



PEDAGOGISKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER VED FLEKSIBLE SKOLEBYGG

Masteroppgave i pedagogikk med vekt på
pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen Bergen

Jenny Karin Glesnes
Vår 2021

Forfatter: Jenny Karin Glesnes
Kontakt: Jennyglesnes@hotmail.com

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet muligheter og utfordringer ved fleksible arealer.

Studien tar for seg følgende problemstilling: «*Pedagogiske muligheter og utfordringer ved fleksible skolebygg*». Ettersom debatten (ref. Vinje, 2011a, 2011b, 2013, 2015, Jansen & Hilland 2021, 2021) rundt positive ledere og negative lærere har vært svært aktuell, synes jeg det var viktig å belyse både læreres og lederes synspunkt. Oppgaven har derfor følgende to underspørsmål:

1. Hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer bærer fleksible arealer med seg, ifølge lærere?
2. Hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer bærer fleksible arealer med seg, ifølge skoleledere?

Oppgaven er en del av studiet «Master i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse» ved NLA Høgskolen. Formålet med studien er å få et innblikk i hva lærere og ledere ved skoler med fleksible arealer, mener er skolenes pedagogiske muligheter og utfordringer. Det blir i oppgaven i tillegg trukket frem muligheter og utfordringer som ikke kun går på det pedagogiske, men også det økonomiske, byggmessige og ressurstilgjengelighet. Studiens metode er kvalitativ, og bygger på semistrukturerte intervjuer med to lærere og tre ledere som er ansatt på hver sine skoler med fleksible arealer.

Av studiens funn fremgår det at både lærerne og lederne er noenlunde enig i de utfordringene og mulighetene fleksible arealer fører med seg. Informantene sier seg enig i noen av utfordringene som blir presentert i teoridelen, men er på det jevne positive til skolene sine, og trekker frem flere muligheter enn utfordringer.

Kort fortalt er informantene samstemte i at *rammefaktorene*, altså selve undervisningslokalet, gir pedagogiske muligheter som gjerne ikke er mulig på en tradisjonell klasseromsskole. Flere av informantene mener det kunne vært bedre fleksibilitet, mens noen mener at fleksibilitet avhenger av god planlegging. Muligheten til å fordele elevene i større eller mindre grupper, trekkes frem av alle informantene som et positivt aspekt. Alle informantene trekker også frem teamsamarbeid og støtte fra kollegaer i deres arbeid som noe utelukkende positivt. Tross dette, skulle flere av informantene gjerne hatt flere ressurser tilgjengelig. Noen av informantene uttalte at *fleksible arealer* kan være vanskelig for noen elever. På teorien om at fleksible arealer ble bygget grunnet økonomiske hensyn, er lederne stort sett uenig. Når det gjelder spørsmål om det er mer støy og uro i fleksible arealer, er informantene delt. Noen

mener at det kan forekomme mer støy, særlig ved forflytning, mens noen mener at støy skyldes dårlig organisering. Informantene skiller på negativ og positiv støy, og ønsker ikke en «stille» skole. Studien viser at intervju kandidatene er mer eller mindre utelukket positiv til skolene sine, og ønsker seg ikke tilbake til tradisjonelle klasseromsskoler.

English summary

The topic of this master's thesis is flexible areas. The study deals with the following issue: ***“Educational possibilities and challenges related to flexible areas”***.

I found it important to illuminate both leaders' and teachers' points of view as the topic has been heavily debated. Prevailing attitudes being teachers against and leaders for.

The study therefore has two sub-questions:

1. Which opportunities and challenges do flexible areas carry according to teachers?
2. Which opportunities and challenges do flexible areas carry according to leaders?

The thesis is a part of the didactics called *“Education and educational leadership, master's degree”* at NLA Academy. The purpose is to get insight into the different aspects of flexible area schools, not limited to the pedagogical part. The study is of qualitative nature, built on semi-structured interviews with two teachers and three leaders employed at such a school.

The study findings indicate that leaders and teachers mostly agree about the opportunities and challenges related to these schools. The interviewee is in general positive towards their schools, but admit to some negative aspects.

In short, the interviewee agreed that the framework, i.e. the building structure itself gives pedagogical possibilities not present on a traditional classroom school. Some would prefer more flexibility while others think flexibility requires good planning. All of the asked persons liked the opportunity to divide pupils into different sized groups, as well as teamwork and support from colleagues. Some of the interviewee miss more available resources. One concern was that flexible areas may be difficult to some pupils. The leaders disagreed in general to the theory that flexible area schools were built to save money. When asked about noise and disorder, the opinions were split. Some mean there is more noise, especially during relocating, others believe noise is caused by poor organizing. The interviewee differentiates between positive and negative noise and none of them want a “quiet” school. All the persons asked are predominantly positive towards their school and do not want to go back to the traditional classroom school.

Forord

Arbeidet med denne studien har vært en (tid)krevende, altopplukende, men lærerik prosess. Jeg har sittet uendelig med timer foran skjerm og bøker, og hadde neppe klart det uten støttespillerne jeg har hatt langs veien.

Først og fremst vil jeg takke alle informantene som takket ja til å delta i studien. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil takke min samboer, Jon, for at han har vasket huset, laget mat, og generelt bare heiet på meg gjennom prosessen.

Jeg vil takke mamma for at hun har vært med meg bokstavelig talt, hele veien.

Takk til pappa som hele veien har sagt «fremtids-Jenny vil takke deg».

Takk også til øvrige venner, kollegaer og familie for motiverende ord underveis.

Jeg vil også takke min veileder, Ingrid Kvam Steinshamn, som har svart på mine mange, og sikkert rare spørsmål underveis.

Bergen, juni 2021

Jenny Karin Glesnes

Innholdsfortegnelse

Norsk sammendrag	III
English summary	IV
Forord.....	V
1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn og formål	9
1.2 Problemstilling og underspørsmål.....	10
1.3 Samfunnsmessig plassering.....	10
2.0 Teori.....	12
2.1 Begrepsavklaring.....	12
2.1.0 Baseskole.....	12
2.1.1 Åpen skole.....	13
2.1.2 Fleksible arealer	13
2.1.3 Tradisjonelt klasserom	15
2.2 Skolebygget som ramme for læreres undervisning	15
2.3 Historisk perspektiv.....	16
2.4 Skola 2000.....	19
2.5 Hvorfor fleksible arealer?.....	20
2.6 Norconsults erfaringsinnhenting fra seks skoler i Bergen kommune	27
2.7 Argumenter mot fleksible arealer.....	29
2.8 Elevresultater og trivsel i fleksible arealer vs. tradisjonelle klasseromsskoler	32
2.9 Hva er pedagogikk?.....	33
2.10 Oppsummert	35
3.0 Metode	36
3.1 Valg av metodisk tilnærming	36
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	38
3.2.1 Valg av type intervju	38
3.2.2 Intervjuets utførelse.....	39
3.3 Utvalg	40
3.3.0 Kriterier for valg av intervjudeltakere.....	41
3.4 Etisk forarbeid	41
3.4.0 Etiske problemstillinger ved forskningsprosjektet	41
3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	42
3.6 Studiens vitenskapsteoretiske forankring.....	43
3.6.0 Fenomenologi.....	43
3.6.1 Hermeneutikk	44
3.7 Validitet og reliabilitet	44
4.0 Presentasjon av funn	46
4.1 Presentasjon av informantene.....	46
4.2 Den største forskjellen mellom tradisjonelle klasseromsskoler og fleksible arealer	46
5.0 Pedagogiske muligheter ved fleksible arealer.....	49

5.1.0	Gruppeinndeling og spesialundervisning	50
5.1.1	Teamsamarbeid og fagfordypning	52
5.1.2	Flere elever, flere venner	54
5.1.3	Oppsummering	55
6.0	Utfordringer ved fleksible skolebygg.....	57
6.1	Støy og uro	57
6.1.0	Ledere positive, foreldre og lærere negative?	59
6.1.1	Fleksibilitet.....	62
6.1.2	Ressurser	64
6.1.3	Utfordrende for noen elever	65
6.1.4	Kun besparing og økonomi?	67
6.1.5	Oppsummering	68
7.0	Sammenfatning av funn.....	70
8.0	Avsluttende refleksjoner	73
8.1	Refleksjoner rundt eget arbeid	73
8.2	Videre forskning.....	74
9.0	Referanseliste	75
10.0	Vedlegg	81
10.1	Invitasjon til forskningsprosjektet.....	81
10.2	Intervjuguide	83
10.3	NSD sin vurdering.....	85

Figurer:

Figur 1:	Alternativ B som romløsning i de nye fleksible skolene (i Nilsen, 2021, s.19)	12
Figur 2:	Alternativ C som romløsning i de nye fleksible skolene (i Nilsen, 2021, s. 21)	12
Figur 3:	Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978)	13
Figur 4:	Eksempel på en typisk åpen skole i Skandinavia på 1970-tallet (Park, 1976, s. 79) .	16
Figur 5:	Eksempel på en typisk åpen skole i Skandinavia på 1970-tallet (Park, 1976, s. 80) .	17
Figur 6:	Åpne skoler vs. tradisjonelle skoler i Hattie (2009, s. 88)	25
Tabell 1:	Effect sizes from teaching or working conditions (Hattie, 2018 s. 40)	31

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Etter at jeg i 2018 begynte som lærervikar hos PVS Bergen, ble interessen min for fleksible arealer raskt fattet. Jeg ble plassert som vikar hos titalls forskjellige skoler i Bergen og omegn, hvor flere av disse var skoler med fleksible arealer. Jeg oppfattet at flere av lærerne var delt i sine meninger rundt fenomenet, og etter et raskt google-søk, fikk jeg bekreftet oppfatningen. Det var derfor liten tvil om at det var dette jeg skulle skrive masteroppgave om når jeg høsten 2019 begynte på master i pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen. Flere av lærerne jeg kom i snakk med på skoler som var tradisjonelle klasseromsskoler, uttalte at de aldri kunne jobbet på skoler med fleksible arealer. Også lærere ved enkelte fleksible skoler jeg var vikar på, virket negative. Tross mange negative lærere, møtte jeg også lærere ved fleksible skoler som var begeistret for mulighetene de fleksible arealene bød på.

De forskjellige oppfatningene gjorde at jeg ønsket å komme til bunns i hvilke muligheter og utfordringer skoler med fleksible arealer har. Etter samtale med min veileder, begrenset jeg oppgaven til *pedagogiske* muligheter og utfordringer ved fleksible arealer, både fordi det dekker fagfeltet mitt, men også fordi jeg ønsket å avgrense problemstillingen min. Tross mange debattinnlegg i landets aviser, var det ikke overveldende mye litteratur å finne om emnet, særlig ikke bøker. Tross få bøker på akkurat dette emnet, var det mange masteravhandlinger, artikler og annen forskning som jeg har støttet meg på gjennom arbeidet med prosjektet. En av dem som hyppigst kom opp da jeg søkte i litteratur var forfatteren Erlend Vinje. Han har skrevet flere avhandlinger, og også en doktorgradsavhandling om baseskoler. I en analyse fra 2011, har Vinje (2011a) gått igjennom flere nettmedieytringer. Her viser han til at de fleste negative ytringer rundt baseskoler kommer fra lærerne, mens det klart kommer flest positive fra skoleeiere/ledere. Jeg ønsket derfor å intervju både skoleledere og lærere, for å få et mest mulig nyansert svar på problemstillingen min.

I Bergen kommunes skolebruksplan fra 2021 (Nilsen, 2021), kommer det frem tre alternativer til utforming av skoler som enten skal pusses opp eller bygges i kommunen. Alle disse tre alternativene er formet som *fleksible arealer*. I denne planen kommer det altså frem at det er ønskelig at alle fremtidige skoler i Bergen kommune, vil bli utformet som *fleksible arealer*. Med denne opplysningen, mener jeg oppgaven er svært relevant i et samfunnsmessig

perspektiv, og at viktigheten med å komme til bunns i hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer disse skolene gir elevene våre er store.

1.2 Problemstilling og underspørsmål

Med utgangspunkt i alle elementene fortalt i forrige avsnitt, etter flere omformuleringer og varianter, landet jeg til slutt, med god hjelp fra veiledere fra NLA, på følgende problemstilling:

Hvilke pedagogiske utfordringer og muligheter fører fleksible arealer med seg?

I tillegg blir underspørsmålene lydende slik:

Hvilke pedagogiske utfordringer og muligheter fører fleksible arealer med seg ifølge lærere?

Hvilke pedagogiske utfordringer og muligheter fører fleksible arealer med seg ifølge skoleledere?

Oppgaven vil sammenligne tradisjonelle klasseromsskoler og skoler med fleksible arealer, med tanke på elevtrivsel og resultater. Teoridelen er presentert grundig, og belyser forskning rundt fleksible skolebygg, for å gi leseren en dyp forståelse av det denne type skolebygg innebærer. Avslutningsvis vil pedagogiske muligheter og utfordringer, som er essensen i min avhandling, ved disse skolene presentert og drøftet opp mot teori og informantenes egne oppfatninger.

1.3 Samfunnsmessig plassering

Gjennom mitt arbeid som vikar ved både baseskoler og tradisjonelle klasseromsskoler, har jeg opplevd delte meninger fra lærere hva gjelder debatten rundt skoler med *fleksible arealer*.

Dette handler i stor grad om skolebygget og størrelsene på elevgruppene. Jeg finner bekreftelse på mine erfaringer i Vinje (2011a) sin analyse «baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?». Han skriver her at det er et klart flertall av lærere som stiller seg negative til disse skolebyggene, og ledere som stiller seg positiv. I tillegg til dette ønsker Bergen kommune i skolebruksplanen 2021-2030 (Nilsen, 2021), at fremtidige skoler skal bygges med fleksible arealer. Som lærer i Bergen kommune, er det særlig viktig for meg å skrive min masteroppgave i pedagogikk om nettopp dette. Pedagogikk går hånd i hånd med undervisning og skolebygg. Det er derfor essensielt for meg å få frem hva de ansatte ved de fleksible skolebyggene ser på som muligheter og utfordringer, på et generelt og et pedagogisk

plan. Ifølge Utdanningsdirektoratet og LK20 skal «lærere og ledere i skolen reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen» (Udir, u.å.). Disse refleksjonene var det jeg ønsket å få tak på da jeg begynte intervjuprosessen. Dette gir meg grunn til å tro at avhandlingen min vil være nyttig fra et samfunnsmessig ståsted.

