida se på det mennesket, men samtidig så ser jeg at de elevene jeg har nå, de har jo bare hatt en sånn skole. Bare jobba i åpne løsninger. Og det er ikkeno problem, altså de har lært seg at det går folk forbi, de har lært seg å plukke ut litt lyder og er konsentrerte og de som sliter med det, de har jo mulighetene i de små grupperommene (Anna)

Det som kanskje er det største problemet med hvor åpent det er her, tenker jeg er garderoben, som ligger på en måte på toppen og så fort noen skal skifte ut og inn så ødelegger det, altså da kommer støyen ned i amfiet (...) også får jo vi også det ned. Altså, garderobene burde kanskje vært skjerma på en annen måte, slippe det ekstra støyet (Anna)

(...)sånn som det er nede hos oss da, der traver jo alle forbi, bortsett fra de som er helt innerst, de har det jo for seg selv, mens der hvor jeg er, der er det to paviljonger til, så der går alle igjennom, mens vi har undervisning (...)(Bea)

Når folk flyr ut og inn og forbi så blir alle elevene forstyrret. Og, de som sliter mest, som har læringsproblemer og andre behov, de, de mister jo konsentrasjonen fullstendig. Det er ikke tilrettelagt for de i det hele tatt her. Så, men mange takler det der, og er vant til støy og bråk og bryr seg ikke om det (Bea)

(...) altså, man blir jo berørt av at man hører bråk, altså garderobene er jo også åpent, liksom. Det er jo ikke vegg der heller. Så hvis en klasse har friminutt, så går jo de i garderoben, og da blir de jo, det er ikke så lett at de skal være stille liksom (Cecilie)

Man er jo blitt veldig streng på at, altså at de voksne må være flinke til å få klassen til å være rolig når de skal gå forbi andre klasser. Og det er jo ikke bestandig så lett, da. Så..hvis det går en klasse forbi og er urolig, så, hvis man står og underviser så må man jo stoppe å prate og vente til de er ferdig, liksom. Og hvis vi sitter og har prøve så må man jo egentlig bare vente til de har gått forbi og sånn. Som regel går det bra, for de skal være rolig (Cecilie)

Altså, det går jo bra..De er jo, det er jo selvfølgelig ikke bråk hele tida, altså det er jo ikke noen som går forbi hele tida, eller det er jo ikke... (Cecilie)

Når jeg først var her på intervju, da fikk jeg sånn omvisning, og jeg tenkte det var bra lufting og bra luft. For det er mange som har problemer med lufta. Og det er jo bra her, lufteanlegget (...) (Cecilie)

Lærernes opplevelser av det stemte rom befatter seg i stor grad med undervisningsmiljø, om det som angår støy og gjennomtrekk av elever og lærere i paviljongene. Anna opplever dette uproblematisk, i det hun sier at elevene har vært ved skolen så lenge at de er vant til rommet. De har altså internalisert rommet, og på den måten dannet en vane med det (Merlau- Ponty, 1994). Riktignok opplever Anna garderoben problematisk i forhold til at gjennomtrekk der medfører støy. Denne opplevelsen deler Cecilie, i tillegg til utfordringer med støy i forbindelse med gjennomtrekk under undervisning. Cecilie opplever i tillegg god luftkvalitet ved skolen, sammenliknet med det hun har erfart fra andre skoler. Bea besitter også en negativ opplevelse knyttet til gjennomtrekk av elever og lærere, og opplever utfordringer med dette særlig i forhold til elever som har ekstra behov.

6.6.2 En estetisk ramme rundt hverdagen

Som en del av det stemte rom vektla lærerne også skolens estetiske uttrykk. I flere tilfeller opplevde jeg at de hadde vanskelig for å sette ord på dette, og hva skolen betyr for dem, noe som kan tyde på at de ikke er bevisst dette forholdet. Under følger lærernes uttalelser som

illustrerer dette:

Jeg tror jeg var litt sånn..litt sånn, den der sommerfugler i magen- følelsen, ”det her blir bra”, spent, og glad for å kunne liksom få jobbe i noe sånt. For det var pent, spreke farger, jeg syns å komme opp her, i stedet for de der grå murkolossene som ligger rundt omkring, så var det liksom farger. Det inspirerer litt. Og det er faktisk helt sant, uansett hvor lei jeg er jobben min og hvor sliten jeg skulle være så er det alltid hyggelig å komme opp her å se fargene (latter) (Anna)

Altså, helhetsinntrykket, både for meg som person og for meg som lærer så er det et sted som liksom er skapt, altså det er bygd og laget for å trives og ha det godt her, altså det er ikkeno sånn..støy, i det som er rundt her (...) det er en sånn rolig linje føler jeg. Og det er liksom, bare den der panelveggen ved gymsalen som er sånn bølgete og god, altså det er ikke de skarpe kantene, og ”der var det noe, og der var det noe nytt”, altså det er veldig sånn god flyt, da, tenker jeg, i det som er her. Så jeg syns det er veldig behagelig.. (Anna)

(...) det var jo en skole som var satt opp ganske raskt, så det er en del mangler her, altså, unger som bråka og sparka i veggen, så ble det hull, ikke sant, det er jo bare gipsplater hele skolen. Og det ser litt sånn slitt ut allerede, syns jeg..(...) altså, de rommene er jo i disharmoni, men jeg syns jo skolen er fin. Altså, den er jo pen å se på og ligger fint til og sånn rent arkitektonisk så er den jo kjempefin. Men, i alle fall utenpå (latter) (Bea)

Det er et godt rom, altså, når du blir kjent og vant til det, så er det jo allright, da. Sånn stort sett. Vi klarer å få det til, vi gjør det beste ut av det (Bea)

(...) Når jeg så bilder og sånn, så syns jeg det så ut som en fin skole, og når..ved første øyekast så tenkte jeg ”der vil jeg jobbe”, ”wow, det ser veldig bra ut”. Og bra uteplass, og (Cecilie)

Anna uttrykker emosjoner i forhold til hvordan hun opplever rommets estetiske uttrykk (spent og glad), det vil si emosjoner som jeg mener peker i retning av en harmoni med rommet.

Bea opplever rommet som godt etter at hun ble kjent med, og vant til det, jamfør Merleau-Pontys begrep om vane. I denne sammenheng har Bea over tid nærmet seg rommet, i en interaksjon med det, og endelig internalisert det. I forlengelsen av dette kan denne opplevelsen knyttes til Heideggers begrep om å bo, og Norberg- Schulz’ videreføring av det, som vi har sett at innebærer å være til stede, og således handler om langt mer enn å ha tak over hodet: det handler om å føle trygghet og kjennskap til stedet.

Jeg opplevde Cecilie litt kort i forbindelse med dette, noe som kan ha sammenheng med at hun har liten fartstid i yrket, og at hun derfor ikke har tenkt særlig over dette forholdet. Likevel, hun var klar over sitt første møte med skolen som fikk stor betydning for hennes stemthet med den: det estetiske uttrykket forsterket en lyst til å jobbe der.

6.7 Oppsummering

Dette kapitlets hensikt har vært å fremstille lærernes opplevelser av ulike sider ved det åpne rommet, gjennom en presentasjon av lærernes uttalelser om ulike tema plassert under Kirkebys (2006) kategorisering av skolens fem rom. Som tidligere nevnt, og som vi nå skal se, griper de fem rommene inn i hverandre, og kan ikke forstås som fem isolerte rom. Videre har analysen vist en bredde hos de ulike lærerne i forhold til hvordan de ulike temaene oppleves. Både Anna, Bea og Cecilie opplever det åpne rommet som sosialt, handlende, atferdsregulerende, betydningsbærende og stemt, men på noe ulike måter.

Rommet oppleves sosialt både i forhold til at det inviterer til sosialt samvær, og at det muliggjør innblikk i hverandres aktiviteter. Som vi så opplever Bea gjennomtrekk av elever og lærere i rommet som et forstyrrende element, mens Anna og Cecilie er i besittelse av en positiv opplevelse av det samme i denne sammenheng, og de vektlegger skolens åpne rom som trygt i forhold til å kunne følge med på det som skjer i skolen. Således kan dette elementet føre oss til det atferdsregulerende rom, der åpenheten oppleves som en form for kontroll av hverandre og elever.

Videre trekkes amfiet frem som sentralt i opplevelsen av at rommet inviterer til sosialt samvær, der amfiet oppleves som et sentralt knutepunkt. Lærernes handling med og opplevelse av å bruke amfiet kan lede oss inn til handlingens rom, der det gjennomgående synes å være en opplevelse av å ikke bruke rommet, slik de opplever at det er tenkt. Det at lærerne opplever å mestre den åpenheten som amfiet representerer, kan ha sammenheng med amfiet som en tradisjonelt oppfattet effektiv formidlingsform; Amfiet er formet som en slags trakt og rommer et stort antall mennesker, som på rad og rekke sitter med blikket mot et bestemt punkt, der trakten er smalest, hvor formidleren, det være seg en lærer, TV- skjerm, med mer, trekker oppmerksomheten.

Handlingens rom viser altså at lærerne opplever at de ikke bruker rommet, og at det i denne sammenheng skulle oppstå en konflikt mellom stedets og arkitektens ånd. Likevel, både Anna, Bea og Cecilie er bevisst det åpne rommets muligheter og potensialer. Et tema som de

vektla i denne forbindelse er viktigheten av å ha tilstrekkelig med plass. Det å ha tilstrekkelig med plass oppleves av lærerne som viktig i forhold til de handlingsmuligheter de har, hva angår de spontane aktivitetene, bevegelse og at det rett og slett er trangt. Her ser vi at det som angår plass også kan åpne døra til det atferdsregulerende rom: det å ha utilstrekkelig med plass kan bidra til en opplevelse av å miste oversikt over elevene.

Det atferdsregulerende rommet viser ulike opplevelser blant lærerne tilknyttet toleranse for hvor og når det er greit med lyd og bevegelse, og i hvilken grad. Mens Anna opplever det som greit med bevegelse for de som trenger det, i tillegg til at hun opplever at elevene takler støy, oppleves det av Bea som forstyrrende. Cecilie opplever å måtte være ekstra autoritær i forhold til å unngå å forstyrre andre, og hun opplever også at åpenheten er med på å kontrollere atferd, det vil si bidra til å redusere uønsket atferd.

Det betydningsbærende rom viser at Anna, Bea og Cecilie opplever at rommet bærer betydninger utover det fysiske rommet her og nå, hva angår åpenhet, aldersblanding og miljø.

Det stemte rom viser ulike opplevelser tilknyttet rommets estetiske uttrykk, og viser at dette er av betydning, enten det oppleves som positivt eller negativt. Anna knytter i stor grad emosjoner til rommets stemthet, Bea opplever skolen som fin, men sliten, mens Cecilie ikke har tenkt spesielt over dette forholdet, utover det at hun ved første øyekast fikk umiddelbar lyst til å jobbe ved den, fordi den så fin ut, og på grunn av frisk luft.

Anna, Bea og Cecilie er tre ulike lærere som dermed besitter ulike opplevelser tilknyttet det åpne rommet avhengig av blant annet erfaring og grunnen til deres tilstedeværelse ved skolen, slik det fremgår av lærernes narrativer. I forlengelsen av dette ser vi at opplevelsen av hvordan pedagogikken og rommet henger sammen oppleves ulikt, ut fra blant annet lærernes erfaringer og holdninger.

KAPITTEL 7: Avsluttende drøfting: Å være til stede i mulighetsrommet

7.1 Innledning

Vi har i denne studien sett at lærerne opplever ulike sider ved det åpne skolerommet, og at dette oppleves forskjellig av de ulike lærerne. Det som i størst grad synes å utkrystallisere seg, er det som angår lærernes handling med og praksis i rommet. Det interessante er lærernes opplevelse av å ikke bruke rommet, men at de er bevisst rommets muligheter og potensialer. Lærerne har altså noen tanker om stedet, om *genius loci*, om rommet som et menneskeskapt sted, og at det ligger iboende noen forventninger eller forutsetninger som skal gjøre det mulig å være der på en bestemt måte som lærer. Dette berører lærernes stedsbruk, og det å bo, å føle seg til stede. Manglende tilstedeværelse kan medføre opplevelse av stedstap, derfor er det viktig at lærerne er til stede i rommet, at de har et dypere forhold til det.

I det videre vil jeg derfor løfte blikket og drøfte lærernes tilstedeværelse i det jeg har kalt *mulighetsrommet*.

7.2 Å være til stede i mulighetsrommet

Fenomenologiske perspektiv er, som vi har sett, opptatt av elementer som erfaring, forforståelse og horisont, og fremsetter at all handling innebærer kroppslig engasjement. Ut fra en slik forståelse vil det å distansere seg fra sin egen kropp være en umulighet, og kroppen og pedagogikken blir i så måte en enhet. Dette blir også en følge av å betrakte rommet som noe som medierer mellom menneske og handling, og vil derfor være avgjørende for hvordan vi forstår lærernes tilstedeværelse i det åpne rommet.

Erfaringene med rommet vil derfor være kroppslig fundert, både med tanke på at lærerne er kroppslig til stede, men også med tanke på at de har noe de skal *gjøre* i rommet, i form av deres praksis. Når lærernes kropp er til stede i rommet, vil det fysiske rommet sammen med deres opplevelser av praksis være med på å danne et mulighetsrom, i forhold til hva som oppleves som greit og ikke av handlinger og aktiviteter. De tre lærerne har for eksempel ulike grader av toleranse for blant annet når og hvor det er greit med lyd og støy, som er med på å gi muligheter og sette begrensninger knyttet til deres handlings- og aktivitetsrom.