2.0 Teori

Dette kapittelet vil først og fremst ta for seg de ulike begrepene knyttet til fleksible arealer, og forklare disse. Oppgaven bytter mellom begrepene åpen skole, baseskole og fleksible arealer etter hvilket årstall teorien blir presentert fra, men det er til syvende sist snakk om skolebygg som ikke har klasserom med fast størrelse, men som har baser/og eller *fleksible arealer* til hvert trinn med tilhørende gruppe/arbeidsrom. Deretter vil kapittelet presentere disse skolebyggene fra et historisk perspektiv, som gir leseren en innføring i hvor ideen kom fra, og når den ble realisert i Norge. Kapittelet presenterer også teori og forklaring på hvorfor skolene ble og blir bygget, og argumenter for og imot løsningen.

2.1 Begrepsavklaring

For å gi leseren en forståelse av ofte nevnte begrep, ønsker jeg i dette kapittelet å avklare begrepene: *baseskole*, *åpen skole*, *tradisjonelt klasserom* og *fleksible arealer*. Dette er begreper som er gjennomgående i oppgaven.

2.1.0 Baseskole

Ifølge Henriksen (2019) er en baseskole en skole som ikke benytter seg av tradisjonelle klasserom, hva gjelder fysisk inndeling, størrelse og organisering. Undervisningen foregår i baser, med forskjellig utforming. I stedet for tradisjonell klasseromsundervisning, foregår altså undervisning på en base, eller et trinnrom, i stedet for klasser med klasseinndeling «A» og «B». På et trinn varierer antall elever, men erfaringsmessig ligger det fra alt mellom 40-90 elever, hvor det på en tradisjonell klasseromsskoler varierer fra 15-30. Det er viktig å presisere at det her er snakk om barneskoler. På et trinn på en baseskole er det flere lærere som samarbeider om undervisningen, og noen av elevene på trinnene har undervisning på tilhørende grupperom. Noen ganger er også hele trinnet samlet på basen.

Vinje (2011a) beskriver baseskoler som en skole der elevene har utgangspunkt i flere rom samlet i en base, som er motsetningen til tradisjonelle klasseromsskoler, der elevene kun har utgangspunkt i et enkelt rom. «Siden store deler av læringsarealet er åpne landskap, vil elevene i baseskoler måtte benytte mye av tiden i denne formen for lokaler. I motsetning til tradisjonelle skoler, vil avhengigheten av samarbeid og felles planlegging med andre lærere knyttet til organiseringsform og romvalg, dermed være sterkt i baseskoler» (Vinje, 2011a, 23-

24). I 2015 ble det anslått at 11-12 % av alle skolene i Norge var baseskoler. Mest utbredt er de i de store byene som Oslo, Bergen og Trondheim (Henriksen, 2019).

2.1.1 Åpen skole

Begrepet «åpen skole» dukket opp i USA rundt 1970, og ble populære i Norge samme tiår. Allerede i 1968 stod den første *åpne skolen* i Norge klar. I løpet av de neste ti årene, stod 893 skolebygg ferdig, 202 av disse var *åpne skoler*. Både USA, England og Sverige var til stor inspirasjon for de norske åpne skolene. Målet med disse var foranderlige lokaler, mulighet for vekslende elevgrupper, emnebasert undervisning og tettere lærersamarbeid (Vinje, 2010, s. 21). Dette blir presentert grundigere i kapittel 2.3.

2.1.2 Fleksible arealer

I en nyhetssak fra Fanaposten (Nilsen, 2012), i forbindelse med utbyggingen av Ulsmåg skole, uttalte tidligere byråd Harald Viktor Hove at noe av det viktigste med den nye skolen, var at det var en fleksibel skole. Han sier videre at baseskoler gjerne var litt for åpne, men at ved *fleksible skoler* har de ansatte på skolen, mulighet til å tilpasse arealene selv etter behov. Derfor kan det tenkes at begrepet baseskoler er utdatert, og at begrepet fleksible skoler er det «nye». Tanken bak skoler med fleksible arealer, er at man skal ha mulighet til å åpne opp og lukke vegger, dette er ulikt fra baseskoler som har «fastlåste» vegger. Dette fikk jeg også bekreftet av en av mine intervju kandidater, og vil også komme tilbake til dette senere i oppgaven. Vi har altså beveget oss fra begrepet *åpne skoler* på 70-tallet, via *baseskoler* på 2000-tallet til *fleksible arealer* i 2012 og til dags dato.

På neste side er det to tegninger av alternative løsninger til *fleksible arealer* (Nilsen, 2021). Den første tegningen har man to store hovedrom, samt flere tilhørende grupperom og garderober. I denne løsningen er det flere arbeidsmuligheter, som f.eks. presentasjonsone som inneholder en slags «tribune», ståbord og høye krakker, samt gruppebord med plass til alt fra 4-8 elever. To av grupperommene inneholder «utradisjonelle sitteplasser», sett fra et klasseromsperspektiv, som puter og sofaer.



Alternativ B som alternativ romløsning i de nye fleksible skolene (Nilsen, 2021, s. 19).

I alternativet nedenfor, har man også to store hovedrom, men disse er skilt av et aktivitetsrom, som har flere ulike arbeidsplasser. Blant annet sofa, ståbord med høye krakker, lesebenker og sofa. Her deles hovedrommene og grupperommene av en gangsgang. Det er derimot glassvegg i grupperommene og i aktivitetsrommet.



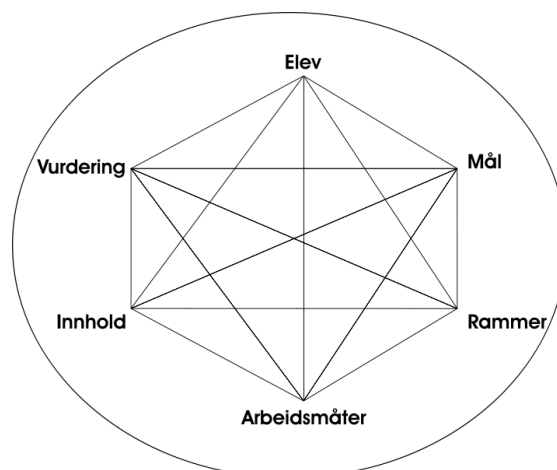
Alternativ C som alternativ romløsning i nye fleksible skoler (Nilsen, 2021, s. 21)

2.1.3 Tradisjonelt klasserom

I et tradisjonelt klasserom er det som oftest et rom med bestemt størrelse. De forskjellige klasserommene på en tradisjonell skole, skilles fullstendig fra hverandre med vegger. Størrelsen på rommene bestemmes ut ifra økonomi, forskrifter og elevtall. Pulter, stoler og kateter fyller store deler av gulvarealet, mens veggene ofte har hyller som elevene har bøker i (Haugnes, 2012). «En klasse er delt inn i faste grupper med sitt faste tilholdssted for læringsaktiviteter i et rom. Praktisk- relaterte fag som naturfag, kroppsøving, estetiske fag og mat og helse gjennomføres ofte i egne spesialrom» (Haugnes, 2012, s. 10).

2.2 Skolebygget som ramme for læreres undervisning

Norsted (2013) presenterer den didaktiske relasjonsmodellen (se under) i sin masteroppgave. Norsted (2013) trekker frem modellen, for å gi en forståelse av hvorfor rammene er viktig når vi snakker om pedagogikk. Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks sentrale kategorier i undervisning. Disse er *elev*, *rammer*, *mål*, *arbeidsmåter*, *innhold* og *vurdering*. Kort fortalt er den didaktiske relasjonsmodellen et hjelpemiddel til planlegging av undervisning. Den er et hjelpemiddel som hjelper planleggeren i å ta de beste valgene. Den gir også et overblikk over hvilke faktorer man bør ta hensyn til (Kompetanse Norge, 2016).



Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978)

Norsted (2013) forstår skolebygget som en fysisk ramme rundt elevenes læring. Norsted vektlegger at «læreren kan forstås som en nøkkelperson i forhold til det å skape et godt samspill mellom skolebygg og øvrige undervisningsforhold. Her vil både lærerens kompetanse og motivasjon spille inn, men bygget i seg selv vil også være en medvirkende faktor for hvilke muligheter som skapes» (Norsted, 2013, s. 8). Det er kanskje selvsagt, men

man må altså som lærer sette seg inn i mulighetene de fysiske rammene rundt læringen, og være i stand til å utnytte disse på en best mulig måte.

Skolebygg er bærere av et pedagogisk budskap, og skolebygget kan gi relativt klare indikasjoner for hvordan læreren skal oppfatte sin rolle og hvilke aktiviteter som bør foregå. Ricken (2010) i Norsted (2013) sier at det ser ut til å være en sammenheng mellom læreres bruk av rom og kompetanse til å ta i bruk. For å kunne utnytte mulighetene skolebygget byr på må lærerne ha kompetanse til hvordan dette skal gjøres. (Norsted, 2013, s. 8)

2.3 Historisk perspektiv

Hvis vi nå går tilbake til *de åpne skolene* på 1970-tallet, og ser på idéen bak skolene fra et historisk perspektiv, forklarer Harbo og Vormeland (1976) løsningen med stor misnøye og irritasjon fra lærerne ved tradisjonelle skoler. Disse sammenlignet skolene med fengsler, kaserner og sykehus, og mente at de trauste grå gangene og klasserommene kom til å prege elevene etter flere års skolegang. Kritikerne kritiserte den gang også klasseinndelingen, som hadde vært lik i flere generasjoner. I 1960 vokste det imidlertid frem flere radikale endringer som bryter med klassesystemet, blant annet Trump-planen (Harbo & Vormeland, 1976). Et amerikansk forsøk på å bryte opp den tradisjonelle klasseromsplanen, og i stedet plassere elevene i grupper av varierende størrelser alt etter fagets og undervisningens karakter. Det ble ifølge Harbo og Vormeland (1976) satt i gang slike forsøk også i Norden. Disse forsøkene ble alt fra starten av koblet sammen med nye bygningsmessige planløsninger. I Sverige fikk en Samskaps-prosjektet, og i Norge de første *åpne skolene*. «Åpne» fordi man blant annet fikk et stort rom til felles storgruppe-aktiviteter (Harbo, T. & Vormeland, O. 1976, s. 9).

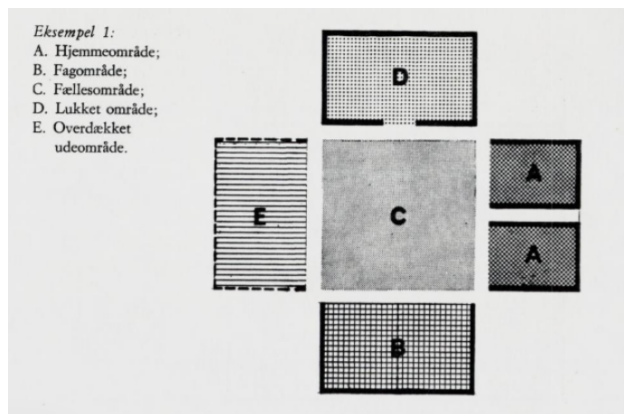
Videre argumenteres det for at *åpne skoler* gir elevene mye mer rom til å gjøre ferdig en oppgave, for så å gå over til neste når det passer, i stedet for å bli styrt av skoleklokken. Til tross for opphøyd kateter og pulter med hellende skriveflater, ønsket talsmenn for den åpne skolen mer. Elevene måtte ha større bevegelsesfrihet, samt muligheten til å arbeide sammen i større eller mindre grupper. De fleksible rammene førte ikke bare til samarbeidsmuligheter for elevene, men også for teamarbeid på lærersiden. Her vises det igjen til at teamsamarbeid er et sentralt argument for de *fleksible arealene*, men som Norsted (2013) påpeker i kapittel 2.2 er kompetansen til lærerne viktig. Vet lærerne hvordan de skal utnytte de *fleksible skolebyggene*?

Talsmennene for de *åpne skolene* ønsket ikke å ha et herre-knekt forhold til elevene, men være mer på nivå med dem. Noen av argumentene fra den gang, kjenner man igjen i argumenter som også er blitt brukt i moderne tid, for fleksible arealer. «Åttekanten på Hvaler» blir trukket frem som Norges første åpne skole. Denne beskriver Harbo & Vormeland (1976) slik: «skolebygget er ett, livet som leves der, er et annet. Eller for å si det på en annen måte, skolebygget gir eller hindrer muligheter for praktisk arbeid, men det ene er ikke nødvendigvis en funksjon av det annet» (Harbo & Vormeland, 1976, s. 10). Til tross for misnøye og irritasjon fra lærere hva gjaldt tradisjonelle skoler, og lovord om åpne skoler, var det ifølge Vormeland (1976) ikke noe bestemt pedagogisk idé bak skolene. Han beskriver det slik:

Det forholder seg nemlig ikke slik at det først har foreligget en klar og entydig ide eller teori, om «åpne skoler», om deres fysiske utforming og pedagogiske liv, og at det dernest bare har vært å realisere ideen eller teorien i praksis. Hadde det virkelig forholdt seg slik, ville det ikke ha vært så vanskelig å avdekke drivkreftene bak de konkrete og praktiske tiltak. Men slik er det altså ikke. (Vormeland, 1976, s. 7)

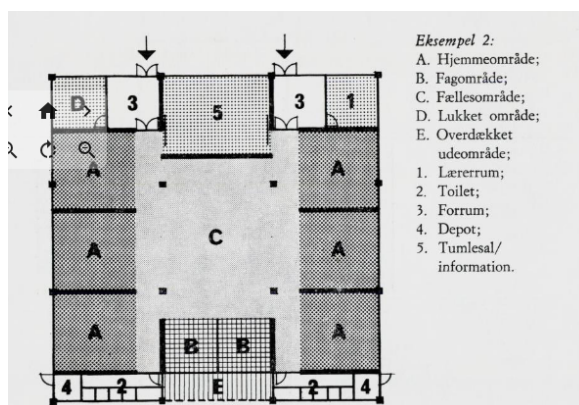
Noe klart pedagogisk svar på hvorfor de *åpne skolene* ble et fenomen på 70-tallet, er det med andre ord ikke enkelt å finne. I dag finner man lettere svar på de pedagogiske grunnene bak *fleksible arealer*, disse blir presentert senere i oppgaven.

Harbo (1976, s. 150) konkluderte den gang med at det var opp til lærerne om åpne skoler kom til å bli værende, og at det neste på agendaen var å knytte pedagogikk til begeistring rundt skolene.



Eksempel 1 på en typisk åpen skole i Skandinavia på 1970-tallet (Park, 1976, s. 79).

Her har man to hjemmeområder, knyttet til et stort fellesområde. Her har man også tilhørende grupperom, men disse er nokså mer lukket enn det vi ser i alternative til de nye skolebyggene fra 2021.



Eksempel 2 på en typisk åpen skole i Skandinavia på 1970-tallet (Park, 1976, s. 80). I dette eksempelet er det et større areal, med flere hjemmeområder, og flere fagområder. Det er derimot ikke et like tilgjengelig «D – lukket området» som i eksempelet 1. I dette eksempelet er det også flere rom knyttet til basen. Blant annet lærerrom og «tumlesal».

Tross lovord om de *åpne skolene*, ble ifølge Jerkø & Homb (2009), de åpne skolene stort sett bygget om til mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet. Dette i stor grad som følge av støy. Jerkø & Homb (2009) trekker ikke frem en årsak til støy på disse skolene, men en forklaring kan kanskje være lærernes bruk av rommene, og at det igjen ga mer støy og uro enn ønsket. Ifølge Aarnes (1976) ønsket et overveldende flertall av elever faste klasser, og at 40% av elevene i *åpne skoler* mente at undervisning i åpne landskap førte til forstyrrelser. Dette ble presentert i et 5-årig forskningsprosjekt gjennomført av Universitetet i Trondheim. I dette

prosjektet, kom det også frem at de tre største ulempene ved åpne skoler, var støy, konsentrasjonsvansker hos elevene og svekket nærkontakt med en bestemt lærer. De største fordelene ble vurdert som styrking av lærersamarbeidet, styrking av det sosiale, og forenkling av mulighetene for fleksible elevgrupperinger (Vinje, 2011a, s. 23). Ifølge Jerkø og Homb (2009, s. 3) «ble de åpne skolene fra 70-tallet i stor grad bygget om til mindre løsninger i løpet av 80-tallet, i stor grad med henvisning til at det var for mye støy i skolene». Men hva er argumentene for at de nå er tilbake? «I 2003 ble klassesdelingsregelen på 28-30 elever opphevet. Dette har gitt skoler frihet til å organisere elevene i grupper etter lokale behov. En hensikt med lovendringen er at det skal gi skolen mulighet for å bedre kunne utnytte lærerressursene samtidig som at lærerens faglige arbeidsmiljø kan styrkes» (Norsted, 2013, s. 12). Dette ble gjort med hensikt om at lærere skulle samarbeide, og kompensere hverandre faglig og i undervisning – men opphevingen av klassesdelingsregelen gjorde det også mulig for baseskoler å vokse frem. Som nevnt tidligere i oppgaven, har man gått bort i fra begrepet «åpne skoler» eller «baseskoler», fordi begrepene ikke lengre passet til de nye skolebyggene. *Fleksible arealer* er det nye begrepet, og nedenfor presenterer oppgaven argumenter for denne løsningen.

2.4 Skola 2000

Det er naturlig å nevne det svenske *Skola 2000-prosjektet* når man snakker om baseskoler i Norge. Det svenske prosjektet skapte stort engasjement, og «brakte skolefolk fra Norge i tusentall til foregangsskolen Håbo i Sverige» (Larsen, 2004, s. 4). Dette ifølge gründerne selv bak prosjektet, ekteparet Mattson. De sa videre i et intervju med Lektorbladet (2004) følgende: «Innfallsvinkelen til prosjektet bygger på elevenes egen interesse og lyst til å lære. Med Skola 2000 har vi skapt en skole der elevene lærer inn i stedet for bare å lytte til at læreren lærer ut. Initiativet skal ligge hos elevene. Jeg er påvirket av John Deweys aktivitetspedagogikk» (Larsen, 2004, s. 5). Videre blir det sagt at Mattson ønsker en annen organisasjon, med en skole som har varierende arbeidsplasser for alle, og at *klasse* som organisasjonsbase er avvirket. I tillegg er timen som tidsenhet avskaffet. Her blir det sagt at en arbeidsenhet omfatter som regel ca. 80 elever og 5-8 lærere. Skola 2000 presenterer seg selv som et «helhetssyn og samspill mellom pedagogikk, organisasjon og fysisk miljø, hvor utgangspunktet er den enkelte eleven. Videre sies det at alle barn og ungdommer er ulike og må få utvikles i eget tempo. Elevene skal få mulighet til å utvikle sin kunnskap, men må nettopp øve seg i å samarbeide» (Larsen, 2004, s. 6). Prosjektet trekker frem tverrfaglig

arbeid, egen læring, elever som egen aktør for sin læring, individuelle læreplaner og økt sosial kompetanse gjennom gruppearbeid som pedagogisk begrunnelse bak skolene. I tillegg beskrives arbeidsenheten som en moderne, praktisk og velutrustet arbeidsplass. Til tross for lovord og entusiasme fra norske skolefolk, skrev Vinje (2010) at den norske utbyggingen av baseskoler basert på Skola 2000 var allerede begynt før svenskene hadde konkludert med at pedagogikken i skolene basert på denne ideen var mislykket. Dette klarer jeg imidlertid ikke å finne flere kilder på, men vi kan stadfeste at prosjektet i stor grad var inspirasjon til de nye skolene.

2.5 Hvorfor fleksible arealer?

I følge Jerkø og Homb (2009, s. 3) har det vært et stort fokus på utformingen av skolebygg etter Kunnskapsløftet og Reform-97. Disse reformene vektla i stor grad varierte pedagogiske metoder og arbeidsformer for elevene. I tillegg har det vært lagt opp til mer fleksible gruppestørrelser og tilpasset opplæring for alle. Kunnskapsløftet 2020s nye overordnede plan, legger ikke noe mindre vekt på disse elementene. I tillegg er tverrfaglig arbeid særlig vektlagt. Videre sier LK20 følgende: «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Udir, 2020, s. 11).

Elevmedvirkning må også prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid, men trygge, tydelige og omsorgsfulle voksne vektlegges i større grad for å oppnå et trygt læringsmiljø (Udir, 2020, s. 11). Dette er uavhengig av hvordan skolen er utformet. Videre legges det vekt på at skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og egen mestring (Udir, 2020, s. 14). Om dette ivaretas godt nok i et *fleksibelt skolebygg* er det stor uenighet om, og også noe som argumenteres for og imot senere i oppgaven.

Nilsen (konstituert direktør i Etat for skole) (2021) legger frem en kort oppsummering om hvorfor Etat for skole mener fleksible arealer er den beste løsningen for læring i tråd med LK20 og SFK-L. Begrunnelsene lyder slik:

- Elever må få medvirke i egen læringsprosess

I samarbeid med læreren må elevene få velge hvordan og hvor de skal arbeide. Soner med nødvendig og variert utstyr, teknologi, og muligheten til å jobbe sammen i mindre grupper vil gjøre det lettere å tilby elevene flere tilpassede muligheter.

Her trekkes det også frem at det i Opplæringslovens formålsparagraf (Udir, u.å. s. 1) slås fast at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning i læringen.

- Elever lærer sammen med andre

At elevene har mulighet til å sette ord på hva de ikke forstår og forstår i samtale med lærere og medelever, gjør at de utvikler seg og lærer. Derfor må læringsarealene tilpasses slik at samhandling, samtale og samarbeid er mulig. Organisering i soner, og med grupperom av ulik størrelse, forsterker disse mulighetene. I tillegg har elevene mulighet for samtale, arbeid i par og i ulike grupper, som gjør elevene trygge på å stille spørsmål, men også til å lytte til spørsmål.

Sosial og faglig læring må sees i sammenheng. Å lære å lytte til andre, og samtidig argumentere for egne syn, gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Hjemmeområder med ulike soner øver mange sosiale og faglige ferdigheter. (Nilsen, 2021, s. 24)

- Sårbare elever som trenger skjerming

Hjemmeområder med ulike soner og grupperom av ulik størrelse vil kunne ivareta og inkludere elever som er sårbare og trenger å arbeide i mindre grupper i en skjermet sone, gjerne tett på en voksen. Et større læringsfellesskap på trinn vil gi alle elever flere muligheter til å velge hvem de vil samarbeide med og hvordan (Nilsen, 2021, s. 24).

Videre sier etat for skole at alle elever skal være faglig og sosialt inkludert i læringssituasjonen. Dette gjelder også elever med særskilte behov. I fleksible bygg er dette mulig, gjennom å skjerme elever som har behov for det, for lyd eller visuell støy, eller arbeid i mindre grupper.

- Elever lærer gjennom å gjøre

Videre skriver etat for skole at elever lærer gjennom å løse varierte og praktiske utfordringer, når de får bruke sansene sine, og når de får gjøre egne erfaringer i hverdagslige situasjoner. Og ha muligheten til å arbeide i små grupper, og skrive på eksempelvis smart tavle, gir mer samarbeid og kreativitet i problemløsning. I et område som er tilhørende et helt trinn, vil mer materiell, konkrete og digitalt utstyr være mer tilgjengelig enn i et tradisjonelt klasserom.

- Elever lærer gjennom lek

Læring gjennom lek er et kjent fenomen. Etat for skole mener at store arealer, med god gulvplass, og hjemmeområder med soner gir mulighet til lek, som igjen gir mulighet til meningsfylt og kreativ læring. «I hjemmeområder med soner vil det være soner tilrettelagt for lek og andre aktiviteter som krever plass» (Nilsen, 2021, s. 24).

- Elevene skal ha mulighet til å arbeide tverrfaglig

Ettersom at de fleksible arealene gir rom for flere lærere til stede samtidig, vil det bli lettere å jobbe tverrfaglig, ettersom at tverrfaglig læringsarbeid integrerer prosedyrer og metoder fra ulike skolefag.

- Lærerrollen er endret

En lærer er ikke lenger bare en kunnskapsformidler som svarer på spørsmål fra elevene, men en veileder som utfordrer elevenes tenkning. I et hjemmeområde med tilhørende soner, er det rom for flere faglærere. Slik kan flere lærere veilede og motivere til varierte aktiviteter i sonene samtidig.

- Profesjonsfaglig samarbeid

Etat for skole viser til skoleforskeren John Hattie, som i sin rapport fra 2018 peker på at det aller mest effektive for elevers læring er lærere som kollektivt samhandler rundt forberedelse, gjennomføring og evaluering av opplæring. «I hjemmeområder med soner samarbeider flere lærere rundt en større elevgruppe. Godt læringsarbeid i et hjemmeområde med soner krever et velfungerende lag av voksne og utfordrer profesjonen til fornying og utvikling» (Nilsen, 2021, s. 24).

Vinje (2011a) oppsummerer også flere av de samme begrunnelsene, når han skal forklare den nye oppblomstringen til skoler med *fleksible arealer*. Han skriver blant annet at «debatten rundt ansvar for egen læring, og elevenes utvikling av egne læringsstrategier, sett i sammenheng med 90-årenes nye læreplaner og deres vekt på tema- og prosjektarbeid, elevstyrte arbeidsformer, tilpasset opplæring og variasjon i metodebruk» kan være konklusjonen (Vinje, 2011a, s. 24).

Vinje (2011a) lanserer også tre forklaringsmodeller til ideen bak *baseskolene*. Den første handler om påvirkningen fra de svenske Skola 2000-skolene (ref. Kapittel 2.4), som hadde en pedagogisk tanke for hvordan lærerrollen, elevrollen og arkitekturen skulle sameksistere optimalt. Den andre forklaringsmodellen handler om forståelsen av «ettallstyranniet» som er beskrevet i Stortingsmelding 30 (St. Meld. Nr. 30, 2003). Der er det en formulering som peker på at skoler som organiserer opplæringen i en og en time, ett og ett klasserom, kan være dårligere egnet til å utvikle seg til lærende organisasjoner preget av fleksibel organisering og godt samarbeid om læringen blant skolens personale. Den siste forklaringsmodellen handler om hvordan eventuelle økonomiske insentiver kan ha vært medvirkende til en satsing på baseskoler.

Vinje (2015) skriver at Trondheim kommune pedagogisk begrunnet deres *fleksible bygg*, med delvis åpne løsninger, at disse byggene gjorde det lettere å oppfylle læreplanens krav om blant annet aktiv elevmedvirkning og ansvar for egen læring. Det svenske «Skola 2000-prosjektet», beskriver baseskolearkitekturen som en arkitektur som kan fremme utviklingen av «fremtidens kompetanser». Det var i prosjektet, en uttalt målsetting at det skulle legges sterkere fokus på elevenes ansvar for egen læring. Denne alternative pedagogikken bød på en mer individuell arbeidshverdag for elevene, preget av sterk selvbestemmelse over innhold og arbeidsformer. «Skoler som har valgt en åpen løsning av nyere dato, har plukket noen eller flere ideer fra dette konseptet. Nøkkelbegreper som lærende organisasjon, arbeidsvilkår, kvalitet, produktivitet, effektivitet og fremtidsrettet, er konseptets ideologi» (Haugnes, 2012), s. 12). En annen forståelse av baseskolepedagogikk, og årsaken til fleksible skolebygg, vil være å knytte den til en utstrakt bruk av nivådifferensiering og mestringsgrupper, gjennom bruk av flere grupperom tilknyttet basen (Vinje, 2015, s. 4).

Ifølge Stortingsmelding 31 (St. Meld. 31, 2007) er det mange faktorer som påvirker elevens læring. Der står det blant annet: «Lærerens kompetanse og samspill med elevene er den

viktigste faktoren i skolen som har betydning for elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærerens mulighet for videre kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfelleskap ...» (St. Meld nr. 31, 2007-2008, s. 24). Jeg har tidligere nevnt at et av argumentene for *fleksible arealer*, er tettere samarbeid mellom kolleger, og viktigheten med dette kommer frem i Stortingsmelding 31. Videre står det at lærere som har tro på at elever kan lære, vil gjenspeiles i elevenes utvikling. Her kan man trekke paralleller til basepedagogikkens fokus på elevenes egen læring. I stortingsmeldingen trekkes det også frem et eksempel fra Løkeberg skole, hvor man samarbeider på tvers av fagene. Dette kan gjennomføres lettere om alle lærerne på trinnet, er sammen på basen.

Man kan også begrunne baseskolepedagogikken ut ifra et *sosiokulturelt læringsperspektiv*. Et sosiokulturelt læringssyn bygger i korte trekk på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Øhra, 2014). Dette perspektivet på læring vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt menneskers læring.

I et sosiokulturelt perspektiv er læring nært knyttet til ulike former for kommunikasjon. Den viktigste mekanismen for å overføre kunnskaper og ferdigheter i samfunnet er samtalen. Og uansett hvilke moderne og eksklusive hjelpemidler i form av informasjonsteknologi og annet som blir utviklet, vil samtalen alltid være den viktigste og mest grunnleggende måten å føre kunnskaper og argumenter videre på. Det er gjennom samtale mennesker tar del i hverandres forståelse av omverdenen. Kunnskaper eksisterer først mellom mennesker i interaksjon, og deretter overtar individene deler av disse kunnskapene og kan bruke dem i sin egen virksomhet og sin egen tenkning. (Säljö, 2002, s. 46)

Videre skriver Säljö (2002):

Ett utgangspunkt er vektleggingen av kommunikasjon og interaksjon som de sammenhengene der mennesker approprierer kunnskaper og ferdigheter. Det er gjennom å interagere med andre at vi lærer å forstå og håndtere intellektuelle redskaper og artefakter. Samtale og samarbeid blir dermed det naturlige miljøet for at nye erkjennelser skal vokse fram også hos individene. I samarbeidet blir en oppmerksom på hvordan andre mennesker agerer og hvordan de oppfatter ulike situasjoner, og en blir dermed delaktig i kunnskaper og ferdigheter som det ville tatt lang tid å tilegne seg på egenhånd. Støtte og veiledning fra samarbeidspartnere med større erfaring er verdifulle i individets læring. (Säljö, 2002, s. 53-54)

Med et slikt syn på kunnskap og læring, er fleksible arealer, slik jeg ser det et hjelpemiddel for å skape samtaler mellom individene i en læringssituasjon, som ifølge et sosiokulturelt perspektiv er måten å innhente kunnskap på.