Da skolen ble bygget og åpnet ble det, slik lærerne opplevde det, ikke vektlagt å åpne horisonter for blikk som angikk det nye rommet. Av den grunn må lærerne selv finne en praksis de opplever at fungerer, og de er bevisst at det ikke skal være slik. I tråd med Heideggers resonnement er lærerne således kastet inn i en verden, en situasjon eller en kontekst (det åpne rommet) med en tradisjon (erfaring) de ikke kan fri seg fra. De er allerede i-rommet, som derværen. Dette forholdet vanskeliggjør det å skulle ta i bruk de muligheter og potensialer som rommet gir, utover det lærerne selv opplever at de gjør. For lærerne vil det i så måte innebære en handling med det åpne rommet fundert i deres tidligere erfaringer med det tradisjonelle rommet. Lærernes kropp er (fortsatt) internalisert i det tradisjonelle skolerommet, i forlengelsen av Merleau- Pontys begrep om vane.

Om lærerne ikke finner det åpne rommet meningsfullt, *bor* de ikke, og de har dermed ikke etablert et dypere forhold til det. Her blir stedstap sentralt fordi det kan tenkes at en spesiell praksis tar hensyn kun til den som kan knyttes til rommet, i forhold til hvordan lærerne opplever at det skal brukes. Dette reduserer i så måte muligheten for tilknytning og identifikasjon.

Men, opplever lærerne at deres handling med rommet *egentlig* er problematisk? De får til å gjøre jobben, i den forstand at de får det til, og vi ser at de tar rommet i bruk, men det oppleves ulikt *hvor komfortable* de er med det, om de er i harmoni eller i disharmoni med rommet, i forhold til hva de opplever som greit og ikke av handlinger og aktiviteter, og hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer.

Fordi lærerne opplever at de bruker rommet annerledes enn hva de opplever at arkitekten og formgiverne har ment, og at de ikke får brukt rommets potensialer på en tilfredsstillende måte kan vi si at det oppstår et *mellomrom* mellom lærer og rom; et rom i lærernes samspill med det åpne skolerommet, der det i tråd med en fenomenologisk forståelse skapes mening, gjennom lærernes erfaringer, aktiviteter og opphold der. Hva som er meningsfullt for lærerne blir da deres handling i dette mellomrommet i forhold til at de bruker rommet slik de faktisk gjør, uavhengig av hva de opplever at arkitekten og formgiverne har ment. Dette mellomrommet skaper på denne måten en meningsfull relasjon mellom lærer og rom, og derfor kan vi med utgangspunkt i et slikt meningsfullt mellomrom si at lærerne *bor*, de er-på-stedet; Til stede i mulighetsrommet.

Det åpne rommets betydning og mening for lærerne vil altså skapes gjennom (blant annet) deres handlinger, eller praksis. Det åpne rommet som et meningsfullt sted for lærerne, vil således utformes av ”det som bare skjer” og ”det er slik vi gjør det”, og forstås gjennom de aktiviteter og handlinger som faktisk finner sted i rommet. Det fysiske rommet oppleves dermed gjennom lærernes konkrete erfaringer med rommet, gjennom deres livsverden. Dette kan forstås dit hen at det i det grunnleggende samspeillet mellom rommet, lærernes bruk av det og skapelse av mening er med på å forme rommet. Den meningen som skapes vil dermed være fundert i, eller være et produkt av, lærernes erfaringer og intensjoner med deres praksis. I så måte vil opplevelsen av det åpne rommet være i stadig forandring, -i takt med at lærerne gjør erfaringer med det i forhold til deres praksis og handling med det.

Ut fra det foregående ser vi at det åpne rommet kan ha flere betydninger for lærerne, avhengig av aktiviteter, erfaring og hvilken mening det gir lærerne. For eksempel vil det åpne rommet, som vi har sett, være et sted for undervisning, samt et sted for å ”møte den andre”, også videre. Lærernes forhold til rommet vil i forlengelsen av dette være fundert i hva de ønsker å oppnå med handlingen eller aktiviteten; Hvilke erfaringer lærerne gjør i rommet gir ulik mening og opplevelse for de i forhold til hva de gjør. Dette må ses i forhold *genius loci* og det Relph kaller *the essence of place*. Lærerne vil få et overfladisk forhold til rommet hvis de ikke får tak i stedets ånd.

Skolen ble, slik lærerne opplevde det, bygget ut fra en forutsetning om at de skal ta til seg stedets ånd. Dette strider mot arkitektens og formgiverens oppgave som, i følge Norberg-Schulz, er å skape og forme rommet slik at det muliggjør lærernes stedsbruk, ved å bringe rommet nært til lærerne. En forutsetning for å skape et meningsfullt rom for lærerne blir derfor å ta utgangspunkt i lærernes livsverden, som gjør det mulig å være der ut fra erindring, orientering og identifikasjon, og ikke ut fra arkitektenes egen livsverden.

Opplevelsen av mening med det åpne rommet, må altså sees i sammenheng med (blant annet) lærernes praksis. Dette skulle bety at det åpne rommets fysiske utforming blir av underordnet betydning. Men, som vi har sett i denne studien inkluderer det åpne rommet en generell betydning av den åpne skolens undervisningsareal, som jo innebærer bestemte karakteristika ved skolerommets utforming, og som gir lærerne et mulighetsrom. Dermed kan vi si at den fysiske utformingen har betydning for hvordan de opplever sin praksis, og videre for hvordan de opplever sin tilstedeværelse der.

KAPITTEL 8: Avsluttende refleksjoner

Denne studien har hatt til hensikt å rette fokus mot læreres opplevelser av ulike sider ved den åpne skolens åpne rom. Å forstå sammenhengen mellom pedagogikk og det fysiske miljø som et samspill har ikke gjort problemstillingen enklere, idet det innebærer at dette samspillet eksisterer som noe mellom lærer og rom, som en tredje aktør, og som er vanskelig å presisere. Dette samspillet er med andre ord kompleks, og Kirkebys (2006) fem kategorier har vært med på å strukturere denne kompleksiteten, og gjort det hele mer begripelig. Det er viktig i denne sammenheng å huske at denne kompleksiteten eksisterer i lærernes livsverden, i deres virkelige interaksjon med rommet. I så måte har jeg satt meg i fare for å redusere lærernes livsverden til statiske og mekaniske størrelser, hva angår det sosiale, handlingen, atferd, det betydningsbærende og det stemte i skolerommet. Jeg mener likevel jeg har belyst hvordan rommene henger sammen ved å vise til bredden i mitt empiriske materiale.

Lærernes tilstedeværelse i det jeg har kalt ”mulighetsrommet” viser at lærerne opplever å ikke bruke rommet, slik de opplever at arkitekten og formgiverne har tenkt, og at det oppstår et ”mellomrom” mellom rom og lærer der det skapes mening ut fra lærernes faktiske bruk med rommet, uavhengig av arkitektens og formgiverens intensjoner. I denne sammenheng vil det være nødvendig å gi det åpne rommet en tydeligere identifikasjon, slik at lærerne får en tydeligere identifikasjon, ved å ta utgangspunkt i rommets genius, og bringe det til lærerne med utgangspunkt lærernes livsverden.

Opplevelsen av det åpne rommet er en subjektiv opplevelse som ikke kan løsrives fra de erfaringene lærerne har. Det er en opplevelse avhengig av hvilket perspektiv som legges til grunn: for Merleau-Ponty innebærer opplevelsen en kroppslig opplevelse, for Heidegger innebærer det å skape mening med tidligere erfaringer, mens det for Bollnow innebærer å oppleve med sansene, og bli i stemt, eller i harmoni, med rommet.

Min studie av læreres opplevelse av det åpne rommet innebærer ikke at det er gitt et fullstendig bilde av pedagogisk praksis i den åpne skolens rom. Det er mange spørsmål som er ubesvart. Likevel har jeg fått fram at det åpne skolerommet har betydning, at lærerne har opplevelser av det, og av dets muligheter og begrensninger. Disse opplevelsene kan det være verdt å lytte til når en blant annet skal opprettholde eksisterende skolerom, og når en skal skape nye.

LITTERATURLISTE

- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund*. (2. utg., ss.9-58). Lund: Studentlitteratur
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Uddevalla: Daidalos
- Bengtsson, J. (1993). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau- Pontys fenomenologi* (2.utgave). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Bollnow, O. F. (1967). Lived- Space. I N. Lawrence og D. O'Connor (Red.), *Readings in Existential Phenomenology*. (ss.178-186). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Cold, B. (2002). *Skolemiljø. Fire fortellinger*. Oslo: Kommuneforlaget
- Creswell, J.W. (2005). *Educational Research*. (2. utgave). New Jersey: Pearson
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dehs, J. (2009). Sketches for a World Order. Architecture and Phenomenology. I G. Lauvland, K.O. Ellefsen & M. Hvattum (Red.), *An Eye for Place. Christian Norberg Schulz: Architect, Historian and Editor*. (ss. 11-25). Oslo: Akademisk Publisering
- Egenter, N. (2009,09). Otto Friedrich Bollnow's anthropological concept of space. Paper først presentert på *International Association for the Semiotics of space*, Berlin. Lastet ned fredag 9. april 2010 fra http://api.ning.com/files/6vAY*6nizWRd3aePrkNzcySYcgI8viBH1152niqN34piPrq8EoJo0QNL5MPWbsgzfezC1rRZ7kNaLDy7G8YMCXIw8wYy4ob/Bollnow_ManAnSpace_E.pdf

- Figenbaum, P. & Nielsen, M.L. (2005). Skole: med kunnskap skal landet bygges. I U. Grønvold (Red.), *Hundre års nasjonsbygging. Arkitektur og samfunn 1905-2005*. (ss. 136-155) Oslo: Pax forlag AS
- Funderud, K. (1975). *Åpen skole –blinkskudd eller bomskudd?* Oslo: Aschehoug
- Hauge, T.E. (1981). *Åpenhet og samarbeid i skolemiljøet. Del II: Åpen skole i Norge: utviklingstrekk og forutsetninger*. Trondheim
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskinstitutt, Kungliga Tekniska högskolan. Arkitektskolen Aarhus
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida var ikke engang hva den var*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications, Inc.
- Lægreid, S., og Skorgen, S. (Red.) *Hermeneutisk læsebog*. (ss. 137-145). Oslo: Spartacus Forlag AS
- Merleau- Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B., Nake og F.v. D. Østerberg, Trans.). Oslo: Pax
- NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, juss og humaniora etiske retningslinjer punkt 5-19. (sist oppdatert 28. mai 2010). Lastet ned torsdag 3.

- juni fra [http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske
retningslinjer/Samfunnsvitenskap jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/](http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske_retningslinjer/Samfunnsvitenskap_jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/)
- Norberg- Schulz, C. (1980). *Genius loci. Towards a phenomenology of architecture*.
London: Academy Editions
- Norberg- Schulz, C. (1992). *Mellom jord og himmel. En bok om steder og hus*. (2. utgave)
Oslo: Universitetsforlaget
- Norberg- Schulz, C. (1995). *Stedskunst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3. utgave). Thousand
Oaks: SAGE Publications
- Postholm, M. B.(2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi,
etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Relph, E.(1976). *Place and Placelessness*. London: Pion Limited
- Schanke, T. & Skålholt, A. (2008). *Kunnskapsstatus skolebygg: en kartlegging av forskning
på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. Lillehammer:
Østlandsforskning
- Steinsholt, K.(1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag
- Telhaug, A. O. (1976) *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didaktika Norsk Utdanningsforlag A/S
og Lærerstudentenes Forlag A/S
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (2. utgave).
Bergen: Fagbokforlaget

Ulleberg, H. P. (2006) *Et vidløftig sted. En analyse og diskusjon av skolegården som et sted for pedagogisk virksomhet* Doktoravhandling i pedagogikk. NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt. Trondheim

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

Vedlegg 1: Informasjonsskriv vedrørende intervju

VEDRØRENDE INTERVJUDELTAELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Jeg er masterstudent i pedagogikk med fordypning i Utdanning og oppvekst ved Pedagogisk institutt, NTNU. Dette semesteret har jeg påbegynt mitt masterprosjekt med temaet ”åpne skolerom”. Prosjektet er faglig og etisk kvalitetssikret ved instituttet.

Intervjuet skal være med på å danne grunnlaget for prosjektet som dreier seg om forholdet mellom pedagogikk og arkitektur, med fokus på blant annet læreres opplevelse av den åpne skolens rom og steder. Intervjuet har ca 20 spørsmål, og vil ta ca en time. Det er ønskelig at intervjuet tas opp på minidisk for at jeg i etterkant skal kunne transkribere det på papir. Etter transkriberingen vil jeg slette opptaket (senest i slutten av juni 2010), og det er kun jeg som skal høre på det. All informasjon jeg får fra deg vil behandles konfidensielt, og opplysningene vil bli anonymisert. Opplyser også om at det er frivillig å delta, og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst og få de innsamlede opplysningene slettet.

Takk for at du vil delta i prosjektet.

Kontaktinfo ved eventuelle spørsmål tilknyttet intervju eller prosjektet:

Linda Johnsrud
Tlf.: 91864424
E-post: lindjoh@stud.ntnu.no

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

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning:

- Om min bakgrunn og interesse for temaet, presentasjon av prosjektet.
- Det er hvordan du som lærer erfarer og opplever den åpne skolen som er det sentrale i prosjektet.
- Jeg garanterer anonymitet og konfidensialitet.
- Intervjuet har ca 20 spørsmål og vil ta ca en time.
- Det er ønskelig at intervjuet tas opp på minidisk, slik at jeg kan skrive det ned i etterkant. Opptaket vil bli slettet, senest i slutten av juni.
- Informerer også om at det er frivillig å delta, du når som helst i forløpet kan trekke deg og få de innsamlede data slettet.
- [Gi informasjonsskriv vedrørende deltakelse i studien]

Innledende spørsmål:

- Har du undervist ved tradisjonell skole? (Hvor lenge?)
- Hvor lenge har du undervist ved åpen skole?
- (Kan du beskrive prosessen fra tradisjonell til åpen skole?)
- Hva tenker du om at skolen har en åpen løsning? Hvilken betydning tillegger du, som lærer, skolens fysiske utforming? F.eks i forhold til undervisning?