I NOU 16/2003, gjengitt av Manger (2008) sier departementet følgende om læring:

«I dag er det bred enighet om at læring ikke skjer ved passivt å «absorbere» kunnskap, men at det er en prosess der den lærende selv er aktiv» (Manger, 2008, s. 12). Gjennom samarbeid, teknologi og større utfoldelsesgrad kan fleksible arealer bidra til aktiv læring.

I boken Vygotsky i praksis (2008) av Leif Strandberg, legges det vekt på viktigheten med rom for læring, ettersom at rom i aller høyeste grad påvirker barns læring. Et rom kan gjøre læring enklere, men også vanskeligere. Med dette sagt, vektlegges viktigheten med å komme til bunns i hvilke utfordringer og muligheter de *fleksible arealene* faktisk gir elevene. Om man skal vektlegge Vygotskys, og dermed også den sosiokulturelle læringsteoriens perspektiv til grunn, bør man legge vekt på følgende aspekter:

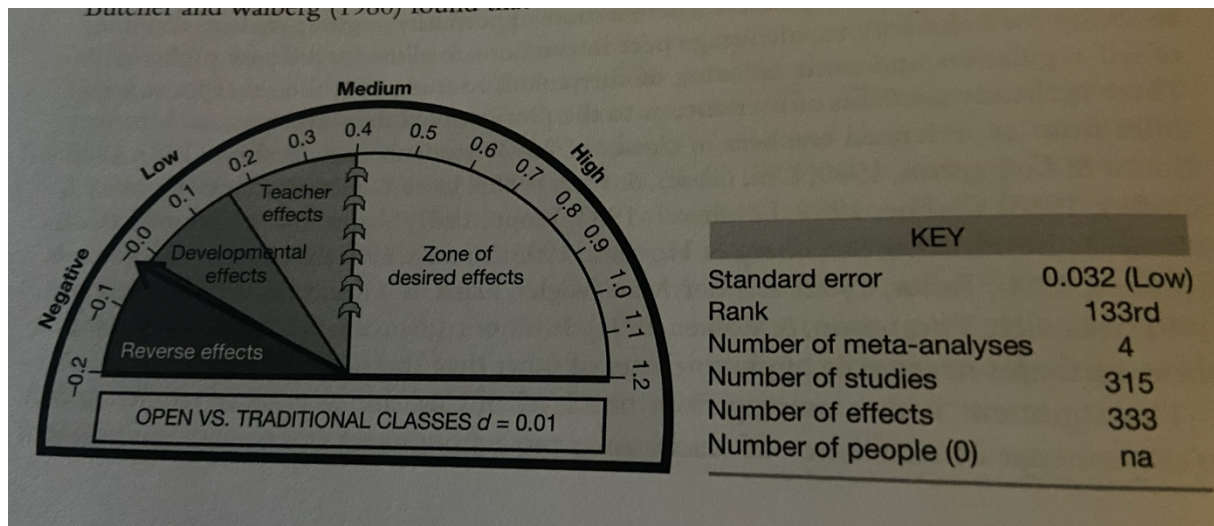
- Interaksjoner – hvilke samspill er mulige i rommet? Hvilket samspill kan elevene ha til hverandre og til de voksne?
- Aktivitet – hvilke aktiviteter er mulig i dette rommet?
- Artefakter – hvilke verktøy har barn tilgang til i dette rommet?
- Utviklingssteg – Finnes det en forventning om at det skal foregå utvikling i dette rommet?
- Kreativitet – Finnes det plass for barns endringer i rommet, eller er det «ferdig»?
- Tilgang til – har barna tilgang til det som befinner seg i rommene? Har barna tilgang til lærere, andre barn i gruppen, til å delta i aktiviteter?

Strandberg (2008) skriver også at det er umulig og utenkelig at et tradisjonelt klasserom skulle kunne være tilfredsstillende for læringens mangfold. Tross dette er klasserommetaforen sterkt forankret i vår forestilling om skole og læring. Videre spør Strandberg (2008) om det er på tide å gjøre om klasserommetaforen og kreativt skape nye rom for læring. Dette er helt i tråd med ideen bak *fleksible arealer* – nemlig klasseløse rom som stimulerer samarbeid, aktivitet og utviklingssoner.

Hattie (2009) sier følgende om åpne vs. tradisjonelle skoler:

Mens åpne utdanningsprogrammer er basert på underliggende filosofiske forutsetninger om studenters natur, utvikling og læring, kan de variere mye i type og antall funksjoner som er inkludert i organisasjonen. Noen legger vekt på åpen plass som et viktig trekk ved god praksis, andre undervisningspraksis (f.eks. individuell eller liten gruppeundervisning og høy bruk av manipulerende undervisningsmateriell) og studentens rolle, og andre en kombinasjon av funksjoner. Selv om åpen utdanning hadde sin storhetstid på 1970- og 1980-tallet, er fortsatt mange av disse programmene i aksjon. Som nevnt i mange av disse studiene, kan altfor ofte klasseromsarkitektur være åpen, men det er ingen garanti for at prinsippene for åpen undervisning er til stede. Åpne klasserom utgjør liten forskjell for elevenes læringsutbytte. (Hattie, 2009, s. 88)

Videre skriver Hattie (2009) at Hetzel, Reashet, Butcher og Walberg (1980) gjorde funn som tilsa at åpne skoler ga hakket bedre resultater blant elevene, enn tradisjonelle skoler, men at forskjellene var små. Peterson (1980), gjengitt av Hattie (2009) viste at elevene presterte noe bedre på tester i tradisjonelle skoler, men elevene ved tradisjonelle skoler gjorde det dårligere på det kreative plan. Ifølge Madamba (1980), gjengitt av Hattie (2009), var det ikke noe forskjell på lese-og skriveferdighetene, språkferdighetene, og holdningen til skolen blant elever på tradisjonell skole kontra åpne skoler. Det må tas med at undersøkelsene Hattie baserer sin konklusjon av åpne vs. tradisjonelle skoler, på nokså gamle undersøkelser. Disse studiene ble gjort lenge før den digitale revolusjonen inntok elevens hverdag (Imsen, 2011). Nye hjelpemidler, og viktigheten med tilgang til teknologi og utstyr, kan nok være en av grunnene til at de *fleksible arealene* gjorde comeback i senere tid, etter deres storhetstid på 70 og 80-tallet. Ni år senere presenterte der imot Hattie (2018) CTE (Collective teacher efficacy) som absolutt nummer en hva gjelder effekt på læring. CTE må sies å være en av nøkkelbegrepene om man skal se på fleksible arealer.



«Åpne skoler vs. tradisjonelle skoler» i Hattie (2009, s. 88).

I skolebruksplanen til Bergen kommune 2021-2030, skriver Nilsen (2021) at Etat for skole trekker frem Hatties (2018) argumenter for fleksible arealer:

Etat for skole vise til skoleforskeren John Hattie som i sin rapport fra 2018 peker på at det som gir aller mest effekt for elevers læring er lærere som kollektivt samhandler rundt forberedelse, gjennomføring og evaluering av opplæring. I hjemmeområder med soner samarbeider flere lærere rundt en større elevgruppe. Godt læringsarbeid i et hjemmeområde med soner krever et velfungerende lag av voksne og utfordrer profesjonen til fornying og utvikling. (Nilsen, 2021, s. 24)

2.6 Norconsults erfaringsinnhenting fra seks skoler i Bergen kommune

I 2020 ble Norconsult bedt om å hente inn erfaring fra seks skoler i Bergen kommune, i oppdrag fra kommunen. Hensikten med oppdraget var å bidra med kunnskap og læring, for at Bergen kommune skal kunne bli enda bedre bestillere. Alle de seks skolene er nye skoler, og er blitt ferdigstilt i perioden 2012-2017. Alle skolene har fleksible arealer.

I rapporten dokumenteres funn om ulike skolekulturer, og ulik bevissthet og kompetanse for bruk av fysisk læringsmiljø. Rapporten konkluderer med at Bergen bygger skoleanlegg som i all hovedsak ivaretar sine egne krav til utforming, men at det synes å være uklarheter om hvordan arealene utmåles i prosjektene. Det konkluderes også at det er mange av brukerne i skolene som har høy bevissthet om bruk av det fysiske læringsmiljøet, men at det skorter på kompetansen til å dra nytte av fordelene i det fleksible miljøet man har til rådighet.

(Norconsult, 2020, s. 3)

Norconsult (2020) konkluderer videre med at Bergen kommune har høye ambisjoner og krav til skolene sine, og at de på mange måte bryter med klasserom og lærersentrert skole. De skriver videre at tross dette står Bergen kommune støtt, og at de deler ideen med andre skoleeiere i Norge, men også internasjonale organisasjoner som OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) og Verdensbanken. Rapporten konkluderer også med at det samlet sett fremgår at ansatte, foreldre og elever er stolte av skolen sin, «og at man i det store og hele er godt fornøyd med skoleanleggene» (Norconsult, 2020, s. 167).

Ifølge Norconsult (2020) er skolene ulike både på størrelse og design, og noen av rommene står ofte ubrukt. Norconsult (2020) stiller også spørsmål ved ressursbruken, som legger vekt på å avsette store arealer til rom dedikert til formidling.

Formidling er å betrakte som en type metodikk, og det er ikke sagt hvorvidt det er lærere eller elever som formidler. Formidling gjør imidlertid at størsteparten av elevgruppen passiviseres, og kan dermed synes som en inkonsekvens med så stor andel av arealene til slikt formål, når Bergen kommunes intensjoner peker i retning av elevaktive læringsmåter. (Norconsult, 2020, s. 168)

Rapporten legger også frem at grupperommene ved noen av skolene ikke tilfredsstiller dagslyskrav. Dette går dog mye på skolenes utforming, og ikke nødvendigvis på studiens problemstilling. Videre legges det vekt på at Norconsult er usikre på i hvor stor grad budskapet om hvordan man skal ta i bruk læringsmiljøene har nådd frem til lærerne, tross en prisverdig jobb med å utvikle det fysiske læringsmiljøet på disse skolene. Det legges frem at det er enklest å spille på gammel vane og lang tradisjon i en hektisk hverdag, fremfor å etablere en helt ny praksis basert på ny kunnskap fra korte kurs. Til tross for at kurs eller hospitering i andre skoler kan være inspirerende, er det fort gjort å falle tilbake i gamle tralter. Norconsult anbefaler derfor at «man tydeliggjør koblingene mellom de ulike aktivitetene og utvikler en systematisk og detaljert handlingsplan og logisk modell for å øke mulighetene for oppfyllelse av målene i strategidokumentene» (Norconsult, 2020, s. 163). Det kan være nyttig å høre på Norconsult i dette tilfellet, ettersom at elevenes læring, og lærerens pedagogiske praksis er nødt og ivaretas i overgangen til de fleksible arealene. Selvom oppgaven viser hvorfor og hvordan de fleksible arealene skal hjelpe elevene til læring og kunnskap, er det viktig at lærerne vet hvordan man utnytter og maksimaliserer de nye skolebyggene.

2.7 Argumenter mot fleksible arealer

Til tross for at tilhengerne av de fleksible arealene har mange og gode argumenter, finnes det også flere som er kritisk til denne typen skolebygg. Jeg har allerede møtt mange av dem gjennom mitt yrke, men hva sier litteraturen, forskerne og kritikerne?

Vinje (2013) beskriver baseskoler slik: «Det ligger økonomiske grunner bak, som innsparinger på bygging og drift, samtidig som man vil ta unna for økningen i elevtallet. Dette skjer under dekke av argumenter om økt fleksibilitet og bedre muligheter for tilpasset undervisning. Realiteten er ofte mer støy, mindre konsentrasjon og en bruk av nivå-differensiering helt på grensen av hva som er tillatt etter gjeldende forskrifter» (Vinje, 2013, s.79). Vinje (2013) skriver videre at man i Sverige gikk bort fra ideen om baseskoler grunnet negative erfaringer i form av uro og bråk, i tillegg til at det gikk negativt utover de svakeste elevene.

I sin artikkel «Baseskoler og viktige lærerkompetanser – hva mener lærerne» har Vinje (2011b) spurt lærerne hva de mener om åpne skoler.

Undersøkelsen indikerer at de fysiske rammene ved baseskoler legger forholdene dårligere til rette for lærernes pedagogiske praksis enn hva den tradisjonelle klasseromsskolen gjør.

Analysen viser at baseskoler kommer klart dårligst ut, når skolearkitekturen knyttes opp mot lærernes opplevelse av å ha gode forutsetninger for sin pedagogiske praksis. Hele 80,8 % av lærerne er helt eller delvis enige i at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med et fast klasserom til en fast elevgruppe. Kun 6,3% er helt eller delvis uenige. Et klart flertall av lærerne fra baseskoler er også helt eller delvis enige i at skoler bør bygges ut fra en tradisjonell modell, med utgangspunkt i faste klasserom til faste elevgrupper. (Vinje, 2011b, s. 88)

I Vinje (2011a, s. 29), som jeg skrev litt om innledningsvis, har han gjort et omfattende mediesøk, hvor han har samlet og sammenlignet alle medieinnslag (avisartikler, leserinnlegg, artikler, o.l.) som handler om baseskoler. Han kom frem til at det er en klar overvekt av nettmedieytringer som stiller seg negative til baseskoler. «Antallet hovedbudskap som er negative mot baseskoler er tett på dobbelt så stort som antallet hovedbudskap som er positive til baseskoler. Analysen viser også ekstreme forskjeller mellom yrkes- og rollegrupper når det gjelder hovedbudskap i forhold til baseskolene: lærere og foreldre kommer ut som negative,

mens skoleledere og– eiere kommer ut som positive» (Vinje, 2011a, s. 29). I nettmedieytringene Vinje (2011a) har analysert, er det ingen lærere som er positive til baseskoler. Det samme gjelder foreldre. Her må det sies at det kun er fem foreldre som har ytret seg i de ytringene som blir analysert.

Vinje (2013) mener at hovedproblemet fra et lærersynspunkt synes å være at lærerne opplever baseskolearkitekturen som vanskelig å utnytte på en god måte:

fordi disse rammene ikke samsvarer med den pedagogikken lærerne tar utgangspunkt i og føler seg hjemme innenfor. Baseskolene fremstår derfor fra et lærerperspektiv som en hemske fremfor som en ressurs. Her handler det altså ikke bare om diskurser knyttet til baseskoler og pedagogikk, men om praktisk virkelighet. (Vinje, 2013, s. 60)

Vinje (2013) bygger videre på at positive holdninger til baseskoler kan være begrunnet i et ønske om billigere og enklere skoleadministrasjon. Han skriver: «I en situasjon hvor det åpenbart er et problem at mange klasser sitter uten lærere (Ref. VG-artikkel fra 2013, som omhandlet at det til enhver tid er en klasse på hver av landets 438 videregående skoler uten lærer i timen), vil et åpent landskap (ofte med plass til tre ganger så mange elever som i et tradisjonelt klasserom) gi skoleadministrasjonen større muligheter for å organisere seg på en måte som gjør at elevenes arbeid blir ledet av en lærer» (Vinje, 2013, s. 66). Videre presenterer han en forklaringsmodell under navnet «makt og kontrollkritisk diskurs».

Denne diskursen baserer seg på at baseskolene er et arkitektonisk grep, som skoleeiere og skoleadministrasjonen foretrekker fordi de fysiske rammene tilrettelegger for billigere drift, fleksibilitet knyttet til eventuell elevtallsøkning og alternative undervisnings- og organiseringsformer som skoleeierne og skoleadministrasjonen har en preferanse for. (Vinje, 2013, s. 68)

Om man skal se på pedagogiske utfordringer knyttet til *baseskoler*, må man grave litt videre i Vinjes artikler. Flere av tilhengerne argumenterer med at man i et tradisjonelt klasserom gjør det vanskelig å gi spesialundervisning, da eleven enten må hentes ut av klasserommet, eller motta spesialundervisningen i klasserommet. Tilhengerne viser til at nivåddifferensiering og ulike mestringsgrupper gjør spesialundervisningen lettere og «mer skjult» (Vinje, 2013). Vinje (2013) trekker frem at nivåddifferensiering strider mot opplæringsloven § 8-2. Hvor

paragrafens første ledd trekker frem at elevene skal deles i basisgrupper eller klasser som skal ivareta deres behov for sosial tilhørighet. Videre presiseres det at elevene kan deles i andre grupper i noen deler av opplæringen, men at det til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. I tillegg vektlegges det at klassene ikke må være større enn det som er pedagogisk eller trygghetsmessig forsvarlig (Vinje, 2013, s. 70). Videre viser Vinje (2013) til Kunnskapsdepartementets (2008, s. 18) høringssvar som uttrykker at det er blitt pekt på at *baseskoler* fører til mer bråk, mindre forutsigbarhet, mindre tilhørighet til et fellesskap og til utrygge omgivelser for enkelte elever. Samtidig pekes det på at andre mener det tvert motsatte, og mener at fast organisering gir mer variert tilpasset undervisning, bedre læringsutbytte og en høy grad av trivsel. Dette høringssvaret bygger opp på de funnene oppgaven videre vil presentere i funnkapitlene.

I en artikkel i VG skrevet av Ertesvåg (2010), trekkes Vinjes (2013) funn i sin doktorgradsavhandling frem. Her presenteres det at 81% av lærerne mener at nye skoler bør bygges med tradisjonelle klasserom. Dette baseres på svar fra 1687 lærere som har svart på spørsmål om hvilken skole de foretrekker. Det kommer frem i artikkelen at lærere fra baseskoler, sammenlignet med lærere fra klasseromsskoler er klart mer skeptiske til «mulighetene for å opprettholde ro og orden, være synlige, tilrettelegge for elever med konsentrasjonsproblemer, å komme raskt i gang med undervisningen, å få elevene til å ta ansvar for felles regler, å unngå at elever glemmer seg bort fra undervisningssituasjoner, og å skaffe seg oversikt over arbeidet til elevene» (Ertesvåg, 2010). Om dette er reelle bekymringer fra de lærerne som nå jobber på *baseskoler*, eller *fleksible arealer*, som det nå kalles, blir også presentert i funnkapitlene i oppgaven. Det er interessant å lese at lærere på 70-tallet i stor grad var misfornøyde med de *tradisjonelle klasseromsskolene*, mens lærerne i dag i stor grad (nærmere bestemt 81%, (Vinje, 2011b)) er misfornøyd, eller i hvertfall skeptisk til *baseskoler*.

Haugnes (2012) trekker også frem misfornøyde lærere i sin masteravhandling. Her kommer det frem at lærerne som arbeider i tradisjonelle klasseromsskoler er mer tilfreds med egne undervisningsmetoder enn lærerne som jobber i *fleksible arealer*. Han trekker også frem at lærerne ved begge skolene ikke bare foretrekker, men også anvender tavleundervisning som undervisningsmetode. I *fleksible arealer* er det bygget slik at fokuset på tavle og lærer ikke skal være hovedfokuset, og det kan derfor være en av grunnene til at baseskolelærere

opplever problematikk ved sin undervisning. Støy og uro er som tidligere nevnt, en faktor som går igjen når det snakkes om *baseskoler*.

I Hilland & Jansen (2021) går foreldre ut mot Søreide skole, og fortviler over skolens åpne romløsning. De mener at det skapes urolige elever og mye støy. De mener videre at basisgrupper på 89 elever, som her er tilfelle, er for mange, og at disse gruppene er for store til at hver enkelt kjenner på tilhørighet. På Søreide skole har hvert trinn to store rom i tillegg til grupperom. Videre sier foreldrene at det gjerne må være en baseskole, «men at det må være tilstrekkelig med romkapasitet og muligheter for støyskjerming slik at elevene kan deles inn og undervises i mindre basisgrupper» (Hilland & Jansen, 2021). De har klaget til skolens ledelse og Bergen kommune med begrunnelse at denne måten å organisere elevene på bryter med opplæringsloven §8-2 (lov om inndeling i klasser eller basisgrupper). Rektor på sin side er til dels enig i at skolen burde hatt muligheten til å lukke klasserommene igjen, og at noen elever har større behov for skjerming enn det er mulig å få til. På den annen side mener han at skolen gir utrolig mange muligheter for aktivitet og ulik organisering, og at han er stolt av den moderne skolebygningen, som sto ferdig i 2014.

Norsted (2013) påpeker også i sin masteravhandling at lærerne i undersøkelsen uttrykte et ønske om en dør for å skjerme av for støy mellom to elevgrupper, da de forteller at de noen ganger «må velge annen undervisningsform enn ønskelig for å ta hensyn til nabogruppen med tanke på støy» (Norsted, 2013, s. 65). Det er ikke snakk om å stenge igjen, slik at det blir seende ut som tradisjonelle klasseromsskoler, men eksempelvis ta i bruk glassdører slik at åpenheten fortsatt er til stede. Foreldrene fra BT-artikkelen presentert over, ønsker imidlertid at noen grupperom skal være lukket, slik at hele trinnet ikke skal bevitne et, eksempelvis raserianfall, fra elever på de skjermede rommene.

2.8 Elevresultater og trivsel i fleksible arealer vs. tradisjonelle klasseromsskoler

For å belyse problemstillingen i oppgaven, har jeg valgt å ta med en analyse som viser forskjellene i elevresultater og trivsel i fleksible arealer vs. tradisjonelle klasseromsskoler. Ifølge Hattie (2009) og Hattie (2018) er det så og si ingen forskjell på elevresultatene om man sammenlignet tradisjonelle skoler og baseskoler. Det kan man se på figuren vist under kapitlet. Vinje (2013) har kommet frem til samme konklusjon. Tross Haugnes' (2012) konklusjon om at lærere i tradisjonelle klasseromsskoler er mer fornøyd med sin

undervisning, enn lærere i baseskoler, gir ikke det særlig utslag i elevenes faglige prestasjoner.

Table 11.2 Effect sizes from teaching or working conditions

<i>Teaching</i>	<i>d</i>	<i>Working Conditions</i>	<i>d</i>
Quality of teaching	0.77	Within-class grouping	0.28
Reciprocal teaching	0.74	Adding more finances	0.23
Teacher-student relationships	0.72	Reducing class size	0.21
Providing feedback	0.72	Ability grouping	0.11
Teaching student self-verbalization	0.67	Multi-grade/age classes	0.04
Meta-cognition strategies	0.67	Open vs. traditional classes	0.01
Direct Instruction	0.59	Summer vacation classes	-0.09
Mastery learning	0.57	Retention	-0.16
Average	0.68		0.08

Effect sizes from teaching or working conditions (Hattie, 2018 s. 40).

Hoas & Mjelva i Bergens tidende (2010) konkluderte også med at det ikke var forskjeller i de faglige prestasjonene. En undersøkelse gjort av Hoas & Mjelva (2010) viser at det nesten ikke er noen forskjeller på klasseromsskoler og baseskoler. 172 av 200 innmeldte baseskoler ble tatt med i undersøkelsen. Det ble hentet inn resultater fra nasjonale prøver og avgangskarakterer fra 10. klasse. I tillegg er det hentet inn mål på trivsel, mobbing og motivasjon fra elevundersøkelsene for både barne- og ungdomsskolene. Det kommer frem at det «var ingen forskjeller av betydning i de to datasettene. I fire kommuner ble det også sett på gjennomsnittet i baseskolene, målt mot snittet av alle skoler som ikke er baseskoler. I Oslo og Bergen var det ingen forskjell. I Trondheim og Kristiansand scorer baseskolene marginalt under de andre skolene» (Hoas & Mjelva, 2010). Tross ingen forskjell i resultater fra de to skolebyggene, ønsket ingen av de ni baseskolene som ble undersøkt av Jerkø & Homb (2009) seg tilbake til klasseromsskolen. Det pekes imidlertid på at noen av elevene ønsker mer disiplin, men at de trives bra med baseskolene. Det er imidlertid ikke meg bekjent gjort nyere undersøkelser blant elever på baseskoler. Dette er forskning det kunne vært interessant å fokusere på fremover.

2.9 Hva er pedagogikk?

Pedagogikk er som kjent læren om oppdragelse og undervisning. Pedagogikk kan forstås som en vitenskap, hvor man er opptatt av hva som lykkes og hva som ikke lykkes. I denne oppgaven blir pedagogikk forstått som en evidens på hva som fungerer når det gjelder

kunnskapsformidling, elevlæring og hvilke rammer som kreves for at undervisningen skal lykkes best mulig. Vi kan kanskje snakke om to forskjellige pedagogiske normer når man snakker om *tradisjonelle klasseromsskoler* og *baseskoler*. Men om det er riktig å se på baseskolepedagogikk og tradisjonell klasseromspedagogikk som to forskjellige ting, er Vinje (2013) uenig i. Vinje (2013) poengterer at det ikke finnes forskning som viser at baseskoler organiserer elevene annerledes enn tradisjonelle klasseromsskoler, hvor førstnevnte ikke nedtoner tavleundervisning i større grad enn klasseromsskoler, ei heller «at kartlegging av, og undervisningsarbeid ut fra elevers individuelle læringsstiler er mer hyppig forekommende på baseskoler enn tradisjonelle skoler» (Vinje, 2013, s. 76). Videre skriver Vinje (2013):

Den samme formen for innvending kan også rettes mot påstandene om at basepedagogikk skiller seg fra pedagogiske vurderinger og muligheter ved tradisjonelle skoler, når det gjelder fokus på læringsmål fremfor oppgaver, nivåtilpasset læring, graderte kompetansemål, elevsamarbeid om læring, tverrfaglig arbeid og temaarbeid. Utdanningsdirektoratet, forsøker å fremstille det tradisjonelle klasserommet som kun egnet for informasjon, diskusjon og oppgaveløsning innenfor teoretiske fag, i en setting der det stort sett bare skjer en aktivitet om gangen. Andre undervisningsareal som blir karakterisert som «typer baser» blir presentert på en måte som legger til rette for mer variert bruk av arbeidsmåter, spesielt knyttet til individuelt arbeid, gruppearbeid og lettere praktisk arbeid. (Vinje, 2013, s. 76)

Vinje (2013) legger også frem at det ikke finnes forskning som viser at dette stemmer. Han bestrider videre at man i Norge kan snakke om basepedagogikk som en felles forståelse. Dette mener han er fordi de norske baseskolene er bygget uten et tilhørende teorigrunnlag for hvordan det var tenkt at den skolearkitekturen skulle innvirke på lærerens undervisning, organisering og derigjennom elevens læring (Vinje, 2013, s. 77).

Her vil jeg legge ved at Nilsen (2021) i Bergen kommunes skolebruksplan 2021-2030 legger frem flere pedagogiske aspekter og begrunnelser for de nye fleksible arealene, enn det muligens ble gjort for 10 år siden. Kapittel 5.0 og 6.0 vil forsøke å presentere pedagogiske utfordringer og muligheter ved norske baseskoler, ifølge lærere og ledere som jobber ved noen av dem.

2.10 Oppsummert

Dette kapittelet har tatt for seg argumenter både for og imot *fleksible arealer*, historisk perspektiv, begrepsforklaringer og forskning som er gjort på feltet. Oppsummert ble *åpne skoler* lansert i Norge på 1970-tallet. Inspirert av andre land som eksempelvis USA og England (Vormeland, 1976). Dette forsvant gradvis, grunnet støy og uro i de åpne landskapene (Jerkø & Homb, 2009). På 2000-tallet kom imidlertid en lignende løsning tilbake til Norge, men da under navnet *baseskoler*. Disse ble blant annet inspirert av svenskens skoleprosjekt *Skola 2000*. Skoler i de store byene som Bergen, Trondheim og Oslo ble enten renoverert eller bygget som *baseskoler* (Henriksen, 2019). I nyere tid har disse skolebyggene igjen blitt omdøpt, etter at *baseskoler* ble betegnet som «for åpne», og løsningen kalles nå *fleksible arealer* eller *fleksible skoler*. Bergen kommune ønsker at alle fremtidige skolebygg i kommunen skal bygges om til *fleksible arealer* (Nilsen, 2021). Vinje (2011b) beskriver *baseskoler* (nå *fleksible arealer*) som en skole der elevene har utgangspunkt i flere rom samlet i en base, som er motsetningen til tradisjonelle klasseromsskoler, der elevene kun har utgangspunkt i et enkelt rom. «Siden store deler av læringsarealet er åpne landskap, vil elevene i baseskoler måtte benytte mye av tiden i denne formen for lokaler. Dette stemmer i stor grad med mine erfaringer, men jeg har også opplevd ulike *fleksible arealer*, hvor noen skoler har klasserom som er delt kun med bokhyller, noen skoler har store åpne trinnrom med tilhørende grupperom, og noen har åpne rom med muligheten til å lage mindre rom med skyvedører. De *fleksible skolene* jeg selv har undervist, har bestått av alt fra 50-80 elever, men det finnes *fleksible skoler* med flere og færre elever.