Om det å undervise i åpen skole:

- Opplever du at det er en grense for hvor åpent rommet kan være?
- Opplever du at et åpent rom har flere funksjoner? Evt hvilke?
- Opplever du utfordringer ved det åpne rommet? Hvilke? F.eks i forhold til bevegelse Evt hvorfor ingen utfordringer?
- Ved noen skoler brytes grensene mellom skole og SFO som følge av den åpne løsningen, hvordan opplever du dette ved skolen? Hvilken betydning har det?

Det sosiale rom:

- Hvordan opplever du at det åpne rommet inviterer til sosiale relasjoner og sosialt samvær? Eks: ved innredning, møblement. Steder spesielt godt egnet til f.eks elevsamtaler?
- Opplever du på noen måte det åpne rommet som *pedagogikkens tjener*? Med dette mener jeg at rommet fungerer som en støtte i den pedagogiske praksisen
- Hvordan opplever du din rolle i den åpne rommet?
- Legger du opp undervisningen utfra rommets utforming?

Handlingens rom:

- Hva inviterer det åpne rommet til?
- Hvordan bruker du rommet? Teknikker/strategier?
- Opplever du at rommet virker styrende på den pedagogiske virksomheten?

Det atferdsregulerende rom:

- Opplever du det åpne rommet som atferdsregulerende? Nevn gjerne eksempler eller henvis til konkrete erfaringer og situasjoner
- Opplever du at det åpne rommet fremmer og/eller hemmer ulik atferd? Eksempel: er det stort fokus på disiplin? Finnes det noen fysiske grenser? Må dører låses?

Det betydningsbærende rom:

- Man sier gjerne at skolen er samfunnets forlengede arm, og at dens målsetning er å gi den oppvoksende generasjon dannelse og utdanning. Opplever du en sammenheng mellom de holdninger og verdier skolen formidler og skolens fysiske utforming? Kan du beskrive den? Har skolen egne visjoner som uttrykkes ved skolens utforming?
- Opplever du at rommet uttrykker en bestemt undervisningsform?

Det stemte rom:

- Husker du ditt umiddelbare inntrykk av undervisningsarealet med tanke på lys, lyd, farger, overflater m.m. Tenkte og tenker du over det? Hvilken følelse gir det deg?
- Hvordan opplever du estetikken? Opplever du en harmoni eller disharmoni i forhold til den praksis som finner sted? Er det et godt rom å være i? Hva slags sted er det for deg? Hva slags mening gir det deg?

Er det noe annet du mener er viktig for deg som lærer å si om tema utover det jeg har spurt om?

Andre spørsmål eller kommentarer? Henvise til meg eller veileder hvis det dukker opp noe i etterkant.

Takke for intervjuet, si noe om videre gang (om transkribering, planlagt ferdig og publisering).

Vedlegg 3: Transkripsjon

Transkripsjon, intervju med Anna

16.april, 2010

Du sa du hadde undervist i en annen skole tidligere...

Ja..jeg jobba før, på en mindre skole

Ja, den var tradisjonell?

Ja, den var fådelt, så det var jo også aldersblanding i samme rom, men det var jo klasserom da, det var sånn inn i døra med din gruppe, men den besto jo av aldersblanda. Første året jeg jobba så hadde jeg 3., 4., 5. sammen. Så det..

Hvor lenge jobba du der?

Hee..der jobba jeg i fiire år? Tre? Fire? Ja.. Ja, ja, jeg husker ikke akkurat nå, men tre-fire..Ja, mm, noen år (lett latter)

Også har du jobba her hele tida etterpå?

Ja, så jeg har jobba her, det er femte året mitt nå.

Kan du beskrive den prosessen, eller hvordan det opplevdes å gå fra en tradisjonell da, til....(Anna tar ordet)

For meg var det helt herlig, altså det var jo, grunnen til, altså jeg søkte overflytting fordi jeg ville hit, jeg ville til de åpne løsningene, jeg ville til den aldersblandinga som var..var da, så for meg så var dette her, det jeg ønska, så det var kjempebra. Det var veldig kaotisk å komme hit for det var nytt, og det var veldig..satt av lite tid og ressurser til å lage en god planlegging, det pedagogiske var ikke planlagt godt nok da man fikk skolen, så jeg tror det var.. jeg tror man følte seg litt kasta inn i det. Så det var litt sånn kaotisk og stressende, men nei, det var helt herlig. Jeg bare "yes" (mye latter)

Ja, hva tenker du om at skolen har en slik åpen løsning da?

Jeg syns jo fortsatt det er bra, eh, men jeg syns at..det kunne ha blitt gjort bedre, altså vi får ikke utnytta alle rommene, det er så mye mer potensiale i rommene, sånn som amfiet, som jeg viste deg, altså hvordan man kan bruke det, og ja, altså det er mye gode

rom som man ikke får brukt også tror jeg litt på at skolen er laget til litt mer praktisk jobbing, altså det her med å kunne rullere på stasjoner, bruke arealene ”oppe” og ”nede”, gå, altså..det er mye mer flyt i hverdagen, og det tror jeg kunne ha favna fler da. Jeg syns kanskje vi er litt trege på det, det blir litt for mye sånn sitt på pulten jobb, friminutt, inn igjen. Så det er synd. Men jeg tror det har begrensa seg fordi at vi må dele med trinn, altså nå er det noen er nede og har sine ting så har du andre trinn som trenger sitt oppe så det er liksom, du får ikke det, du har jo ikke plass til å drive maks da, tenker jeg, i forhold til det som kunne ha blitt gjort da. Så jeg syns det er litt synd, men åpne løsninger er flott, men nå er det mer den ”åh så fin skole” for den er ny og pen, ikke nødvendigvis fordi at ”åh så flott vi kan bruke rommene sånn og jobbe sånn”, så det blir litt forskjell, men, ja.

Hvilken betydning tillegger skolebyggets utforming? Sånn i forhold til undervisning og din rolle som lærer, da?

For det første så syns jeg det er trygt at det er åpent, sånn at folk kan se og høre hva du driver med. Jeg tror det kan foregå mye rart i lukka rom. Jeg syns det er, altså veldig åpent, altså du får litt innspill fra andre som plutselig kan komme forbi og, altså, ungene syns det er gøy, tror jeg, på at vi voksne blir litt mer, vi blir ikke så inneslutta, vi er ikke så lukka vi heller, vi må tåle at ting skjer, takle ting på en annen måte det tror jeg er sunt for ungene. Ehh, men det der med at du ikke lukker døra, så er det bare mitt og mine, det er blitt mer ”våre” unger, og det syns jeg er en veldig fordel i forhold til ungene og, tenker jeg da, det må være tryggere å ha flere å forholde seg til i en hverdag. Eh, det er det som jeg syns er positivt for meg som lærer også at jeg, ja det, ja, jeg syns på en måte det er det som, som det fungerer i dag så er det det som er det absolutt mest positive med det. Det er åpent, du får innspill, du er, du er ikke lukka.

Opplever du at det er en grense for hvor åpent det kan være?

Ja..altså innsyn og lyder og alt det der?

Int: Ja..

Jaa, det er jo klart, det er jo bakdeler og med at det er så åpent som det er, for noen er jo, altså nå jobber jeg med små unger og det er klart så fort noen går forbi så vil jo de hele tida se på det mennesket, men samtidig så ser jeg at de elevene jeg har nå, de har jo

bare hatt en sånn skole. Bare jobba i åpne løsninger. Og det er ikkeno problem, altså de har lært seg at det går folk forbi, de har lært seg å plukke ut litt lyder og er konsentrerte og de som sliter med det, de har jo mulighetene i de små grupperommene, og kan utnytte ressurser og som jeg sier til foreldrene, kartlegging av de litt viktige tingene, de jobber vi selvfølgelig med i lukka rom så du får utnytta potensialet til ungene. Men jeg har liksom..grenser for hvor åpent det kan være, det..jeg syns det er bra sånn det er, jeg har liksom ikke tenkt noe mer at ”åh..tenk..det bør ikke være verre” liksom. Jeg bare..det er bra (latter).

Så du opplever ingen større utfordringer med åpenheten?

Det handler om å lære litt selv og tenker jeg, å ta litt ansvar og få til det. Eee..det som kanskje er det største problemet med hvor åpent det er her, tenker jeg er garderoben, som ligger på en måte på toppen og så fort noen skal skifte ut og inn så ødelegger det, altså da kommer støyen ned i amfiet, som derfor da står tomt nå, også får jo vi også det ned. Altså, garderobene burde kanskje vært skjerma på en annen måte, slippe det ekstra støyet.

Opplever du at et åpent rom kan ha flere funksjoner?

Åja, det er mange tanker og lyster man har om hva man vil gjøre, men, ”men, men, men hele tiden”. Men altså ja, vi har brukt det til mye, og vi gjør det, vi har jo langbord og har forskjellige lunsjer og spiser der og lager mat der, vi har tatt ut alle pultene og gjort om hele rommet til napal, og hatt skuespill, altså det har jo, i og med at det er så stort og det er så åpent, så har du muligheten til å få plass til mye, så sånn sett, det der med å bruke det, men det er jo det det handler om, hadde man kunnet kanskje tatt ut en del pulter, ikke hatt 30 unger der hele tida så hadde det vært mye mer muligheter for det litt mer spontane. Nå blir den bruken veldig planlagt –du liksom sitter i 14 dager og planegger også er det en skikkelig arbeidsøkt for å få gjort det også er det tilbake til det vanlige. Så jeg tror det hadde vært mye mer potensiale i å bruke rommene sånn som jeg tror det var tenkt, hvis det hadde vært færre barn på paviljongene. Nå er det jo 40,70, 80 unger, gjennomsnittlig, pr paviljong, og det blir, det sier seg selv at da, du får ikke tømt det til å bruke det. Så det ideelle, og drømmen vår er jo å få en paviljong pr trinn. Det er jo det vi liksom roper for da. Noen av oss, iallefall. Også er det noen rom roper

om lydtette vegger. Men det blir ikke jeg med på (lurt smil). Jeg vil ha paviljongen. Så ja..

Så du tenker at det er litt plassen det går på da?

Ja, fordi det er så tett med barn, i og med at vi liksom blir, jeg føler at vi blir litt sånn stua sammen, blitt litt sånn, vi er tilbake til den følelsen oppbevaring. Altså *** for meg skulle være et sted hvor ungene hadde plass til å leke og boltre seg og liksom lære seg ting på en annen måte da, jobbe i boka da vi hadde fått da vi hadde lært noe, da vi hadde fått øvd, men nå blir det liksom det tradisjonelle, gamle skolepedagogikken inn i noe som er nytt. Så det harmonerer ikke i hodet mitt at skolen er moderne, ungene er moderne, ikke minst, også sitter du der og gjør det du gjorde for 20 år siden. Det blir sånn..ja..du gjør det du gjør på X, en annen skole her, hvor det er klasserom, og det synes jeg er veldig synd. Jeg tror på det her med ja, åpne, altså, bruke den åpne løsningen, få ungene til å bevege seg, gå, hente, jobbe, lære..men selvfølgelig også sette seg ned og ha buss-kjøring da, som jeg kaller det, du sitter en og en ved en pult og nå er det jobbing

Ved noen skoler brytes grensene mellom SFO og skolen, hvordan opplever du det her?

Altså det vi gjør, er at da barna skal på SFO så samles de i amfiet, sitter der, så har SFO opprop, også er det SFO-tid. Så det er..og de bruker jo samme arealene som skolen. de har en paviljong, der den paviljongen hvor 1. trinn er, er SFO. Også spiser de..altså de barna som går på skole på paviljong 5 spiser på paviljong 5 i SFO-tida. For det er ganske mange barn da. Så jeg synes..så det også er jo noe både SFO og vi roper om, at dem skulle hatt, altså de skulle ha fysisk gått vekk fra skolen og hatt sitt eget sted. Eller sin egen paviljong, også. Og det handler litt om nettopp det med grensene og å vite forskjell på hva som er hva. Jeg tror det er mye lettere for ungene da dem altså må gjøre en forflytning. Altså, å legge fra seg skole”hatten”, også går man inn i noe nytt. Og det er liksom det jeg savner i skolen og, at du, det er alltid det samme. Du får ikke lov til å bli kreative Knut som løper og lærer seg gangetabellen liksom, du må faktisk være den som sitter rolig lærer den. Så det er ikke noen sånn tydelig grense, annet enn at det er bytta voksne, på en måte, det..ellers så er det jo samme sted og ja. Og i og med at du flyter, altså tenker på første trinn da som har SFO og skole samme sted, hele dagen, så jeg opplever ikke noen tydeligere grense enn det.

Tenker du at det har noen betydning sånn generelt for.. (Anna tar ordet)

Nei altså det eneste jeg veit, jeg var på den paviljongen, en gruppe før, der som SFO er, altså det er veldig trangt, for det er mye lekekasser, altså mye sånn barnslige ting når du er 4.trinns elev, det er litt på motivasjon tror jeg. Også tenker jeg at det er veldig mye..vi har jo arbeidsrommene våre, da vi var nede, og hadde areal nede, så hadde vi våre arbeidsrom, det blir veldig ofte mye bråk. Sånn i forhold til vår arbeidstid. Ungene er der og leker på SFO-tida, også mye rot, sånn generelt, ikke sant, altså de kunne hatt sitt eget sted og, vært godt for alle parter tror jeg. Diskusjoner om hvordan pultene skal stå, for at SFO må ha langbord, ”men altså det er jo skole, vi må ha det sånn”. ”Jamen det er en del av skolen”, altså det er veldig mye sånn konflikter da, så det er litt unødvendig. Men det løser seg jo, vi må jo bare møtes på midten da, heh, jeg er litt lei det innimellom (latter). Kunne vært greit å bare få lov til å være skole først og fremst, så..ja.

Vi har vært litt inne på det, men hvordan opplever du at det åpne rommet på en måte inviterer til sosiale relasjoner og sosialt samvær?