Argumentene for er blitt langt fler enn argumentene som fantes på 70-tallet. Nilsen (2021) argumenter med blant annet tilpasset opplæring, elevmedvirkning, elevsamarbeid, teamsamarbeid blant lærerne og at svake elever trenger skjerming. Moderne skolebygg, tilgjengelighet og læring gjennom sosial interaksjon er også argumenter for (Larsen, 2004 Strandberg, 2008. Säljö, 2002). Argumentene mot er blant annet lærere og foreldre som er misfornøyde med løsningen (Vinje, 2011a), Nivådifferensiering (Vinje, 2013), og uro og støy (Jerkø & Homb, 2009). Kapittelet har også kort presentert pedagogikk knyttet til *fleksible arealer*.

3.0 Metode

Dette kapittelet vil presentere de valgene som ble tatt i forberedelsesprosessen til prosjektet mitt i forhold til metode. Først og fremst gjøres det rede for kvalitativt forskningsdesign og studiens vitenskapelige forankring. Deretter vil intervju og intervjusituasjonen presenteres, og hvilke valg jeg gjorde med tanke på utvalg. Avslutningsvis vil oppgaven drøfte studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Jeg var lenge i tvil om jeg skulle velge kvalitativ metode, kvantitativ metode eller mixed method. Jeg hadde i grunnen landet på at jeg skulle velge mixed method. Mixed methods, på norsk metodetriangulering, er en forholdsvis ny tilnærming.

Metodetriangulering innebærer at bestemte fenomener studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder. Det er ulike måter å triangulere metoder på. En måte er å anvende kvantitative metoder, f.eks. spørreskjema, for å kartlegge utbredelse av et fenomen blant mange personer, for så ved hjelp av kvalitative metoder, f.eks. intervju, å få dybdekunnskap om fenomenet. Man kan også først bruke kvalitative metoder for å få mer kunnskap om et område som ikke er klart definert av forskeren, for deretter å utarbeide spørreskjema som blir distribuert til flere personer. (Røyknes, 2009)

Jeg ønsket å få tak i gode utfyllende svar på problemstillingen min, gjennom en intervjusituasjon. I tillegg ønsket jeg å møte kandidatene mine ansikt til ansikt, da jeg tenkte at dette kom til å føre til oppriktige, ærlige og detaljerte svar. Men jeg ønsket også å få et bredt svar på problemstillingen min. Hvordan var holdningen til *fleksible skoler* blant de ansatte? Var det slik som Vinje (2011a) presenterte det, at det i stor grad var ledere og skoleeiere som var positive, og lærere og foreldre som var negative, eller fantes det flere nyanser på området, og/eller svar som var endret i nyere tid? Jeg ble til slutt rådet av forelesere, og særlig medstudenter om å kun fokusere på enten kvantitativ metode, eller kvalitativ metode, og landet derfor på det siste. Jeg ble fortalt at mixed method var utrolig omfattende, og tar ofte lang tid å ferdigstille. I tillegg fikk jeg høre, og leste, at det ikke var så lett som å bare ta litt av det ene og litt av det andre.

For å få svar på mitt forskningsspørsmål, landet jeg til slutt på kvalitativ metode. Ifølge Thagaard (2018), studerer kvalitative metoder

livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv. Feltet preges av nye perspektiver. Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og personer i feltet, som ved deltakende observasjon og intervju. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener. Intervjusamtaler bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon.... Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet. (Thaagard, 2018, s. 11)

Ifølge Krumsvik (2019) studerer kvalitativ forskning først og fremst den autentiske konteksten og/eller hvordan informanter ser på denne. «Forskningen har såleis eit naturalistisk utgangspunkt der det sentrale ofte er å studere røyndommen in situ (i handling) slik han trer fram i all sin kompleksitet» (Krumsvik, 2019, s. 24). Videre skriver Krumsvik (2019) at siden virkeligheten er så kompleks, gjør det det vanskelig å forske og kontrollere den på samme måte som i et laboratorium. Fordi kvalitative data ikke kan tallfestes på samme måte som kvantitative data, er det for mange vanskelig å forstå kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning må man undersøke ulike fenomen. Krumsvik (2019), skriver også at både kvantitativ og kvalitativ forskning har sine sterke sider, men at «kvalitativ forskning er sterk på djupneperspektivet og avdekking av sosiale mønster. I tillegg kan kvalitativ forskning verifisere og oppklare selvrappotereringen til informantene på en måte som kvantitativ forskning ikkje kan» (Krumsvik, 2019, s. 24).

Til tross for at kvalitativ metode høres ut som en god metode å bruke for å komme til bunns i informantenes meninger og synspunkt, som er akkurat det jeg ønsker i min masteroppgave, skriver Krumsvik (2019) at det er viktig å huske på at man i en intervjusituasjon, ikke nødvendigvis sier det som er den fulle sannhet i virkeligheten. Man kan enten pynte på sannheten, eller forverre den. Det betyr ikke nødvendigvis at informanten lyger, men at man ikke alltid er bevisst på «denne diskrepansen mellom det han seier og det han gjer, og har blinde sider omkring fenomen i lærargjeringa» (Krumsvik, 2019, s. 25). En feil jeg har sett i ettertid ved utvalget mitt, er at jeg spurte rektorene om hen kunne sette meg i kontakt med noen av lærerne på de aktuelle skolene, slik at rektor vet hvem vedkommende som svarer er.

Dette kan føre til at intervjukandidaten ikke har snakket så åpent og ærlig som hen kanskje ville gjort om rektor ikke visste om intervjuet. Jeg håper likevel at informantene har vært åpne og oppriktige, og svart på spørsmålene uten å sminke de den ene eller andre veien.

På bakgrunn av både Thaagard (2018) og Krumsviks (2019) beskrivelser av kvalitativ metode kom jeg frem til at det var riktig metode å ta i bruk i mitt forskningsprosjekt. Jeg ønsket å komme i kontakt med informantene gjennom intervju, og på denne måten få oppnå en forståelse av fenomenet og institusjonen. Åpenhet og fleksibilitet er også viktig for meg. Jeg var ute etter opplevelser, synspunkt, erfaringer og meninger. Dette får jeg i større grad ved bruk av kvalitativ metode, kontra kvantitativ metode. Videoobservasjon, lydopptak og intervju er flere verktøy man kan bruke til å studere den sammensatte virkeligheten som jeg er ute etter. Den kan ifølge Krumsvik (2019) ikke kvantifiseres, men studeres kvalitativt i dybden. Jeg ønsker å tenke dybde foran bredde, «og heller få frem god og valid kunnskap om det «vesle» ein studerer» (Krumsvik, 2019, s. 24). Mine argumenter for kvalitativ metode, fører meg inn på intervju som et naturlig hjelpemiddel i arbeidet med masteroppgaven

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

«Som grunntrekk består intervjuet av en samtale mellom forsker og informant, der det forventes at informanten skal være i stand til en pålitelig introspeksjon og gi uttrykk for det. Det kan være direkte personlig kontakt mellom intervjueren og informanten, men det kan også være et tradisjonelt telefonintervju eller et digitalt tilrettelagt intervju» (Befring, 2020, s. 75). Brinkmann & Kvale (2019) forklarer at det kvalitative forskningsintervjuet «søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaring og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer er et mål» (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 20). Forskningsintervjuet innebærer en evne til å stille spørsmål, en kvalitet som de fleste av oss allerede besitter, men utfordringen ligger ved kultivering av disse samtaleferdighetene. Brinkmann & Kvale (2019) presiserer at det er lett å kjøpe en båndopptaker og intervjuer mennesker, men det er vanskelig å gjøre det skikkelig. Samtaleferdigheter er et viktig stikkord ved et forskningsintervju.

3.2.1 Valg av type intervju

I utgangspunktet ønsket jeg å møte intervjukandidatene mine ansikt-til-ansikt, og siktet meg derfor inn på et oppsøkende intervju (Befring, 2020). Dette for å kunne bygge opp et visst

forhold til intervjukandidaten. Jeg opplevde at et fysisk intervju, var en bedre måte å samtale på, enn over nett. Jeg visste at korona-situasjonen kunne gjøre dette vanskelig, og var åpen på at intervjuet også kunne foregå digitalt, men alle, utenom én, nevnte ingenting om Covid-19, og hadde heller ikke noen innvendinger mot et fysisk intervju. Jeg visste på forhånd at mange skoleledere og lærere er travle, og også mettet på enkelte problemstillinger, og regnet derfor med at noen kom til å takke nei grunnet utilstrekkelig med tid. Tross Covid, forskningsmettet og travle dager, var det kun tre som takket nei, og jeg hadde ingen problemer med å få tak i nok informanter. Dette er jeg veldig takknemlig for.

Jeg landet ganske raskt på at et delvis strukturert intervju ville gagne meg og studien best. Ifølge Thaagard (2018) er det denne typen intervju som hyppigst blir brukt i kvalitative studier. «Det typiske kvalitative intervjuet er som oftest basert på en delvis strukturert intervjuguide. Temaene for prosjektet er i hovedsak fastlagt på forhånd, men vi bestemmer rekkefølgen av temaene underveis. Intervjuet har en fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersonens beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant» (Thaagard, 2018, s. 91).

Ifølge Brinkmann & Kvale (2019) søker det kvalitative forskningsintervjuet kunnskap som er uttrykt i normalt språk. Målet med intervjuet er ikke kvantifisering, men det sikter mot nyanserte beskrivelser av intervjukandidatens livsverden gjennom ord, ikke tall.

3.2.2 Intervjuets utførelse

Intervjuguiden (se vedlegg 2) min besto av hovedspørsmål og underspørsmål som kunne supplere hovedspørsmålene, men disse spørsmålene var ikke låst, og jeg opplevde at jeg fint kunne spørre tilleggsspørsmål om det var noe jeg ønsket at skulle utdypes. Jeg opplevde også at flere av spørsmålene jeg hadde skrevet ned ble svart på av informantene uten at de egentlig fikk spørsmål om det. Alle intervjusituasjonene ble mer som en samtale som tok opp temaene jeg var ute etter, uten at jeg måtte spørre og grave. Jeg opplevde ingen «klein stillhet», og de eneste spørsmålene jeg måtte stille samtlige, var teoretiske spørsmål. Jeg hadde sendt informasjon om prosjektet på forhånd, så de visste hva jeg ville snakke om. Flere av informantene begynte å snakke uten at jeg fikk stille spørsmål først. Det gjorde at jeg gjerne ikke fikk den oversikten og strukturen jeg hadde ønsket, men samtidig ville jeg ikke avbryte informantene, da det ble fortalt mye nyttig informasjon. Jeg følte likevel at intervjuene gikk bra, og sommerfuglene jeg hadde kjent på i forkant var unødvendige. De fleste

intervjukandidatene var pratsom og informative, noe som førte til at tiden jeg hadde satt av til intervjuene (45 minutter), ofte ble overskredet.

Jeg var på forhånd innstilt på at jeg kunne oppleve å få korte svar, som for eksempel «ja» eller «nei», eller at intervjukandidatene ikke ønsket å svare på spørsmålene mine (Thagaard, 2018). I tillegg var jeg opptatt av å oppnå et godt intervju, ved hjelp av å lytte, men også føre intervjuet videre med spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Ifølge Thagaard (2018) preges «et godt intervju av at begge parter bidrar til å utvikle meningsinnholdet i samtalen. Forskerens initiativ til å gå videre i intervjuet kan bidra til å utdype intervjupersonens svar, men nye spørsmål kan avbryte personens fortelling». Jeg opplevde at alle intervjuene mine bar preg av samarbeid og et gjensidig meningsinnhold. I tillegg opplevde jeg at intervjukandidatene var opptatt av å fortelle, og det var i få tilfeller de svarte med korte svar. Jeg stilte ingen spørsmål informantene ikke ønsket å svare på.

3.3 Utvalg

Utvalget mitt er basert på et strategisk utvalg og et systematisk valg av skoleledere og lærere som jeg visste arbeidet på et *fleksibelt skolebygg*. Jeg fant opplysninger om de ulike skolene på nettet, og fikk også slik bekreftet at de var *fleksible*. Kontaktinformasjon til de ansatte fant jeg på kommunens nettsider. Ifølge Thagaard (2018) baserer strategisk utvelging seg på at man strategisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som passer til avhandlingens problemstilling. I dette tilfelle var det ledere og lærere ansatt på *fleksible skoler*. Jeg sendte mail til rektorer ved åtte aktuelle skoler, og fikk forholdsvis raske svar av alle. De fleste bare et par dager etter, men noen et par uker etter. Jeg fikk ja fra fire av skolene, og nei fra tre av dem. Da rektorene hadde takket ja, spurte jeg om de hadde lærere de tenkte kunne være interessert i å delta i det samme prosjektet. Jeg fikk kontaktinformasjon til aktuelle lærere fra samtlige av rektorene. Dette kan kalles «snøballeffekt», og handler i korte trekk om at informanter skal rekruttere andre informanter (Thagaard, 2018). Det var imidlertid en liten snøballeffekt, da det kun dreide seg om tre informanter. Som nevnt hadde ingen av disse innvendinger mot å møtes ansikt til ansikt på deres arbeidsplass. Jeg valgte til slutt å intervju tre av rektorene og to av lærerne, da jeg følte at jeg hadde nok informasjon etter intervjuet med den femte informanter, og oppnådde et metningspunkt (Thagaard, 2018).

3.3.0 Kriterier for valg av intervjudeltakere

Jeg har foretatt et typisk utvalg, innen strategisk utvelging. Dette er deltakere som er typiske i forhold til de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018). Som nevnt var det fremste kriteriet for valg av intervjudeltakerne at de jobbet ved et *fleksibelt skolebygg*. Jeg ønsket også å intervju informanter som hadde jobbet ved skolene i minst et år, da jeg ønsket informanter som kjente til, og hadde satt seg inn i, mulighetene og utfordringene ved disse byggene. Jeg hadde ikke krav til kjønn, alder eller etnisitet. Ifølge Thagaard (2018) er det viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, når utvalget er relativt lite, som er tilfelle i mitt forskningsprosjekt.

3.4 Etisk forarbeid

Jeg søkte godkjenning fra NSD 20. februar 2021 (se vedlegg 3), og fikk godkjennelse fra dem knappe tre uker etter innsendelsen (se vedlegg 4). I søknaden skrev jeg at navn, adresse, epost og telefonnummer kom til å bli behandlet av meg, i tillegg til lydopptak gjort med båndopptaker. Opplysningene ligger bak en passordbeskyttet mappe på min personlige datamaskin. Disse personopplysningene vil bli slettet innen 31.12.2021. Etter at informantene hadde takket ja til å være med i prosjektet, sendte jeg taushetserklæring og videre informasjon om prosjektet (se vedlegg 1). Jeg var klar på at jeg har full taushetsplikt, og at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene som medvirker.