Altså, for ungene så er det jo..men jeg tror, altså det åpne rommet er, altså det ligger jo til grunn at det skal være veldig sånn, men altså på grunn av at vi utnytter det så tradisjonelt, så tror jeg ikke man får ut, altså du får ikke den mens-vi-går-fra-et-sted-til-et- annet- sosialiseringa, den er ikke til stede, for du forflytter deg jo ikke. Eeh, så jeg tror det ligger mye mer der, mye mer riktig utnyttelse hvis man hadde brukt det på en annen måte. For det åpne rommet for vår del, er blir jo ikke brukt, tenker jeg. Altså vi bare er der, vi vi bruker det ikke, vi har ikke noen pedagogiske tanker på hvordan vi bruker det åpne rommet fordi vi nei vi skal ikke bruke det, vi skal sitte å jobbe, så det syns jeg er veldig synd. Så men sånn i, det er bare forskjell fra da vi var aldersblanda grupper vi var liksom 1-4 i en paviljong da, da var det mye mer sosial læring med en gang, fordi da var det liksom de små og de store, så da var det liksom den aldersblanda læringa, men da og var det litt mer forflytninger og mer jobbing, og det var noe helt annet. Så sånn at man sitter og jobber nå, da mister man den muligheten. Men at det ligger der, ja, selvfølgelig, men vi bruker jo ikke rommet sånn. Føler jeg da. Jeg tenker at vi ikke gjør det godt nok. Akkurat den biten der.

Sånn type fellesarealer, samlingspunkter (Anna tar ordet)

Altså vi har jo det amfiet, eeh, som det er nå, så får vi bruke det en time i uka, sammen med de vi deler paviljong med, og da har vi det vi kaller ”fredagsunderholdning”, hvor

ungene underholder og underholder hverandre med sang og dans og sketch og sånne ting, og det er jo gøy det, men det blir jo å sitte rolig som publikum. Og det er stor forskjell på 4. og 2. så det er ikke alltid like vellykka. Altså, hadde man hatt hele stigen, hvor du på en måte ser sjarmen med 1. Også har du venta til 2. og 3. så er du kul og tøff som 4. trinns elev, men nå blir det liksom det spriket, det er liksom sånn 2. og 4. sammen plutselig, det..altså vi har samlingsrom, men jeg tror ikke det å sitte rolig å se på nødvendigvis er sosial trening annet enn å oppføre seg som publikum.

Opplever du at den åpne rommet på en måte blir pedagogikkens tjener? At det fungerer som en støtte i den pedagogiske praksisen?

Ja, eh, det var jo det jeg trodde, at det skulle, og det hadde det også gjort, hadde man jobba annerledes. Men da man driver gammeldags, eller, det blir feil å si gammeldags, men tradisjonelt, da, ikke sant, med klasseromsundervisning i en åpen løsning, så er det.. jo det spriker jo helt, det er liksom totalt kollisjon. Og det er jo kjempesynd, for jeg tror det ligger veldig mye potensiale i åpne løsninger. Eh, men da må man enten være steinhard konsekvent på en god aldersblanding, få til en rullering med trinn og årsplaner og, altså jobbe veldig konsekvent med det, eller så må man være veldig dyktig og ha åpne løsninger på trinnet. Og det har vi ikke plass til. Så ja, men ikke her nå føler jeg.

Hvordan opplever du din rolle som lærer?

Jeg synes det er hyggelig jeg (latter). Nei, altså det er, det er bra. Det kan være slitsomt, altså det er, det er liksom, den bakgrunnsstøyen har du jo hele tida. Eh, men det skyldes jo ikke den åpne løsningen mer enn det skyldes dårlig planlegging. Altså, mange vil sikkert si at i den åpne løsningen er det alltid bråk, men så tenker jeg at "jamen det hadde det ikke vært, hadde vi", hadde vi, ikke sant, så det, det vil alltid være en 2. trinns elev, elev eller, som går i garderoben som i stedet for da å gå ut og inn i gymsalen, som er lenger bort, så bruker de gjennomtrekket mellom paviljongene, jeg mener, det er jo ikke den åpne løsningen sin feil, det er jo hvordan vi som voksne dresserer og kurser ungene inn i et system som gjør at det fungerer da, i den åpne løsningen. Så jeg er ofte sliten, sånn i forhold til at det er mye lyder og støy og stort, men ellers så bare koser jeg meg med det. Storttrives i store rom med flere elever, og når du klarer å se at du

tilrettelegger og passer på sånn at du favner mange på en gang, det er veldig veldig allright. Lett å plukke om de er med eller ikke, og..så jeg syns åpne rom er kjempebra.

Føler du at undervisningen blir lagt opp ut fra den fysiske utforming?

Jaaa, altså ja, vi bruker, du planlegger ut fra hvilke areal du har å bruke, og hva du kan gjøre, men sånn som for oss nå som altså, da jeg har undervisning i engelsk en time, så har jeg til disposisjon et areal nede, også har jeg et grupperom på en annen paviljong. I stedet for da å kunne sende noen i amfiets som rett bak meg, for i amfi er det for mye støy fra de elevene som går på en annen klokke enn det mine elever gjør. Så det er klart at da er det vanskelig, de dagene når du ikke har med noen ekstra. Det er ikke bare å sende elever ut på et grupperom å jobbe med engelsk. Hadde de vært i amfi rett bak meg så kunne jeg ha pendla i mellom og lagt opp til noe annet. Så det blir litt sånn begrensninger. Men igjen, det har jo ikke noe med den åpne løsningen egentlig, ikke sant, altså jeg, jeg føler på en måte at, men for meg blir det alt jeg ikke får gjort. jeg kjenner på meg at det potensialet ligger der, jeg kunne ha gjort sånn, jeg kunne ha gjort sånn, men så er det alltid en sånn ”jamen det går ikke fordi at..”, såå...det blir veldig ofte at du planlegger innenfor det rommet, og der er det da 30 elever ca, også slår du til innimellom da, hvor du kan være ute og ha litt uteskole og kan jobbe ute, eller..ja, så du, jeg prøver, men det blir veldig lite av det, så det blir begrensninger i forhold til det rommet du har. Og det blir jo gjerne akkurat der og da. Den gamle firkanten, som man gjør på andre skoler.

Tenker du at det er litt begrensa hva du får brukt rommet til da, i forhold til det du kunne tenke deg?

Ja..

Slik at kanskje om rommet inviterer til mer og annerledes pedagogikk enn den du føler du får.. (Anna tar ordet)

Ja, altså, ja, absolutt.. Det er helt klart, ja. Det er, jeg syns det er store forskjeller fra hva jeg vil og føler jeg burde gjort i det rommet jeg har, i motsetning til det jeg faktisk ender opp med å gjøre. Men etter noen års sånn diskusjoner, eller kamp, eller kall det hva du vil, så får du litt skylapper, også tenker du, ja vi får bare kjøre på for det skjer jo ingen endringer sånn med det fysiske rommet i dag, vi får jo ikke noe mer plass til

høsten igjen liksom, det blir jo det samme da. Det er veldig synd. Men jeg vil heller beholde den åpne løsningen sånn den er, til det er penger på bok i kommunen for å lage paviljonger til hvert trinn, enn å begynne å ha sånne kriseløsninger med lydtette vegger og mas. Det har ikke noe for seg i det hele tatt. Jeg vil heller jobbe for å beholde de åpne løsningene, men få de mer på plass. Det tror jeg hadde vært helt fantastisk. Liksom, du har en paviljong for første trinn, hvor alt utstyr er til første trinn, alle materialene, alle bøkene, alle de ferdiglaminerte oppgavene, alt ligger tilrette..altså, det hadde jo vært helt ideelt, da kunne man jo virkelig drive..

Sånn i forhold til det da, redskaper og hva du har tilgjengelig, litt det du var inne på, hvordan bruker du rommet i de ulike fag og organisering?

Altså, det er veldig likt, det er heller innholdet i hva slags oppgaver man gjør, det er lik organisering og gjennomføring liksom, men klart alle lærerne har jo forskjellige måter å jobbe på, men stort sett så er det det samme. Det er ikkeno forskjell fra fag til fag. Jeg tror hvordan man, vi har jo de samme rammene og de fysiske utformingene i hvert fag, vårt trinn har vært litt uheldig, vi er et veldig stort trinn, vi har nesten 60 elever, vi er det største trinnet på skolen. Og fordelt på to arealer så blir det veldig trangt med en gang, vi er så mange, det er ikke egentlig tiltenkt for så store grupper. Og vi er egentlig tredelt, men må være todelt for vi har bare to rom, eller arealer, å være på. Så en kontaktlærer må liksom ta ut sin litt på det grupperommet og inn på det grupperommet og det er veldig mye gåing, og det er jo fint det, men det er jo ikke hensiktsmessig for det blir bare en sånn for å komme seg for å gjøre det man må. Eh, men..nei, vi bruker det veldig likt jobbing, der, med innslag av noe annet innimellom.

Opplever du rommet styrende?

Ja, du gjør jo det, men det er jo ikke for det, og det, ja, altså rommet styrer jo hva du får gjennomført, i forhold til det du har fordi de andre mulighetene ligger plutselig på en annen paviljong, eller er ødelagt av andre ting på en måte. Du må jo, som alle andre, liksom tenke at det er det vi får gjort her. Men jeg tror ikke man har det i bakhodet når man planlegger en time. Altså mer sånn det her skal jeg lære dem, også gjør du det, du blir jo vant til å jobbe der, men det blir liksom den der inn, undervise, jobbe, gå gjennom, ferdig. Du setter deg ikke ned og tenker at du kunne brukt arealet på en annen måte.

Opplever du at du ikke får tid til å tenke hvordan du kan utnytte det?

Nei, jeg synes man får gjort det for lite

Opplever du at rommet er atferdsregulerende?

..De har måtte lært seg, liksom, å følge bedre med og den biten der da, men altså det er sånn for meg, altså, jeg liker rommet, ergo så ser jeg bare at det er bra. Ikke sant, altså jeg trives i store lyse rom som er åpne, merke at det er liv i skolen, det der med at det er ikke meg og mitt rom hele dagen. Jeg merker at ”åh, nå skal 3. trinn gjøre noe gøy”, ikke sant, altså det er den der..det suset synes jeg er helt naturlig at man har i skolen. Og ja, innimellom så er det noen som sikkert har, som løper litt, men det er greit det, da trenger’n det da. Det er jo mye lettere å løpe i et stort rom enn å måtte gå ut døra i et lukket rom også synliggjøre for alle at ”jeg ikke klarer å sitte rolig”. Det er mer sånn ”Ja, nei, nå skal han riste litt på seg”. Så det er..det regulerer kanskje ikke i noen som helst grad, men det gjør forskjellene lettere å ha i rommet, for du kan bruke, altså det synes ikke så godt at Sigurd må løpe innimellom, de vet ikke at jeg har lagt inn en pause for at han må opp og ned i amfiet. Det er helt gjennomtenkt, men de skjønner jo ikke at det er for at han bare ”nå..nå klarer jeg ikke mer”. Så det er, jeg synes, det regulerer jo ikke, det bare hjelper til, det blir lettere, det er bra. Jeg synes ungene klarer det bra og de bruker jo de rommene vi har, de lærer å oppføre seg der, er rolig der man må prate og der man må..så det..syns det er bra.

Man sier gjerne at skolen er samfunnets forlengede arm, i forhold til at målsetningen er å gi den oppvoksende generasjon kunnskaper som er viktig i forhold til dannelse og utdanning, opplever du en sammenheng mellom skolens utforming og de holdninger og verdier som skal formidles?

Ja, altså..i den der gamle læreplanen så hadde vi liksom den der..lage liksom den gode, skape, altså det er ikke bare nødvendigvis gangetabellen, men den derre, ha det lykkelige fornuftige mennesket som kan gå ut i verden å gjøre en innsats da. Det var liksom den tanken bak mange, og jeg føler at i åpne løsninger så ser man alt, og man ser alle. Og det, sånn er det bare. Jeg synes det er veldig viktig. Gjemmer ikke bort noen elever, det er ingen spesialgrupper, og det er sånn, alle elevene er på kurs, alle møter alle. Så i forhold til det der med å akseptere forskjeller, skjønn at ting er litt annerledes, det er de jo veldig dyktige til. Så jeg synes det åpne rommet utfordrer ungene

på en helt annen måte enn klasserommet. Husker jo selv da jeg gikk, da var det alltid noen du aldri hadde norsk med, ”åja, greit liksom, men hvorfor ikke?”. Men nå har du jo norsk med de, men du har hele støtten inn i rommet. Og det syns jeg er mye mer riktig. Og det er helt, altså, det er jo ingen som er flinkere enn unger til å skjønne at man er forskjellig, men da må de jo også bli utsatt for å lære seg at, å se forskjeller tenker jeg, i hverdagen. Så jeg syns det, men det også er kanskje mer læringstypene mer enn rommet. Man kunne jo valgt et lukka rom også og ha støtten i rommet og prata om forskjellene, men vi blir kanskje mer tvunget til det fordi der er lite areal å bruke til spesialundervisning. Det er klart du har jo de helt helt spesielle som ikke kan og skal ha matte og norsk, de er på rommet. Nei jeg syns det fungerer bra jeg. Utrolig..veldig lett. Bruker eksemplene i rommet og bruker eksemplene med elevene og..syns det er bra.

Vi har snakket litt om dette og, men sånn i forhold til om rommet uttrykker en bestemt undervisningsform, du nevnte at du føler at det brukes en tradisjonell pedagogikk..(Anna tar ordet)

Vi bruker jo i stor grad den tradisjonelle pedagogikken, men rommet ber jo om noe helt annet. Det står jo og roper om å bli brukt på en annen måte, men vi får ikke gjort det.

Husker du det umiddelbare inntrykket du fikk da du kom inn på skolen med tanke på lys, lyd, farger, overflater..