3.4.0 Etiske problemstillinger ved forskningsprosjektet

Ifølge Befring (2020) skal all deltakelse bygge på personlig samtykke, og at dette samtykket skal være gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag. Informasjonene skal være forståelig og forstått før man begynner, i dette tilfellet, intervjuene. I tillegg er det krav om at innsamlet forskningsdata skal være anonymisert. Alt dette handler om vern av informanternes personlige integritet og vern av deres privatliv» (Befring, 2020, s. 33). Jeg føler meg trygg på at dette er krav som er imøtekommet av både meg som forsker, og deltakerne. Thagaard (2018) skriver at «det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte kan bidra til å skade deltakerne» (Thagaard, 2018, s. 114). Da det kan være uheldig for informantene at deres personlige meninger om deres arbeidsplass kommer ut, har jeg vært obs på å ikke nevne noe sted i oppgaven hvilken skoler jeg har valgt informanter fra. I tillegg har jeg gitt dem fiktive navn upåvirket av kjønn eller deres ekte navn. I kapittel 4 blir informant presentert med disse navnene: Informant 1 kalles Elise, informant 2 kalles Peter, informant 3 kalles Marte, informant 4 kalles Tom og informant 5 kalles Katrine. Informantenes virkelige

navn er ikke lagret noe sted. Jeg begynte alle intervjuene med presentasjon av meg selv, og deretter informasjon om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, uten forklaring, og at jeg kom til å slette personopplysningene innen utgangen av 2021. Alle informantene godkjente både det, og at jeg tok opp intervjuet med båndopptaker. I tillegg skrev jeg notater for å supplere båndopptaket, men også for å gjøre transkriberingen noe lettere, og for å notere mine egne refleksjoner underveis.

I ettertid av intervjuene, tenkte jeg over at det muligens hadde vært bedre for prosjektet å ikke anvende «snøballeffekt» for å innhente informantene. Etersom jeg ba rektorer om å gi meg informant som muligens kunne ønske seg å bli med på prosjektet, gjorde jeg disse informant kjent for rektor ved skolen. Jeg har vært litt redd for at det kan ha ført til at lærerne som deltok i prosjektet, ikke har snakket så åpent og ærlig, som de kanskje hadde gjort om de var anonyme også for rektor. Jeg følte likevel at lærerne presenterte både muligheter og utfordringer, og det virket ikke som de holdt tilbake egne meninger og refleksjoner. Jeg opplevde ikke at noen pyntet på eller forverret svarene sine.

3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Jeg bestemte meg for å transkribere etter hvert intervju, slik at jeg slapp å transkribere flere intervjuer samtidig. Ifølge Befring (2020) er transkribering en nærmest komplett overføring av «rådata». I mitt tilfelle er dette lydopptak fra intervjuene, og mine egne notater. Til tross for at jeg transkriberte etter hvert intervju, var det en lang og tidkrevende prosess. I tillegg var det lite underholdende å høre på min egen stemme i flere timer. Transkriberingen resulterte til slutt med 29 maskinskrevne sider og 19008 ord.

Da transkriberingen var ferdig, grupperte jeg innholdet i relevante kategorier, slik at det skulle være lettere for meg å få innsikt i tekstmaterialet. Jeg prøvde så godt jeg kunne å samle svarene fra informantene under de spørsmålene jeg stilte under intervjuet, men det var til tider vanskelig, da jeg som nevnt tidligere, hadde informanter som svarte på spørsmålene uten at de egentlig ble stilt. Jeg klarte likevel å skille det ut slik at det ble en fin oversikt å bruke. En slik struktur kalles ifølge Befring (2020) *tematisk strukturering og forenkling*. Det innebærer i korte trekk å sammenstille og forenkle det transkriberte materialet. Jeg synes også det var krevende å skille ut sentrale funn, fra transkriberingen. Mye av det var pakket inn i sensitive opplysninger, som kunne gjøre det mulig å gjenkjenne informantene, som jeg måtte utelukke.

Derfor er ikke funnene direkte sitat fra informantene, men omskrevet så godt og så nært det opprinnelige sitatet som mulig.

I min oppgave har jeg benyttet en *deduktiv tilnærming*. Ifølge Befring (2020) skjer det da en veksling mellom empiri og teori. «Det innebærer at forskeren tar utgangspunkt i en teori, og fra teorien utledes det hypoteser. Så innhentes relevante empiriske data for å utprøve hypotesene, som kan bli godtatt eller forkastet» (Befring, 2020, s. 23). Når man anvender en deduktiv tilnærming, er begrepene vi knytter til dataene, avledet fra en annen teori. «Begrepene bidrar til at vi kan gjenkjenne mønstre i dataene og knytte perspektiver fra analysen av våre data til annen relevant teori. Teoretiske perspektiver som gir en bakgrunn for prosjektet, inneholder begreper som er relevante for analysen» (Thagaard, 2018, s. 172). I motsetning til en induktiv tilnærming, «hvor man enten anvender begreper som informantene selv benytter seg av, eller at man selv utvikler begreper fra vår tolkning av mønstre i dataene» (Thagaard, 2018, s. 172), tar denne oppgaven utgangspunkt i å knytte data til teori.

3.6 Studiens vitenskapsteoretiske forankring

3.6.0 Fenomenologi

Thagaard (2018) beskriver fenomenologien på følgende måte:

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverdenen slik de personer vi studerer, opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres. Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er. (Thagaard, 2018, s. 36)

Mine refleksjoner av *fleksible arealer*, erfart gjennom jobb, kollegaer og artikler har gjort at jeg har en forforståelse av fenomenet. Jeg har hele tiden vært opptatt av at jeg som forsker må være åpen for de erfaringene intervju kandidatene innehar. Ifølge Thagaard (2018) er det «å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem sentralt innen fenomenologien» (Thagaard, 2018, s. 36).

Videre skriver Thagaard (2018) at «fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen» (Thagaard, 2018, s. 36). Det er dette jeg ønsker å få tak på i denne studien. Mitt mål er å utvikle en generell forståelse muligheter og utfordringer ved fenomenet *fleksible arealer*.

3.6.1 Hermeneutikk

Da jeg begynte arbeidet med masteroppgaven, var jeg innstilt på at det var hermeneutikk som var mest nærliggende å bruke som vitenskapelig forankring. Hermeneutikk omfatter prinsipper for analyse og tolkning av tekster. «Hermeneutisk metode har en aktuell rolle i analyser av både dokumenter og data som har en direkte formidlende funksjon, og som dermed har et budskap som kan tolkes (Befring, 2020, s. 20). Hermeneutikk er sterkt knyttet til fortolkning og et dypere meningsinnhold enn det som først oppfattes. Ifølge Brinkmann og Kvale (2019) er jakten på den egentlige meningen sentral i hermeneutikken. Ifølge Thagaard (2018) fremhever «hermeneutikken betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 37). Det var da jeg leste dette, at jeg følte jeg ikke kunne knytte hermeneutikk til min studie. Til tross for at jeg har fortolket hva mine intervjukandidater har sagt, er likevel funnene basert på transkriberingen av intervjuene, som kan sies og være direkte sitater fra informantene, uten noe særlig leting etter en dypere mening, eller en veldig fortolket beskrivelse av informantenes svar. Jeg vil derfor si at studien er basert på en fenomenologisk vitenskapelig forankring, heller enn en hermeneutisk tilnærming.

3.7 Validitet og reliabilitet

Ifølge Krumsvik (2019) henger validitet og reliabilitet tett sammen i en forskningsstudie. Det er viktig å være oppmerksom på at intervjuguiden man bruker, på forhånd må gå igjennom en nøye kvalitetssikring, slik at reliabiliteten blir sikret. Reliabilitet handler, ifølge Svartdal (2020) om pålitelighet. Om det man måler eller tester gir det samme svaret gang på gang, er det en høy reliabilitet. Om det gir forskjellig svar, under samme omstendigheter, foreligger det lite reliabilitet. «Begrepet reliabilitet er et uttrykk for dataens nøyaktighet og stabilitet. Reliabilitet omhandler dermed presisjon i registreringer og målinger» (Befring, 2020, s. 43). Ifølge Befring (2020) kan forskerens holdninger og forutinntatte oppfatninger medføre

subjektive feilfaktorer ved bruk av kvalitative intervju. Dette kan igjen føre til redusering av dataens reliabilitet. Det kan med andre ord være vanskelig å oppnå høy reliabilitet i et kvalitativt forskningsdesign. Jeg vil tro at mine informanter hadde gitt de samme, eller lignende svar om jeg eller noen andre hadde stilt dem de samme spørsmålene ved en senere anledning. Tross dette er nøyaktig samme svar vanskelig å oppnå, da tid, sted, dagsform og ordformulering kan være med på å påvirke dataene. Hva gjelder forutinntatthet har jeg forsøkt å være bevisst mine holdninger og forutinntatte oppfatninger gjennom hele studien. Jeg har forsøkt å holde et åpent sinn hva gjelder utfordringer og muligheter ved fleksible arealer. Det er likevel lett å bli farget av teori man leser i forkant, men ettersom jeg har teori som problematiserer og rettferdiggjør utbyggingen av skoler med fleksible arealer, vil jeg likevel si at jeg nyanserer oppgaven på en rettferdig måte.

Etter at reliabiliteten blir sikret, kan man gå videre for å styrke validiteten. Krumsvik (2019) skriver at validitetsbegrepet handler i kvalitativ forskning om man har undersøkt det som man hadde tenkt å undersøke, mens det i kvantitativ forskning er mer relatert til om man måler det man skal måle. Konsekvente og nøyaktige intervju spørsmål er viktig for å øke reliabiliteten og validiteten. Man må også være oppmerksomme på om informantene faktisk forstår spørsmålene som blir stilt. Det er ifølge Krumsvik (2019), en kjent fallgrube at mange informanter ikke ønsker å innrømme at de ikke forstår spørsmål eller begrep, i fare for å virke «dum». Som intervjuer må man på forhånd være klar over disse fallgruvene. Jeg opplevde at alle intervjukandidatene forsto hva jeg spurte om, og om de nølte, utdypet jeg spørsmålet og forklarte på nytt. Ettersom studiens utvalg ikke er representativt (at «utvalget er trukket proporsjonalt med hensyn til ulike variabler, som f.eks. geografi, kjønn, alder e.l.» (Sander, 2019).), gis det ikke en vurdering av hvorvidt resultatene kan overføres til å være gyldig for alle skoleledere og lærere i Norge.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg først og fremst en kort presentasjon av intervjukandidatene. Deretter vil jeg presentere funn fra intervjustudien. Funnene er basert på transkriberingen av intervjuene. Jeg kommer til å presentere intervjukandidatenes svar under overskrifter for hver kategori, for å sammenfatte funnene, deretter vil sitatene drøftes opp mot teori og erfaring. Grunnen til at jeg oppfatter noe inkludering av min egen erfaring som relevant for oppgaven, er for å både gi leser et bakgrunnsbilde av min fortolkningsramme, samtidig som det også kan bidra til kontrast og sammenligningsgrunnlag i møte med informantenes beskrivelser.

Sitater som kan føre til gjenkjenning av informantene blir ikke presentert i henhold til personvernet. Ord og setninger som f.eks. eh, ikke sant og liksom, har jeg fjernet for å oppnå bedre flyt i teksten.

4.1 Presentasjon av informantene

Elise jobber som rektor, og har tidligere jobbet som rektor på andre skoler, og før det som lærer i flere år. Hun har jobbet ved fleksible arealer, og tradisjonelle klasseromsskoler.

Peter jobber nå som lærer, men har også tidligere vært rektor. Han ønsket seg tilbake til lærerrollen, fordi han satt mye på kontoret, og jobbet altfor mye. Han har flere års erfaring som leder, og også flere års erfaring som lærer både før og etter rektorrollen. Han har jobbet på skoler med *fleksible arealer* og *tradisjonelle klasseromsskoler*.

Marte jobber som rektor, og har vært rektor på andre skoler tidligere, men også vært lærer på flere skoler rundt om i landet. Hun har jobbet på både *tradisjonelle klasseromsskoler*, men nå som leder på en *fleksibel skole*.

Tom jobber som lærer, og har rundt 10 års erfaring som det. Han har tidligere vært vikar på *tradisjonelle klasseromsskoler*, og *skoler med fleksible arealer*.

Katrine har flere års erfaring som leder, og har også lang relevant utdanning. Hun jobber nå som rektor, men har også tidligere vært lærer i flere år.

4.2 Den største forskjellen mellom tradisjonelle klasseromsskoler og fleksible arealer

Når jeg laget intervjuguiden, var dette et spørsmål jeg synes var viktig å ta med. Jeg var interessert i få vite forskjellene mellom disse to skolene, slik at de kunne sammenlignes og måles opp mot hverandre. Oppgaven presenterer dette kapittelet først i funndelen, for å gi

leseren et innblikk i hvordan de forskjellige skolene er utformet. Under dette spørsmålet, ble det også tatt med flere positive aspekter, men også utfordringer ved fleksible arealer. Noen av svarene på dette spørsmålet, blir derfor presentert under kapitlene «5.3 Muligheter ved fleksible arealer» og «6.0 utfordringer ved fleksible arealer». På spørsmål om hva de største forskjellene var, svarte Elise følgende:

Det er jo mye, jeg synes det var kjekt å komme til denne skolen, og ønsket meg hit. Jeg har også kjent på kroppen hvordan det er å gå på åpen skole som elev. Vi kalte det åpen skole den gangen. Bare det å komme til en ny flott skole, alle toaletter og alt er helt flunkende nytt. Det er høyt under taket og lyst. Det er jo en luksus. Tavlene er digitale, det var spennende med mye nytt. Konseptet er veldig greit. Alle trinn har hvert sitt område, egen inngang hvor de har garderober og toaletter knyttet til dem. Lærerne har sin arbeidsplass tilknyttet til trinnets hjemmeområde. De har to store baserom, et formidlingsrom, og tre grupperom.

På det samme spørsmålet svarte Marte følgende:

Det er jo en veldig transparent skole. Det tvinger frem et helt annet samarbeid. Det er kanskje ikke alle som passer til å jobbe på en baseskole, fordi at du ikke er den læreren som kan gå inn å lukke døren og gjøre sånn som du vil. All undervisning blir planlagt i team på tre, eventuelt noen ganger fire eller fem. Du har den tryggheten med at du aldri står aleine, du har alltid flere å spille på. Vi har grupper som varierer fra 40-55 elever, og de er litt store i forhold til basene våre. Selvom skolen er godkjent for det, ser vi at det kan bli litt trangt. Det er veldig ulikt fra en tradisjonell skole. Du har helt andre muligheter, til å dele opp elevene på fornuftige måter. Du kan dele de ut ifra hvilket fag det er, sant. Elevene blir veldig knyttet til trinnet, og vi har ikke noe sånt begrep på grupper og klasser, og så kan du dele de i to om vil, du kan dele de i en stor, tre små, det er så mange muligheter med delinger.