Jeg tror jeg var litt sånn..litt sånn, den der sommerfugler i magen-følelsen, ”det her blir bra”, spent, og glad for å kunne liksom få jobbe i noe sånt. For det var pent, spreke farger, jeg syns å komme opp her, i stedet for de der grå murkolossene som ligger rundt omkring, så var det liksom farger. Det inspirerer litt. Og det er faktisk helt sant, uansett hvor lei jeg er jobben min og hvor sliten jeg skulle være så er det alltid hyggelig å komme opp her å se fargene (latter). Og jeg vet ikke om det er bevistt de som har gjort dette her, men det er iallefall et godt trekk. Nei så, fin skole, blir glad av å komme på jobb (smiler).

Det bygger litt på det forrige, men sånn estetikken, utformingene, opplever du på noen måte en harmoni eller disharmoni i forhold til din rolle?

Altså helhetsinntrykket, både for meg som person og for meg som lærer så er det et sted som er liksom skapt, altså det er bygd og laget for å trives og å ha det godt her, altså det er ikkeno sånn..støy, i det som er rundt her. Som man tenker da, altså utformingen. Det er en sånn rolig linje føler jeg. Og det er liksom, bare den der panelveggen ved gymsalen som er sånn bølgete og god, altså det er ikke de skarpe kantene, og ”der var det noe, og der var det noe nytt”, altså det er veldig sånn god flyt, da, tenker jeg, i det som er her. Så jeg syns det er veldig behagelig..Det er absolutt ikke bygget som skaper støy (latter).

Kan du sette ord på hva slags sted skolen er for deg, hva slags mening det gir deg?

Åh, oi..det er vanskelig..for det er liksom forskjellig, hmm..nå må jeg tenke (tenker høyt)..ord for hva det er for meg? Her? Jeg tenker det er litt sånn todelt kanskje fordi at *** er blitt sett på som kanskje noe negativt av mange så er det veldig viktig for meg å jobbe her og vise at jeg trives og har det bra, jeg kjenner at det er viktig for meg å kjøre en reklame da, fortelle alt vi får til, og jobbe for at folk jeg har direkte kontakt med er fornøyd med skolen.. Og da er jo på en måte jeg det leddet som foreldre og elever møter. Og jeg ser at ved å streve etter den, så ser jeg at de blir mye mer positive til hele skolen og utformingen. Ikke nødvendigvis for at, altså den har jo ikke forandra seg siden vi begynte her, men de ser at innholdet er bra, selv om utformingen er utradisjonell, ny, litt skummel for mange ikke sant. Så, det har vært veldig viktig for meg, å skjønne at du må vise at innholdet er like bra om ikke bedre, og da har de plutselig glemte at de syns det var litt dumt med den garderoben som bråkte ikke sant, for det er jo ikke viktig lenger fordi..de lærer jo..og det er liksom kanskje en utfordring som ikke er andre steder. Vi må liksom virkelig stå på for å vise at vi er bra fordi du føler ofte at folk har vært litt ute etter deg; ”Jobber du på ***” liksom, ”orke du det..” ”Ja, og det er så bra, vi får jo til så mye” (smiler). Og da du kjenner at etter fem år, så er det liksom bra, du lykkes med det, så er det veldig godt. Du hører at foreldrende er mye mer fornøyde, og ja, nei, det, det er det iallefall sånn jobbmessig, men for meg så er det også et trygt arbeidssted. Det er godt å komme på jobb, du kjenner folka, det er trygt, du har din plass, liksom det, det formidler jo den biten og selvom skolen er der med ny..og med ny utforming, så er det jo like trygt der for meg å komme hit, som det er for moren min å komme på den skolen hu har jobba på i alle år. Det er et allright sted å komme til, et godt sted å reklamere for.

Det var mine spørsmål til deg, er det noe annet du som lærer mener det er viktig å si om temaet?

Jeg kunne ha snakka en hel dag jeg, om alt jeg synes er viktig her. For det er så mye som er gøy liksom, det er så mye som er viktig. Jeg tror ikke alle tenker som meg på mitt trinn i det hele tatt, for det er store forskjeller i oss som jobber her. Og det tenker jeg er synd for skolen og, men likevel har vi kommet en lang lang vei, vi har gjort en del endringer, og det som står igjen nå er å få til det der med nok plass, det er jo det det handler om for oss. Det er ikke åpne løsninger heller, som er problemet, men det er det at vi er stua sammen på forskjellige trinn. For det var jo bygd for aldersblanding, eller, først så var det jo satt av penger og at man skulle ha en paviljong pr trinn, og midt i byggeprosessen så var det ikke nok penger, så man kutta ned to paviljonger, og da må man jo drive aldersblanding, og det ble aldri satt av tid eller planlegging til å ta fatt i, så at det ble veldig, jeg tror folk her fikk det veldig i vrangstrupen og bare ”åh”, ”det her orker vi ikke ta tak i”. Også har vi bestemt oss for å gå tilbake til trinn, og det er bra, altså trinn er fint det, det har absolutt ikkeno å si, men da begynner man å rope for at 5. trinn lærer noe annet enn 7. trinn så vi må ha lydtette vegger, også vil man mure seg inn der, plutselig er man tilbake, man ønsker seg liksom, og det er jo helt feil, for man skulle jo da ropt, for man trenger jo paviljongene for å, altså, gjennomført annerledes undervisning, og det er det jeg synes er synd. At vi ikke klarer å stå sammen om det, for jeg tror det er det vi ønsker oss innerst inne. Alle sammen. Plass til å drive annerledes, vi har dyktige lærere som vil lære ungene masse, så blir liksom fokuset plutselig, har vært fem år nå på hvor kan vi, altså, vi har brukt så utrolig mye energi på plassering av barn, i stedet for innholdet. Altså det har vært litt feil fokus, da. For det var så mye rart i den byggeprosessen. Det synes jeg er veldig synd. Så synes jeg det er synd at man ikke har troppa opp og tatt det ansvaret, de som tok ansvaret, for det er jo absolutt ikke, jeg føler ofte her at det er mange som er litt sånn ”drittlei” da. For det er jo vi som har møtt folk og foreldre. Det er jo ingen som har banka på døra til Rådhuset og spurt hvorfor stoppa dere? Hvorfor gjorde dere ikke ferdig det dere hadde tenkt? Hadde man gjort det, så hadde jo blitt knallbra. Så det synes jeg er synd. Og hvorfor ønsker vi på 1.-4. oss nye paviljonger, mens 5.-7. ønsker seg lydtette vegger? Altså..hvorfor det? Det kunne vært litt spennende. For det er litt sånn forskjell mellom de små og de store. Eeh, og det er litt forskjell og tror jeg mellom tanken på å kunne fylle skolen med andre arbeidsoppgaver

og arbeidsmetoder. Jeg tror også man tenker litt mer sånn differensiert på, når man kommer til 5. så kjører man mer sånn, den tradisjonelle biten enda mer enn det vi gjør. Det er litt spennende å kunne få fått fram det og liksom så..

..Det handler om hvordan man har fylt den åpne løsningen med feil innhold, bruker den feil, da vil det jo ikke bli bra. Det sier seg selv, tenker jeg. Eller så liksom, at det er fornøyde barn og voksne, til tross for alt det man roper om ved siden av, det syns jeg er en tillitserklæring til de som jobber her, at vi får til veldig mye bra. Og det er nødvendigvis fordi vi må, altså folk var så skeptiske hele veien.. ”Åpne løsninger, nei gud” liksom..også er det bra (smiler) og det er godt.

..Vi ble tvunget til å gjøre det gamle i det nye, altså, liksom, møtt opp da, den første dagen med noe som var tilpassa og jobba med og planlagt, som faktiske brukte arealene, brukte rommene, brukte løsningene sånn som det var tenkt. Så hadde foreldrene blitt slukt inn i noe som fungerte, men det de var møtt med var jo klasserom som nesten ikke var i orden, fordi det var en så kaotisk byggeprosess, ledere som ikke tok tak i å utdanne og lære folk til å bruke det. Altså det var jo bare helt.. og jeg skjønner jo det selv, altså, hadde jeg vært forelder og skulle ha sendt ungene mine hit, så tror jeg ikke jeg hadde orka, ikke sant, fordi du så kaoset, du så lærere som sleit, som ikke hadde det bra. Men nå har vi gått oss til, og vi har vent oss til rommet, til bygget, men det er jo veldig mye mer å gjøre, men det handler ikke om miljøet, altså det er om våre begrensninger innenfor de ressursene vi har. Tror jeg. Det er et godt sted å komme til, så da må man bare lære seg å bruke det bedre. Det handler ikke om de åpne løsningene, men det handler om hva vi gjør i de åpne løsningene.. Ja...Det tror jeg..er viktig.

..Man hører mye negativt om åpne løsninger, man har måttet satt opp vegger og bla bla, men jeg, jeg tror kanskje ikke vi lærere er flinke nok til å ta i mot risen og gjøre noe med det. Vi vil gjerne endre alle andre enn oss selv, vi er litt der. Så jeg, jeg har iallefall lært enormt mye. Jeg ser tilbake på den læreren jeg var, på den gamle skolen, og den jeg er i dag, så tenker jeg ”Gud, så heldig den ungen her er som har meg i dag, i stedet for de som hadde meg for 7 år siden, for det var ikke bra” (latter). For da var det liksom sånn derre, lukka og strengt og rart..men nå er det..nei..jeg ja..jeg skjønner ikke hvorfor vi ikke tør å si at ”vi får ikke til, hjelp oss”. I stedet så sier vi at ”jamen det er ikke vår skyld at vi ikke får til, det er bygget sin feil” Huuh? (rister på hodet) Ja..

..Det er ikke begrensninger i bygget på *, for det er så flott og ligger der med så utrolig mye potensiale, men det er heller lærerbegrensninger, og det, men det..og jeg skjønner at da man har jobba i mange år og blir kasta inn i noe sånt, for det ble man virkelig her, så vil du ikke prøve heller, altså, du setter grenser for deg selv..i det store og det hele så bør det være bedre kompetanse til stede som faktisk kan kreve, og det føler jeg det på en måte aldri har vært..så jeg syns det har vært mangelvare, du har liksom måtte tatt på deg, tatt ansvaret sjøl da.**

Har du undervist ved tradisjonell skole tidligere?

Ja, det har jeg

Hvor lenge, da?

I..jeg er egentlig førskolelærer, så jeg begynte i skolen i 97, og da var det tradisjonell, helt til vi begynte her i 2005

Hvordan opplevde du overgangen, eller prosessen fra.. (Bea tar ordet)

Det var veldig kaotisk, ingenting var i orden, alt var kaos, rett og slett, og vi visste ikke hva vi skulle gjøre, vi begynte her en uke før elevene skulle komme. Og da måtte vi pakke ut, og ikke drive med noe pedagogiske arbeider i det hele tatt, så det var fullstendig kaos. Elevene hadde ikke pulter, ingenting. Ja..Mm.

I forhold til det pedagogiske, og?

Mm, ja, det og, for vi hadde ikke fått gjennomdiskutert hvordan vi skulle drive skolen, så det bare, det kom etterhvert, når vi var her altså. Det var jo på grunn av etter min mening en veldig dårlig leder vi hadde, rektor.

Hva tenker du om at skolen har den åpne løsningen som den har?

Nei, det er helt forferdelig (latter). Vi prøvde liksom å være positive i begynnelsen, gjøre vårt beste, og vi delte inn i aldersblanda grupper og, men, og da syns vi at vi fikk det til, men vi så jo på alle tester og alt at vi lå jo på bunn av skolene her i X, på tester og alt som var, så..så det faglige utbyttet for elevene tror jeg ikke var noe særlig altså.

Sånn generelt, hvilken betydning tillegger du skolens fysiske utforming i forhold til den pedagogiske praksisen?

Altså, det er jo.. vi må jo være veldig fleksible, og vi må, særlig elevene da, eller elevene tar det vel bedre enn oss lærere kanskje, det er jo åpent, og når folk flyr ut og inn og forbi så blir alle elevene forstyrret. Og, de som sliter mest, som har læringsproblemer og andre behov, de, de mister jo konsentrasjonen fullstendig. Det er ikke tilrettelagt for de i

det hele tatt her. Så, men mange takler det der, og er vant til støy og bråk og bryr seg ikkeno om det. Såå, men det er jo..jeg syns det er uheldig da. De, det er, det skal ingenting til for å få fokus vekk hvis det skjer noe et eller annet sted, eller, ja.

Opplever du at det er en grense for hvor åpent rommet kan være?

Mm, ja, sånn som det er nede hos oss da, der traver jo alle forbi, bortsett fra de som er helt innerst, de har det jo for seg selv, mens der hvor jeg er, der er det to paviljonger til, så der går alle igjennom, mens vi har undervisning. Så der er det altfor åpent.

Opplever du at det åpne rommet kan ha flere funksjoner?

Ja, altså vi, i begynnelsen da vi hadde aldersblanding brukte vi det veldig til stasjonsundervisning og vi møblerte om og, det var egentlig ganske greit for da var alle i samme situasjon, men det er den støyen, da. Så vi har brukt rommet på mange forskjellige måter, altså, prøvd å finne ut og..men det er støyen som begrenser syns jeg, ja.

Ja, vi har jo vært inne på det i forhold til det med utfordringer, men opplever du flere utfordringer med det åpne rommet?

Ja, nå er vi, altså, jeg jobber på et trinn, vi er, vi er flest her på skolen, det trinnet er størst, så vi har veldig dårlig plass, vi sitter jo nesten 30 stykker inne på et rom, og vi får ikke gjort så mye bevegelse, vi har en liten sånn gymstund hver eneste dag, hvor elevene står for gymmen selv, da. Jeg setter på en CD også danser de og hopper, også skal de andre gjøre det samme. Og da står de ved siden av pulten sin og hopper og spretter og veiver med armene og. Så det går jo an, men ellers så er det..det er for mange unger rett og slett, inni der. Liten plass.

Ved enkelte skoler brytes grensene mellom SFO og skolen som følge av den åpne løsningen, hvordan opplever du det her?

Nei, her er jo, altså i det området som jeg har mitt klasserom, så er SFO. Så de overtar, med en gang jeg har gått, så kommer de. Så jeg må dele med dem. Og da kan jeg ikke møblere som jeg vil, for eksempel. Fordi at da kommer de og klager, eller..”nei, sånn kan vi ikke ha det” eller..vi har jo kommet til en enighet da, vi er jo ikke uvenner eller

noe sånt, men, men jeg ville jo ikke hatt det sånn. Vi må ha så mye ting der og, som er deres da.

Så dere møblerer om..(Bea tar ordet)

Jada, jaja, vi kan gjøre som vi vil, det har vi gjort masse. Men når du er sammen med SFO så har du ikke den friheten til å gjøre akkurat som du vil da. Så de burde jo vært for seg selv.

Opplever du at det åpne rommet kan invitere til sosiale relasjoner og sosialt samvær?

Ja, det, sånn er det jo fint til. Det er det veldig fint til..jeg tenker på det amfiet vårt og sånt, til foreldremøter og unger som skal se på no film, eller TV eller hvis vi skal undervise en svær flokk så kan vi samles der. Derfor gjorde vi det før, når vi hadde aldersblanding for da hadde vi undervisning på nivå, liksom vi samlet alle, fra 2. til 4. og hadde der også fikk de oppgaver på nivå. Mens nå så er vi på trinn, og da kan ikke jeg sette meg i amfiet, for da forstyrrer jeg 1. trinn som er oppe. Så det amfiet blir veldig lite brukt når vi har trinn.

Sånn at det blir brukt så lenge det ikke er andre i..(Bea tar ordet)

Mm, da må de andre være på tur, eller et eller annet sånt.

Opplever du at det legger litt føringer på (Bea tar ordet)

Mm.ja.

Opplever du at rommet kan fungere som pedagogikkens tjener, da? Altså at rommet fungerer som en støtte da i (Bea tar ordet)

Nei, ikke åpne løsninger. Det syns jeg ikke. Jeg tror at hadde det vært lukket igjen så hadde det vært lettere å drive pedagogikk, og igjen de svake elevene som du, det er det jo overalt, det har du jo på hvert trinn, som sliter. Og ikke har vi noen særlig assistenter som følger dem heller, så vi er aleine da, med 28 elever liksom, og da..da hadde det vært ønskelig å ha et innelukket rom. Mm.

Hvordan opplever du din rolle som lærer?

Det blir mye fokus på å se på meg liksom, holde roen da. Veldig. Prøve å liksom, ja, hva skal jeg si..prøve å få fokus vekk fra alt som skjer rundt. Og det tar bort en del lærings situasjoner syns jeg, som..ja, det, de blir fort avspora da..og går rundt..så det, ja, det er litt vanskelig. Ja..

Legger du opp undervisningen ut fra utformingen?

Ja, det gjør vi jo noen ganger, for vi, på trinnet vårt så har vi jo, hele mattedager, for eksempel, hvor vi har rullering på tre grupper og hele engelskdager og norskdager og ja, fagdager, da. Så da bruker vi jo amfiet og rommene rundt her, så sånt no er det veldig allright, og da går vi litt fram og tilbake. Når det er store rom så har du jo, kan du jo, holde øye på to grupper for eksempel, i stedet for å sitte i hvert sitt klasserom, det hadde vært vanskeligere da. Så sånn er det jo en fordel, men, ellers så er det det igjen at det er mye støy i store rom, men, ja, når det er stasjonsundervisning og sånn så er greit, syns jeg. Mm.

Hva tenker du at det åpne rommet kan invitere til?

Ja, til sånne ting, og til foreldremøter er det fint til, til når..ja, aldersblanding kanskje – når vi har det. Det er jo ikke så ofte. Da er det fint. Og stasjonsundervisning og når vi har juleverksted hvor vi er litt på tvers og sånne ting. Men når de skal lære noe ordentlig, og når de nå går i 4. trinn, så skal de begynne å ha nasjonale prøver til neste år og, så må vi ha læring som fokus. Og da er det ikke allright med åpne løsninger. Nei.

Vi har vært litt inne på det, men hvordan bruker du rommet?

Nei, altså jeg vet ikke jeg..vi, nei jeg vet ikke (latter). Jeg prøver å late som det er et vanlig klasserom, rett og slett. Men vi sitter jo mye, altså vi, jobber jo mye i grupper og sånn. Så når det er så stort rom, så er det lett å lage smågrupper som sitter rundt omkring, i stedet for å sitte i et lite klasserom, da. Så, sånn er det jo allright. Hvis vi kunne, hvis vi hadde sluppet den gjennomfartsveien forbi, ”oppe” så har de jo ikke den. Der er det jo åpent, så har de jo, der er det jo bare et trinn, så der er det ingen som går igjennom eller de ser ingen andre, så der tror jeg det fungerer bedre. Ja.

Opplever du at rommet virker styrende?

Ja, det føler jeg. Jeg tror, når det er sånn åpent så må du liksom drive en litt strengere, på en litt strengere måte, tror jeg. Men hvis du hadde vært i et klasserom hadde det kanskje vært litt mer rom for å, ja, rom for å være litt, la dem holde på litt for seg selv da, elevene. Men nå må du liksom hanke de inn, du må jo ha øya overalt for å se at de ikke stikker seg bort, eller, plutselig så er de borte, eller, noen er på do uten at du har sett det og, det er litt vanskeligere å følge med, rett og slett.

Opplever du det åpne rommet som atferdsregulerende?

Eeh, jaa..jeg gjør jo det, for det at de, vi har jo noen som, ja..det har man jo alltid, og de, de spiller på det. De ser sitt snitt. Plutselig da, hvis du ikke følger med så er de ikke der, noen av dem. Så, jeg synes det er vanskelig å, eller, det er jo egentlig ikke vanskelig da nå, for jeg kjenner jo elevene veldig godt, men jeg kan tenke meg at for nye folk som kommer hit, og som ikke kjenner elevene sine og sånn, så er det vanskelig tror jeg, vips så er de borte og, og for 1. trinns elever og, som kommer nye, de ja, kommer inn i en helt ny setting liksom og, sånn skal det ikke være på en skole liksom. Vant til klasser, eller foreldrene, iallefall, vant til klasserom og nå skal de begynne her, og, ja. Vi har fått litt reaksjoner utenfra, og i begynnelsen så prøvde vi liksom å ”ja, dette skal gå så bra”, og ”dette går så fint”, for det var mange foreldre når vi begynte her som var fryktelig skeptiske til det vi drev med. Så, men vi fikk roa det egentlig, og de så at vi hadde en rolig hverdag, da, det var veldig stille rundt omkring på paviljongene, selv om det var så åpent. Men vi var ikke så veldig fornøyde selv, når vi så de kartleggingsprøvene og sånn, som første og andre og tredje er det vel, som har sånn, de var ikke så mye å skryte av. Så, så foreldrene har nok vært veldig skeptiske her, og de er også veldig fornøyd nå da, med at vi er på trinn, da, og ikke har aldersblanding. Ja.

Opplever du at den åpne løsningen kan fremme eller hemme ulik atferd?

Ja, jeg tror den kan hemme..altså de som sliter, da, de får det enda verre. Fordi de, de klarer jo ikke ting som skjer utenom. Mens de, sånne kreative elever som, som ikke er sånn A4 holdt jeg på å si, som liker å fly litt rundt og liksom, ja, litt sånn svevende elever, de, jeg tror de, de blomstra litt når vi hadde aldersblanding, for da hadde vi forskjellige læringsstrategier og var mye mer, flinkere da til sånt. Og vi brukte liksom litt mer av de strategiene enn vi kanskje gjør nå på trinn. Så lærere som er kjempeflinke til å jobbe med sånne..og som ikke blir hemma selv, av støy og sånn, de de synes nok det

er fint. Og det var mange her som har slutta egentlig fordi vi begynte på trinn, de, de var litt sånn kunstneriske og svevende selv, og de likte den der åpne løsningen og at vi hadde aldersblanding. Så, det er veldig forskjellig fra menneske til menneske, tror jeg. Ja.

Man sier gjerne at skolen er samfunnets forlengede arm, og at målsetningen er å gi den oppvoksende generasjon dannelse og utdanning i forhold til samfunnets behov og krav, opplever du en sammenheng mellom de verdiene og skolens utforming?

..Jaa, ja, i begynnelsen så la vi jo vekt på det, at, på det veldig sosiale, ikke sant, fordi vi var aldersblanda, da var jo foreldrene veldig skeptiske til det, at 2. og 3. og 4 .skulle være sammen for eksempel, og da, da liksom prøvde vi å formidle at vi ville..ja den der, den samhörigheten, da, og at ingen av de små trengte å være redd de store for alle kjente jo hverandre, for eksempel, sånn og, og at de små hjalp de store, og det er kjempemye læring i det. Men det var jo ikke alltid foreldrene syns det da, at..vi la jo opp til det da, at hvis en 4. trinns elev var ferdig med arbeidsplanen sin så kunne han gå rundt å hjelpe de små, og det, det er jo veldig lærerrikt, syns jeg, for de store da, men det var jo foreldre som ikke syns det. De skulle ikke drive med noe lærervirksomhet her, de skulle drive med sitt eget. Så jeg tror det, sånn sett så er det litt forlengelse av sånn som samfunnet, altså, ut i samfunnet så er det jo ikke bare en aldersgruppe som jobber sammen, der er det en sammenblanding av alle, vi lærere er jo fra 20 til 65 år, så..og sånn prøvde vi å formidle til foreldrene da. Sånn inviterer det nok til den utformingen her, tror jeg. Ja.

Enn har skolen noen visjoner som sammenfaller med (Bea tar ordet)

Jeg husker ikke visjonene en gang jeg (latter), jeg husker dem aldri. Eeh, joda, det er jo laget etter huset her, det er tre sånne ord..(latter), står på den folderen vår. Vi har utforma de sammen, men det blir ikke så ofte tatt opp, som du skjønner, når jeg ikke husker det.

Opplever du at det åpne rommet på en måte uttrykker en bestemt undervisningsform?

Ja, altså, denne skolen er jo tegnet av en arkitekt som fikk frie hender, det var en gruppe fra noen skoler som skulle være med her, men de følte ikkeno tilhörighet her, for det var ingen som visste hvem som skulle jobbe her. Så..så..jeg tror ikke han arkitekten

har tenkt på noe sånn spesiell pedagogikk, når han har laget det her. Det han la vekt på var at det skulle være et slags fyrtårn som lyste opp her, og alle skulle se det fra veien som kom inn til X [stedet der skolen ligger], men så kom vi opp hit, og det er jo ingen som ser denne skolen i det hele tatt, for det er jo trær og ja..Så jeg tror, nei, jeg tror ikke den skolen her er laget for noen spesiell spesiell pedagogikk, og det skjønnte vi jo, altså, han rektoren vi hadde på nedpå den skolen jeg jobba før, hadde jo alle vi som kom hit, så han hadde ikkeno visjoner og bare overløt alt til oss, så nei..

Hva slags pedagogikk føler du at den inviterer til?

Altså, etter å ha prøvd oss frem med mange ulike modeller, blant annet aldersblanding, så bruker vi den tradisjonelle pedagogikken, den fungerer best, synes vi. Men det er jo den tradisjonelle skolen, altså vi synes ungene lærer mye mer, for før, når vi hadde aldersblanding, så måtte vi lage arbeidsplaner til alle. Og 2. trinn som skal sitte og jobbe med en arbeidsplan, de kan jo nesten ikke lese en gang, så, nei, nå får de det..nå får de lærer til elev hele tiden.

Hvilken rolle har du som lærer?

Som en formidler, og veileder og de har jo planer og de får jo en plan som de skal jobbe etter hver time og, og oppgaver så..Ja.

Husker du ditt umiddelbare inntrykk av rommet?

Ja, vi var veldig, altså vi fikk jo greie på ca et år i forveien at vi skulle jobbe her, for da forlangte vi å vite det. For det var jo skolen vår som skulle legges ned. Så vi forlangte å få vite hvor vi skulle jobbe videre. Og da ble det bestemt at alle som var der nede skulle opp hit. Vi var jo på noen visninger og sånn før det var ferdig, og vi var jo kjempeskeptiske til alle de, vi så jo på tegninger og alt, at det ikke skulle være noen klasserom og bare noen svære rom. Så..va prøvde liksom, en del av oss, å være veldig optimistiske ”å, så fint og nytt” og ”det skal bli fint å jobbe her”. Så vi var jo veldig positive til at det var nytt, men vi skjønnte jo, altså vi hadde jo det i bakhodet at det kom til å bli ganske vanskelig. ”Hvordan i huleste skal vi jobbe her” liksom. Så, ja..

Har du noen tanker om hvilken følelse det ga deg, og gir deg nå?

Det endra seg ganske fort, fordi det var jo en skole som var satt opp ganske raskt, så det er en del mangler her, altså unger som bråka og sparka i veggen, så ble det hull, ikke sant, det er jo bare gipsplater hele skolen. Og det ser litt sånn slitt ut allerede, syns jeg.. Etter fem år, så det skjønnte vi ganske raskt at hadde de brukt litt mer tid og mer penger så kanskje skolen hadde vært mer solid og ja..og litt mer bruksvennlig for elevene da. I stedet for å være sånn utstillingslokale.

Estetikken generelt, føler du noen harmoni eller disharmoni, i forhold til den praksis som finner sted?

Ja det er jo det, men altså de rommene er jo i disharmoni, men jeg syns jo skolen er fin. Altså den er jo pen å se på og ligger fint til og sånn rent arkitektonisk så er den jo kjempefin. Men, iallefall utenpå (latter). Kommer du inn så, så er det jo veldig mange som reagerer på hvordan den ser ut inni, altså sånn; det er jo ingen skole her liksom, det er masse svære rom. Ja.

Hva slags rom er det å være i?

Ja.. det er et godt rom, altså, når du blir kjent og vant til det, så er det jo allright, da. Sånn stort sett. Vi klarer å få det til, vi gjør det beste ut av det. Og sånn som møterom og personalrom og alle sånne andre ting er jo kjempefine, syns jeg. Og at det er masse grupperom her som vi kan bruke, de er litt små, da. Men jeg ønsker meg jo mer dører og vegger, da.

Kan du sette ord på hva slags sted det er for deg, hva slags betydning eller mening det gir deg?

Jeg trives veldig godt her. Jeg ville ikke bytta i det hele tatt. Selv om jeg hørtes veldig negativ ut. Så har vi det veldig fint, for vi er jo samla liksom småskoletrinnet der og mellomtrinnet på andre siden. Og vi har det veldig allright sammen sånn altså. Og vi har gode arbeidsrom, selvom de også er veldig små, da. Så, så blir du veldig godt kjent med de du jobber sammen med. Hele småskoletrinnet i forhold til X [den tidligere skolen hun jobbet ved] da, hvor vi liksom satt i klasserom bortover og ikke så noen andre nesten, og..Så jeg trives veldig godt her. Selv om jeg ønsker meg flere paviljonger jeg da. Egentlig så, så hvis vi hadde vært et trinn på hver sånn paviljong, så hadde vi ikke trengt noen vegger eller dører eller noen ting. Men når vi må dele med andre trinn, da

ønsker man seg det. Så hvis vi hadde hatt to paviljonger til, som det egentlig skulle vært her, men kommunen hadde ikke råd, det er prosjektert med det, skjønner du, at det skulle være sju paviljonger, men det ble fem for kommunen hadde ikke mer penger. Så det skulle egentlig vært en paviljong pr trinn, og da hadde det vært kjempefint. Hadde ikke trengt noen vegger i det hele tatt.

Er det noe annet du mener er viktig for deg som lærer å si om temaet, utover det jeg har spurt om?

Jaa, at man, før man bygger, så må man ha med lærerne i en diskusjon altså. Og hvis man skal bygge en sånn skole så bør det personalet være..vite at de skal jobbe der. Man bør vite hvem som skal jobbe på et sånt sted, og ta de med i planlegginga, hvis man skal bygge en sånn skole med åpne løsninger, sånn at man føler at man har vært med og bestemt litt, istedenfor å få det tredd nedover hodet. Og det burde være en prosjektleder kanskje, som har det pedagogiske ansvaret, for at dette er klart når man begynner et sted, istedet for at man har det så kaotisk som vi hadde det første året her. Det var ikke bra for noen. Og en som det er skikkelig tak i, som kan sakene sine, og kanskje har jobba på et sånt sted før. Så de som skal jobbe på en skole bør iallefall være med å utforme skolen. Ikke overlate det til en arkitekt som ikke har peiling på pedagogikk i det hele tatt..

Hadde man hatt bare helt vanlige unger, så tror jeg det hadde gått, men det har man jo aldri, det er jo alle mulige slags unger i en sånn gruppe, som har diverse vansker og behov og sånt så da..ja..

Altså, aldersblanding, vi leste jo masse om det. Og der står det at.. og vi hadde en prosjektleder her, som skulle hjelpe oss, for det var uenighet både fra mellomtrinnet og småskoletrinnet og, hvordan vi skulle bruke skolen her. Og han konkluderte med at hvis denne skolen skal drive aldersblanding, så krever det mye flere lærere enn vi var, for du må ha så mye smågrupper, og det fikk vi jo aldri heller, vi er ikke flere lærere her enn på X og X [to andre, tradisjonelle, skoler] og sånn. Så det må man ha med seg, hvis man skal drive et sånt sted, så krever det mye fler folk, fordi det er så mange steder, han arkitekten han ”ja da kan noen, det trenger ikke være så mange på hvert rom, for da kan noen være der, også kan noen være der, og noen der og noen der”, også hadde vi

liksom en lærer da, og det går ikke an. For det blir bare kaos hvis elever skal være alene her og der. Så det må man ha med seg, mange flere folk. Ja.

Jeg har bare undervist i tradisjonell løsning i praksisperioder, så jeg har prøvd meg på en måte, men ikke jobba fast.

Så begynte du her..(Cecilie tar ordet)

Høsten 2009, som nyutdanna, da. Som kontaktlærer for 4. trinn. Mm..

Hva tenker du om at skolen har en åpen løsning?

Altså..først så tenkte jeg jo liksom..jeg visste jo ikke hvordan det var, men..jeg skulle jo ønske at det var, altså, jeg skjønner liksom ikke helt det positive med at det skal være åpent. Eh, for det blir jo uro..altså, hvis det er noen som..hvis man sitter og har undervisning, eller sitter og har prøve, eller..så, så hører, altså, man blir jo berørt av at man hører bråk, altså garderobene er jo også åpent, liksom. Det er jo ikke vegg der, heller. Så hvis en annen klasse har friminutt, så går jo de i garderoben, og da blir de jo, det er ikke så lett at de skal være stille da liksom. Så..jeg, jeg skulle ønske at det var..at det ikke var åpent, altså. For at det..det..det..jeg syns ikke det er noe positivt liksom (latter).

Kan du utdype det at du ikke syns det er positivt?

Altså, det går jo bra..De er jo, det er jo selvfølgelig ikke bråk hele tida, altså det er jo ikke noen som går forbi hele tida, eller det er jo ikke..men, men det hadde vært lettere hvis det hadde vært klasserom, eller også hvis skolen hadde vært litt større, for det er litt liten plass, og hvis det hadde vært flere paviljonger så hadde det ikke blitt så mye, liksom tett, i hop. Så det hadde kanskje vært litt bedre da. Men, ja..

Sånn generelt, hva slags betydning tillegger du skolens utforming?

Jeg vet jo ikke helt, men..jeg tror det blir bedre hvis det er vegger, for eksempel, så slipper man å bli distr..-for at noen ganger, jeg har liksom et opplegg, også står og underviser også hører jeg liksom noe annet bråk, og da kanskje jeg blir litt sånn ”åh, hva var det jeg egentlig skulle si”, men, altså..det er ikke sånn at jeg ikke trives med det

nå, men jeg tror bare at det blir bedre hvis det hadde vært vegger. Det går liksom, alt går jo, men det..ja.Det hadde vært bedre med vegger, tror jeg. Mm..

Opplever du at det er en grense for hvor åpent det kan være?

Altså det er jo noen, vi er jo, altså jeg er jo "nede" liksom, og der er det jo en sånn, et rom, også er det bare en sånn tavle som skiller til amfiet. Også er det "oppe", så går det jo an å liksom skille med en sånn vegg da, men det blir jo på en måte ikkeno dør, da. Det blir jo, man hører jo hverandre litt, såå..Det går liksom ikke an at det er mer åpent, tenker jeg, enn det (latter). Det er liksom den tavla som er veggen da kan du si. Så er det jo åpent på sidene, såå..men altså, det, ja..så er det jo sånn amfi på sida der da, da hvis det er noen der, da, så blir det jo, det går jo ikke an å undervise i amfiet når man har undervisning på det rommet. For da blir det jo veldig nært. Syns nå jeg iallefall.

Opplever du at det åpne rommet kan ha flere funksjoner?

Hmm..altså, det kan jo brukes..altså det brukes jo til undervisning, og det brukes jo til..å sitte og jobbe og, altså, det som var meninga med denne her skolen, ettersom jeg har spurt folk, det var jo at det skulle bli en skole med forskjellige lærings.....arena, altså, vi skulle egentlig ikke, altså, det var en grunn til at det skulle være åpent. Altså oppe så skulle det jo være sånn her kosekrok med TV og noe sånn...så jeg vet ikke helt hva de har tenkt..alle de funksjonene de har tenkt, nå blir det jo...jeg syns jo at de funksjonene det brukes nå til, det er jo til undervisning, som man bruker på en vanlig skole. Så det er kanskje ikke blitt brukt sånn som det skulle blitt gjort. For at det er jo en slags, sikkert en annen pedagogikk man bruker da, hvis man, men det ble jo de samme lærerene som kom hit som var på den X-skolen [skolen som ble lagt ned da denne åpne ble åpnet], som var en vanlig skole, som ble overflytta hit. Så de som kom hit de hadde jo bare jobba på vanlig skole. Derfor er det jo sånn nå. Så det blir brukt som klasserom fordi om det ikke er vegger liksom, så det er liksom..det blir undervisningsfunksjon. Og sitte og jobbe og, ha arbeidstimer og sånn..Også brukes jo amfiene så..(avbryter seg selv) ja amfiene er jo et annet rom, der de kan se film, da. Og ha, der kan man jo ha undervisning og. Det er jo litt sånn, det er jo en positiv ting egentlig syns jeg for det, det er jo litt artig å stå å undervise i amfiet for der sitter de akkurat som på en liten forelesningssal også kan man liksom ta ned den her, og ha litt sånn..hva heter det..? Transparent/overhead-undervisning og..så det er liksom, så lenge, det går jo bra det, så lenge det ikke er noen

forstyrrelser rundt og sånn. Det er jo ikke bestandig der er forstyrrelser rundt, så..da har du liksom en, ja der har du den funksjonen du kan bruke der liksom. Så har du vanlig klasserom der de kan sitte å jobbe. Mm..

Du har vært litt inne på det, opplever du noen utfordringer i det åpne rommet?

Eeh..jaa..altså..ja, det er de utfordringene der at eh, at det det kan bli uro..hvis..for vaskerene er jo der samtidig også. Så det kan jo være bare det, for det om de ikke bråker, så hører man jo det..det er litt vanskeligere å få det kanskje til å bli rolig, for at, hvis jeg hadde fått klassen, når vi kommer inn også blir de rolig, også blir utfordringen at hvis noen andre blir, hvis jeg hører noen andre, så må jeg liksom få de andre rolig en gang til. Eller sånn..så det blir en ekstra utfordring det, kanskje..Så..nei, det er den utfordringa liksom at det er litt urolig.

Hva tenker du i forhold til bevegelse i rommet?

Det går bra. Det er de veldig flinke til, for de er jo så vant med det. De vet jo ikke om..iallefall ikke de jeg har da, de har jo vært her siden 1., så de..det ser ut som de liksom, trives med det og..og..men de har jo fått sånn ønske..sånn hva de ville skulle skje med skolen videre, og de ville jo..mange elever ville ha vegger, da. Så..men det går bra med de som..flytting og hvor de skal være, og..det går kjempebra.

Ved noen skoler brytes grensene mellom skolen og SFO som følge av åpen løsning..(Cecilie tar ordet)

(Veldig lavt) Mm, det gjør det ikke her..

Kan du utdype?

Nei, altså..de er på samme..altså de er jo..SFO har..ehm, der jeg jobber, på Paviljong 4, der sitter de og spiser før skolen begynner, også når skolen begynner, så tar jo vi over den plassen. Også når skolen er ferdig, så samles de der igjen, så de bruker jo samme, altså, det går ikke noe eget rom for SFO

Hvordan opplever du det?

Altså, jeg prøver liksom å tenke "sånn er det bare", eller..det går jo bra det, det går jo ikke utover undervisningen eller noe sånn egentlig. Det eneste det går utover det er

jo..det er jo litt sånn når skolen er ferdig og vi skal..arbeidsrommene er jo på sida av klasser..eller paviljongene, ikke sånn samla her oppe liksom, det er jo bare rektor og inspektør og de, så..da sitter jo SFO og spiser rett utenfor, og da..det er jo små unger, ikke sant, og de sitter jo og prater og det kan kanskje bli litt uro da, når vi skal sitte og arbeide. På arbeidsrommet. Men det er liksom det eneste, og det, det..jeg prøver å ikke tenke på det da. Men det vet jeg liksom at vi har snakka litt om, at de skulle hatt en egen plass. Også for, også for liksom, de har jo sine ting på det rommet, og så blir kanskje noe borte, også, ja...man skulle kanskje, de skulle kanskje hatt en egen plass. Ja, også nå når de har begynt med sånn, at alle paviljongene skal ha det ryddig, også setter vaskerne sånn smilefjes hvis den paviljongen er ryddig. Også kan det jo hende at det har kommet en sånn..hvis for eksempel SFO har kommet, også får de ikke smilefjes fordi kanskje SFO har rota litt, men det vet jo ikke vaskerne. Men, altså det går jo ikke noe utover undervisning, så det..

Hvordan opplever du at den åpenheten kan invitere til sosiale relasjoner og sosialt samvær?

Altså det er jo..sånn som..på fredager, så bruker vi jo amfiet til å samle både 4. og 2. klasse, da har vi sånn fredagsunderholdning på slutten..men det er jo..vi samler de jo på grunn av at det ikke er plass andre plasser. Men det..eehm..altså, det..det er liksom det jeg kan komme på..ja, også hele 4. trinn er jo 50 elever, ikke sant, også går det jo an å, for det er jo litt vanskelig å samle alle 50 inne på et rom, og da er det jo bra at vi har de amfiene, for hvis vi skal gi felles beskjeder til hele trinnet, da er det jo kjempebra at vi har de amfiene med de trappene. Så det brukes jo til det..Også i jula har vi jo adventstund med alle sammen, og da sitter vi jo og tenner lys, og..så det det er jo..positivt. Selv om, jeg skulle ønske vi hadde sånne små, når vi hadde for eksempel sånn adventsstund og sånn, at man hadde hver sin gruppe, så har du der her igjen at det er ikke plass til det. Så..det går jo litt sånn..ehm..ja..hvis det hadde vært plass til å ha tre små grupper så hadde vi sikkert gjort det.

Savner du de mindre gruppene?

Ja, mm..Ja, ja. Vi ordner jo det på en måte at jeg får tid med de liksom, og, men som regel har vi todeling på hele trinnet. Sånn, undervisningen skjer todeling..og da, og da deler jo..altså (prøver å forklare), 4. trinn, vi er 50 elever, og vi er delt i tre grupper, der jeg har de ene, X [en annen lærer] den andre gruppa, og X [en tredje lærer] har den tredje

gruppa. Også har vi liksom på morgenen, ehm, vi har sånn..da har vi tredeling. Men resten av dagen, når vi har norsk, matte og engelsk, så må vi dele i to, og da er vi liksom på hver vårt klasserom. Og da får jo ikke vi vært bare med den gruppa vår. Så, ja..det..det kunne vært litt sånn..mer smågrupper..Men det er ikke plass til det pluss at..ja, det er ikke bare plassen da, men, det er også det at vi trenger flere lærere. Så det..vi er ikke nok folk, heller.

Opplever du mangel (Cecilie tar ordet)

Ja, altså..ja..egentlig..det kunne ha..men det er jo en annen sak. Men, det kunne det ha vært, kanskje. For at, ja..da hadde vi fått ha gruppa vår mer..

Opplever du at den følelsen av mangel på lærere kan knyttes til den åpenheten?

Neeei..det har ikkeno med den åpne løsningen å gjøre..

Opplever du at den åpne løsningen fungerer som pedagogikkens tjener? At rommet fungerer som en støtte i den pedagogiske praksisen?

Ikke mer enn et..hvis det hadde vært et vanlig klasserom..lukka..så det..vi, vi behandler det jo som et vanlig klasserom, bare at det ikke er dør der liksom. Så..det er jo en, det er jo en bra, altså det er jo en undervisningsplass der vi har tavle og alt det der..og..alt som man trenger..men det er ikke noe ekstra fordi det er åpent.

Opplever du at rommet bidrar til undervisningen? At det kan gi noen muligheter eller sette noen begrensninger?

Altså..Mmm..det kan være en bra ting..? for at det er åpent? Når jeg underviser?

Ja..altså..det er jo..hvis jeg har en klasse, også har jeg mattetime, for eksempel, det er jo noe positivt at, hvis jeg sier ”nå kan dere..(avbryter seg selv)” for det er veldig ofte at jeg er alene, at jeg ikke har noe liksom assistent, eller støtte, og da sier jeg til noen elever ”nå kan dere gå å sette dere i amfiet” liksom..og jobbe. Og da har jeg jo kontroll på de også, fordi det er åpent, kan du si..og det er jo bare tavla som skiller, og det er en positiv ting. For at da..får de sitte der å jobbe, også sitter..også da blir det på en måte roligere, for de sitter ikke så tett på hverandre. Så..det har jeg egentlig ikke tenkt så mye over, men det..det er jo en positiv ting med det. Men det er jo også litt sånn at, det er jo som grupperom også som det..på vanlig klasserom og noen ganger så sender du de jo inn dit,

med døra åpen sånn at jeg hører de der og da. Men nå går det jo an å dele de flere plasser. For det blir bedre konsentrasjon da, når de ikke sitter så tett på hverandre. Men jeg må jo selvfølgelig gå litt å sjekke der, og sjekke der..og..men det går som regel bra. Mm.

Hvordan opplever du din rolle som lærer i det åpne rommet?

Mm..som..nei, jeg opplever den jo sånn som når jeg har jobba i praksis, på andre..jeg opplever meg jo som en..leder? en lederrolle..det er ingen forskjell, tenker jeg.

Tenker du at du legger opp undervisningen utfra rommets utforming?

som regel gjør..gjør jeg ikke det..bare hvis jeg har en assistent eller støtte i den timen, så legger jeg opp til at den assistenten kanskje tar de ut på grupperom. Men jeg legger ikke opp til..altså..det spør jo..sånn som når jeg har matte..så har..så legger jeg bare opp til at vi skal være i det klasserommet, og jeg skal stå der og undervise. Men hvis jeg kanskje har musikk, så legger jeg opp til at vi kan sitte i amfiet, og..de sitter..ja det blir..det spør hvilket fag jeg har, da. I naturfag er jeg på et rom som er lukka da, et kunst og håndtverksom.

Hva opplever du at åpenheten inviterer til?

Jaa..altså, det er jo..når man har sånn åpen skole så er det jo..jeg vet ikke om vi er så flink til det på skolen, men det er jo veldig lett å se når vi går forbi så ser man hvordan andre klasserom, eller de paviljongene ser ut..også, vi kan jo liksom ordne det fint og..det kan jo invitere til at man skal se hvordan vi har det, da, på hver paviljong. Og det jeg sa i sta, med mulighetene for å sitte litt mer spredd, da..det blir jo litt mer vanskelig i et lukka rom. Kan ikke sende liksom.. noen ut på gangen for å sitte der å jobbe mens jeg har lukka rommet..

Hvordan bruker du undervisningsarealet?

Neeei..altså..jeg bruker det jo..som et vanlig klasserom? Men det er ikke..altså, også bytter man på plasser av og til, og..men det blir ikke noe ekstra fordi det er åpent. Hvis man ser på bare det rommet, da. Det ene rommet. Eller du ser på amfiet også. Så bruker jeg det jo til å bruke hele..både det og det, da. Mm..

Opplever du at amfiet er spesielt egnet for noen (Cecilie tar ordet)

Åja, sånn, for nå tenker jeg bare på det ene rommet, men amfiet..altså det, sånn rent fysisk brukes til film, det er jo best å se film der, for der sitter man liksom oppover. Musikkundervisning, hvis man skal synge. Ja. Men det egner seg jo..Amfiet egner seg jo ikke til å sitte å skrive i, liksom, for der er det jo ingen pulter. Men det har man jo gjort av og til, for man hadde ikke fler plasser, og det er jo litt dumt. For det er vanskelig å skrive der, da. Ja, som sagt, det..hvis det skal..hvis jeg har neo jeg bare skal formidle og vi ikke skal skrive, så kan jeg selvfølgelig bruke amfiet. Men, ja..så det er jo..såne ting man liksom kan variere på.

Opplever du at den åpne løsningen er atferdsregulerende?

Man er jo blitt veldig streng på at, altså at de voksne må være flinke til å få klassen til å være rolig når de skal gå forbi andre klasser. Og det er jo ikke bestandig så lett, da. Så..hvis det går en klasse forbi og er urolig, så, hvis man står og underviser så må man jo stoppe å prate og vente til de er ferdig, liksom. Og hvis vi sitter og har prøve så må man jo egentlig bare vente til de har gått forbi og sånn. Som regel går det bra, for de skal være rolig. Men..Altså det går jo..jeg tenker på det med atferd..det er jo noen elever her som har ekstra diagnoser og sånn..og det, hvis det er en elev for eksempel som ikke klarer å sitte i ro, så har han jo..så har ikke jeg en dør jeg kan lukke igjen for å..så kan han jo liksom forsvinne, ut i her, og..så det er jo..man har kanskje litt..det går utover, det går litt dårlig utover de elevene da. Også fordi det blir mer bråk rundt de. Det skal jo ikke så mye til før de mister konsentrasjonen. Så..det virker egentlig litt negativt på de, da. Også, de må jo bytte sånn..”der er matten” ”der er norsken” ”mandagen går vi på grupperom”, det er jo aldri noe, de har jo en fast plass, men de skifter mye plass i løpet av dagen, og det..tror jeg hadde vært bedre hvis de ikke hadde gjort. Iallefall for de elever som har atferdsproblemer, da.

Opplever du stort fokus på disiplin?

Jaa, det må jo være litt ekstra sånn..man må jo være ekstra autoritær, syns nå jeg. For at..det er jo ikke bare for klassen sin del, men man må..man kan ikke begynne å bråke og sånn for det går ut over andre klasser også. Så jeg syns..jeg vet jo ikke, jeg har jo ikke jobba på noen annen skole da, så man må sikkert være like streng der da, men jeg syns man må være ganske streng da, for hvis man er i en klasse som kanskje ikke..som kanskje er litt urolig, da er det ekstra viktig at man er rolig, da..Syns jeg.

Opplever du at det finnes noen grenser for hvor åpent det kan være?

Neei, altså de får jo lov til å gå gjennom paviljongene hvis de skal en plass, men det er jo litt etter situasjonen, hvis jeg for eksempel sier til 4. trinn at de kan være inne i et friminutt så får de jo ikke gå et annet sted. Da må de jo holde seg der, men sånn generelt så er det ikke en plass de ikke kan gå. Men altså, åpent..det kan liksom ikke bli mer åpent enn det er nå..

Man sier gjerne at skolen er samfunnets forlengede arm, i den betydning at skolens målsetning er å gi den oppvoksende generasjon dannelse og utdanning som trengs for å klare seg i samfunnet. Opplever du en sammenheng mellom de holdningene og verdiene og den fysiske utformingen?

Åja..jeg har ikke tenkt over det..Nei, altså jeg kan ikke se noen sammenheng for at det er åpent, liksom..det spørs jo hvordan del av verden utenfor man tenker på..for ut i arbeidslivet så er det ikke sikkert..da har man..det er jo ikke sikkert det blir likt her. Jeg ser ingen sammenheng egentlig..

Har skolen noen egne visjoner eller holdninger.. (Cecilie tar ordet)

Altså..vi er jo sånn miljøfyrtårn, men det har jo ingenting med arkitekturen å gjøre, da. Men det gjenspeiler seg jo i samfunnet, liksom.

Opplever du at rommet uttrykker en bestemt undervisningsform?

Ja, altså..i amfiet har du jo formidling..men det har du jo i de andre rommene og..som er på sida av amfiet. Ehm, men som sagt så var det jo meningen at det ikke skulle bli tradisjonell undervisning..det er sikkert meninga at det skal være spesiell undervisning, men jeg vet ikke helt hva de mente, da.. de mente vel sikkert..ja, forskjellige læringsarenaer, skulle det jo sikkert bli. Men det blir jo brukt til vanlige klasserom. Vi må jo det.

Tenker du at det egentlig skulle blitt brukt til den ”åpne pedagogikken”?

Ja, det var jo meninga, men man må jo ha inn lærere som kan det.

Opplever du at det er den ”tradisjonelle pedagogikken” som står i sentrum?

Ja..og det går jo fint, iallefall på vårt trinn. Altså, for det om jeg skulle ønske meg vegger, altså, det går, liksom.

Tenkte du noe over slik som lys, lyd, farger når du kom hit første gang?

Når jeg først var her på intervju, da fikk jeg sånn omvisning, og jeg tenkte det var bra lufting og bra luft. For det er mange som har problemer med lufta. Og det er jo bra her, lufteanlegget. Men i forhold til lys og lyd..neei..jeg tenkte ikke noe ekstra over det. Jeg tenkte, det første jeg tenkte når jeg kom hit var at det var åpent og ”jeg lurte på hvordan det blir” tenkte jeg. ”Det blir litt skummelt, kanskje”, tenkte jeg for..når jeg skulle begynne å undervise som ny lærer, så tenkte jeg at ”nå ser alle hvordan..” eller ”nå blir jeg kanskje kontrollert” fordi det er åpent. Og det var kanskje fordi jeg var ny, da. Og sikkert for, altså, det var litt dumt at det var åpent, tenkte jeg. For jeg blir mye friere og en bedre lærer hvis jeg føler jeg ikke blir sett på, på en måte, av de andre lærerne. Men det var bare i begynnelsen, og nå tenker jeg ikke over det. Men det var litt skummelt. Arbeidsrommet er jo rett på sida, og da hører jo de liksom alt som skjer. Men det er jo positivt og, for da ser man jo de andre. Og det er jo positivt at man kan kontrollere hvordan det går på skolen. Man blir kanskje litt hemma..eller, ikke hemma, men man blir kanskje ikke så fri..iallefall ikke til å begynne med. Men jeg syns jo liksom, når jeg så bilder og sånn, så syns jeg det så ut som en fin skole, og når..ved første øyekast så tenkte jeg ”der vil jeg jobbe”, ”wow”. Det ser veldig bra ut. Og bra uteplass og.

Estetikken generelt da, opplever du at det er en harmoni, eller disharmoni i forhold til den pedagogiske praksisen som finner sted?

Hmm..det er jo veldig moderne..altså..?..

Tenker du at det (Cecilie tar ordet)

Det blir litt sånn åpe..eller det blir litt..ikke så koselig, liksom..? Tenkte du?

Ja, eller det at du føler at det er så åpent, at det står i forhold til undervisning?

At det er positivt? Eller negativt?..

Ja, i det hele tatt, om det..(Cecilie tar ordet)

Forstyrer?

Ja, eller om det gjenspeiler måten du underviser på?

Jaa..iallefall på det vanlige rommet der..amfiet blir jo noe annet igjen, men det er jo..jeg føler at det liksom er helt normalt å stå i det rommet der. Som et klasserom. For vi ordner det jo som et vanlig klasserom, henger opp og..

Klarer du å sette ord på hva slags sted undervisningsarealet er for deg?

På grunn av at det er åpent?

Ja..

Jeg føler meg moderne..eller..ja det er moderne liksom..nytt..

Hvordan føles det?

Det føles jo bra, jeg trives jo liksom og..Ja, altså det..det føles bra. Nå føles det iallefall bra..det var kanskje litt annerledes i begynnelsen når jeg var ny. Når jeg ser helhetlig over det nå, så tenker jeg jo at jeg trives. Mm..og det er jo ikke på grunn av at det er åpent, sikkert, men det er på grunn av alt. Alle. Alt som spiller inn. Elevene og lærerne og..så det er ikke noe ekstra, jeg trives ikke noe ekstra fordi det er åpent, liksom.

Nå har jeg stilt deg en del spørsmål, er det noe annet du mener er viktig å si i forhold til temaet?

Hmm..det er iallefall spennende og utfordrende. Og jeg er jo glad for at jeg fikk prøvd meg på en sånn skole, for da vet jeg hvordan det er. Jeg skal flytte neste år, så jeg vet jo ikke om jeg kommer til å jobbe i en sånn skole da. Men kommer til å se tilbake på det som en positiv opplevelse. Men sånn som med de arbeidsrommene, det er ikke sånn felles arbeidsrom for lærerne, og det er jo positivt da, eller både positivt og negativt, men positivt for da blir det kanskje ikke så mye støy som det kunne vært hvis alle satt sammen. Og det blir litt mer sånn koselig og intimt. Men også, på en annen måte så blir man ikke så godt kjent med alle kollegaene, men..Ja.. det er det som er negativt liksom.