På spørsmål om pedagogiske muligheter ved skolebygget, trekker Marte igjen frem rammene rundt som et positivt aspekt:

Vi har jo veldig store rom, så det er muligheter for å jobbe på mange ulike måter. Trinnet har prøvd seg frem. Nå har koronaen det siste året satt en liten stopper for det å bevege seg fritt, og gruppene som man vil, men man kan se litt vekk i fra det, og se på grunntanken. At trinn gjerne ikke har... elevene har ikke faste plasser, men når de kommer om morgenen så ser de på en tavle, ok, hva skal jeg i dag, og så kan de velge litt selv hvor de vil gå å sette seg. Det kan være så enkelt som at man sitter på et høyt bord med barkraker, eller sitter i en sofa, eller på

en vanlig stol eller hva som helst. Det er litt valgmuligheter for elevene, og da blir det litt mer interessant, ikke bare lese en bok der de skal.

Marte argumenterer så for «*flexible seating*»:

Vi prøver å ha litt ulik møblering, sånn at alle basene har sofaer og barkrakker, og vanlige stoler. Vi prøver å ha litt av alt. Vi har det ikke sånn «nå skal vi sitte å se på den tavlen i dag også» på en måte. Vi prøver å bruke arealet, på for eksempel mellomtrinnet, så har vi et stort areal midt på, som vi kaller for praksisarealet. Der er det mulig å avtale med de andre trinnene, slik at man plutselig har en dobbel så stor base... Ja, og om man skal tenke på det i forhold til fagfornyingen, at det skal være mer forskning, og man skal ha mer elevaktivitet, slik at de ikke blir pasifiserte, så må man finne de tingene som motiverer de, så vi har rammene til å tenke nytt og annerledes.

På spørsmål om hvilke rom som finnes på skolen, og bruken av disse svarer Marte:

Det er gull å ha disse rommene. Vi er jo på en måte en skole som jobber med hele eleven, og tilpasser for elevene. Vanligvis har vi grupper på tvers av trinn, som jobber med snekkeri. Vi har en møbelsnekker som er tilsatt med elevene, vi har en utrolig dyktig dame på kjøkkenet som har matgruppe, vi har en utegruppe som er oppi skogen ved et område som vi har laget til. Så vi prøver å møte de elevene som trenger noe ekstra, sånn at det kanskje kan være motivasjonen til å dra de gjennom resten av uken, sånn at de har noe å se frem mot. Det er litt leit at vi ikke har fått det skikkelig til i år, vi har tatt det i en litt mindre skala, men det har vært mer trinnvis, hvor vi har tatt hensyn til behovene på de ulike trinnene.

Begge disse lederne trekker frem skolebygget som den største forskjellen mellom tradisjonelle klasseromsskoler og fleksible arealer. Alle de fem informantene ser på skolebygget som en av de største forskjellene. Tom svarer slik på spørsmål om det er stor forskjell på det pedagogiske i *tradisjonelle skoler vs. fleksible skoler*: «Jeg synes ikke det har så mye med organisering å gjøre, ikke bare det fysiske. Om man bare har individuelt arbeid, så ville jeg helt klart jobbet på en klasseromsskole, men jeg liker at elever skal samarbeide og få til samtaler om temaet. Samarbeid er lettere å få til på en god baseskole, hvor det er nok rom». I tillegg til moderne bygg og fleksible sittegrupper, trakk samtlige frem muligheten til å fordele i ulike grupper, men disse svarene blir presentert i «5.3». I kapittel «2.2 skolebygget som rammer for lærerens undervisning» presenterer oppgaven skolebyggets rammer som en

mulighet og et redskap for å kunne lykkes med undervisning. Hvis vi ser på den sosiokulturelle tilnærmingen til pedagogikk, trekker Strandberg (2008) frem rammene som en helt elementær begrunnelse for pedagogisk arbeid. Strandberg (2008) skriver også at det er umulig og utenkelig at et klasserom skulle kunne være tilfredsstillende for læringens mangfold, og legger med dette stor vekt på at fleksible arealer er i tråd med det sosiokulturelle læringssynet. I dette kapittelet kommer det frem at informantene er enig i at rammene kan være viktige for pedagogikken. Tross dette nevner Katrine følgende:

Du skjønner, det er ikke så mye lokalet jeg er interessert i, det er det vi gjør, men jeg ser at lokalet kan hjelpe oss til å ha en leken skole. Byggene kan hjelpe oss, men det er pedagogikken som er viktig. Klasserom med kun pulter og stoler, gir ikke rom for lek. Ha litt sånn som innbyr til å kunne slenge seg ned på en sofa, for å høre på f.eks. lydbok. Sånn sett kan arkitektur hjelpe oss.

Hun uttaler videre at «om man er en god pedagog, kan man ha undervisning i et kott». Det kommer frem her, som i kapittel «2.2», at rammene kan hjelpe pedagogen til å utføre en god pedagogikk, men at det til syvende og sist er pedagogen som er viktig.

Om man tar utgangspunkt i Vinje (2013), hvor han mener at *baseskoler* fremstår som en hemsko fremfor som en ressurs fra et lærerperspektiv, kjenner ikke informantene seg igjen i denne teorien, da de mener at byggene gir rom for lek, pedagogikk og samarbeid.

Norconsult (2020) legger frem i sin rapport at det samlet sett fremgår at ansatte er fornøyde med skoleanleggene. Det mener jeg også informantene uttrykker i dette kapittelet. Det virker ikke på meg som at informantene ved de ulike skolene med *fleksible arealer* er usikre på hvordan man skal ta i bruk læringsmiljøene på en god måte, tross Norconsults (2020) rapport. Det er viktig å presisere at det lite sannsynlig er samme informanter i Norconsults erfaringsinnhenting, som det er i denne masteroppgaven.

5.0 Pedagogiske muligheter ved fleksible arealer

Dette kapittelet trekker frem et av oppgavens viktigste formål. Nemlig å finne hvilke muligheter de fleksible arealene gir, ifølge skoleledere og lærere. Oppgaven har tidligere vært inne på hvilke muligheter disse byggene gir, og oppsummert legges det vekt på elevinvolvering, elevsamarbeid, mulighetene for skjerming av elever med ulike behov,

teamsamarbeid, tverrfaglighet, læring gjennom lek og «å gjøre», og teknologiske hjelpemidler som redskap for bedre læring (Nilsen, 2021). Alle de fem informantene begrunnet fleksible arealer med flere muligheter. Alle de fem nevnte mulighetene for skjerming av elever, tverrfaglighet, skjevfordeling og teamsamarbeid som begrunnelse.

5.1.0 Gruppeinndeling og spesialundervisning

Elise trakk raskt frem de positive aspektene i samtalen. Hun trekker frem at man kan, grunnet de mange rommene knyttet til basen, veksle mellom mindre og større grupper alt etter behov. Hun forteller at de en gang i uken har uteskole, og at det gir rom for fleksibilitet, som er et ord som går igjen hos flere. Videre nevner hun stort bibliotek, stor gymsal, sanserom for elever som har behov for det, auditorium, kjøkken, musikkrom, treformingsrom, forskningsrom og egne hjemmeområder til både trinnene og SFO som fordeler med byggene. Foruten om rammene til bygget, trekkes det også frem at under Covid-19 og rødt nivå, har vært lettere å fordele grupper i alle spesialrommene, og at skolen ikke var nødt til å ha uteskole. Da jeg spør om de pedagogiske mulighetene, svarer Elise:

Vi har muligheter til å tilpasse, til spesialundervisning, til å trekke barn ut og inn igjen. Selvom tanken er at barn med spesielle behov skal integreres, så vil de jo ha perioder der de har godt av å være ute, der de skal trene på ting, og så kan de være inne. Denne skolen gir oss rom til å tilpasse undervisningen, og ta vare på de barna med spesielle behov på en bra måte.

Peter nevner at de blant annet har et rom som de bruker på enkeltelever som er sensitiv. «Det funker utrolig godt når vi har elever som ikke fungerer så godt sammen, så kan vi bare skille de, og ta de på hver sin base». Peter trekker også frem at man har muligheten til å «bytte» elever, om det er en elev som ikke kommer over ens med en lærer eller omvendt. Marte forteller også om mulighetene for spesialtilpasning. Hun forteller at de kan dele elevene i to grupper, tre små, i en stor, og at mulighetene er mange ved deling. Man kan drive en inkluderende spesialtilpasning, uten at noen elever tenker at de holder på med spesialundervisning. Hun sier videre at de noen ganger tar de ut i grupper, og at ettersom det alltid er ulike elever som er på ulike grupper, tenker ikke elevene noe over det selv.

Så kan man jo også, om man har mindre grupper inne, så er de såpass små at man kan drive med tilpasning eller spesialundervisning, der de er. De sitter kanskje ti elever, men at de holder på med ulike oppdrag. Ved vanlige skoler, så er det jo på en måte den gruppen, og

døren er lukket igjen, hvertfall sånn som det var før, nå har man heldigvis gått vekk i fra det, men da var det jo sånn at man hentet noen, og så nå skal du ha spesialundervisning. Det ble jo veldig stigmatiserende. Det gir noen muligheter til å tilrettelegge for den enkelte, kontra den vanlige klasseromsskolen hvor man er litt mer låst i.

Tom trekker frem at de har mulighet til å tredele og firedele, og at de har muligheten til å skjevdele ut fra hvilket behov elevene har. Han sier også: «Så har man de som er selvgående til og med, og noen sliter med rettskriving, da jobber de der, og så evaluerer man de videre eller ikke, og jobber med noe annet om det er behov». Tom har selv lest mye av Vinje, og sier selv: «Det positive, det man kan gjøre, som man egentlig ikke skal gjøre, sånn jeg har forstått det på Vinje, er nivå-differensiering. Det er egentlig det de ble laget til, sånn at man enklere kunne gjøre det, men sånn som jeg har forstått skal man ikke gjøre det over lengre tid».

På presentasjon av Vinjes (2011b) teori om at motstanderne mener det er vanskeligere for elevene som trenger tilpasset opplæring, svarer Katrine slik:

Og motstanderne vil si det. Men igjen så er det det vi gjør med det vi har, og de elevene har mulighet til å få spesialundervisning, som dessverre er en del av skolen enda. Det å være ute i ti minutter helt naturlig og så gå tilbake til de andre. De mulighetene er mye større uten at det blir et stigma rundt det. Det er lettere å gå inn igjen til de andre, eller til trinnet. Men det å ha med seg fire-fem stykker, og å gjøre noe spesielt, enten det er de som trenger noe ekstra i forbindelse med at de ligger etter, at de trenger ekstra oppmerksomhet, eller at de trenger å gå på. Det er alltid noen elever som trenger å bli sluppet løs. Ja, som kan greie seg, for dem og. Men det er vi som er i lokalene som skal se mulighetene.

Katrine trekker frem et eksempel fra en elev som har ADHD, hvor vedkommende kan sitte på et eget rom og se inn på de andre. Hun forteller at det er en forutsetning at fleksible arealer har grupperom. Disse gir elevene med eksempelvis ADHD muligheten til å være nærme, men at man ikke trenger å være til stede, og ikke helt oppi de andre. «Det er helt naturlig med fleksible arealer at noen går ut der og noen der og noen der, det er ingen som stiller spørsmål ved det. Det er litt borte at hele klassen følger med på at en går ut av rommet, for å motta spesialundervisning».

Tross Vinjes (2013) kritikk rettet mot skolens bruk av nivå-differensiering og hans argument mot at nivå-differensiering strider med opplæringsloven §8-2, trekker alle informantene frem

denne muligheten. Tross nivå-differensieringens strid mot opplæringsloven, opplever jeg ikke at informantene benytter denne type gruppeinndeling til vanlig, men at det gjøres etter behov, og at de benytter forskjellige inndelinger, og ikke de samme hele tiden. På den andre siden, legger Nilsen (2021) frem muligheten til nettopp skjevfordeling som en begrunnelse for fleksible arealer. «Hjemmeområder med ulike soner og grupperom av ulik størrelse vil kunne ivareta og inkludere elever som er sårbare og trenger å arbeide i mindre grupper i en skjermet sone, gjerne tett på en voksen. Et større læringsfellesskap på trinn vil gi alle elever flere muligheter til å velge hvem de vil samarbeide med og hvordan» (Nilsen, 2021, s. 24).

Videre sier etat for skole, gjengitt av Nilsen (2021) at alle elever skal være faglig og sosialt inkludert i læringssituasjonen. Dette gjelder også elever med særskilte behov. I fleksible bygg er dette mulig, gjennom å skjerme elever som har behov for det for lyd eller visuell støy, eller arbeid i mindre grupper.

5.1.1 Teamsamarbeid og fagfordypning

Fagfordypning og teamsamarbeid trekkes også frem som en viktig begrunnelse. Elise forteller:

Videre gir det oss sånn rent pedagogisk muligheten til å variere arbeidsmåter, og vil jeg si fordele, altså jeg kan jo huske selv sist jeg hadde syvende trinn, så har jo jeg på en måte fagfordypning i spesialpedagogikk og gym, og så står du der og skal ha de i norsk, matte, samfunnsfag, naturfag, ja.. I veldig mange fag som du ikke har fagfordypning i. Så her på denne skolen, når jeg setter sammen team, så kan jeg sette sammen teamene sånn at jeg ser at jeg en har fagfordypning i engelsk, norsk, realfag, musikk.. De som har fagfordypning tar ansvar for fagene sine, så kan elevene på en måte gå mellom undervisningen, slik at den kan bli bedre.

Å sette sammen team basert på fagfordypning nevnte også flere av de andre informantene som en fordel med fleksible arealer. På denne måten har man bare et par fag å planlegge og tilrettelegge for, i stedet for 5-6 fag. Slik kan kvaliteten på fagene bli bedre, fordi man da slipper å undervise i fag man egentlig ikke har fordypning i. Peter bruker dette argumentet som det første for fleksible arealer. Han sier følgende:

Det jeg syns er veldig okey, om jeg kan få lov å begynne med det, med å være lærer på denne skolen, vi som er på mitt trinn, vi jobber veldig godt sammen, og samarbeider veldig godt om

hvordan vi organiserer de. Vi underviser i de fagene vi selv liker, sånn at jeg kan ha gym, norsk og kunst og håndverk, også kan de som elsker matte eller engelsk ha det. Det har noe med når man forbereder undervisningen så har du liksom ikke 20 timer å forberede, du har litt færre timer å forberede, og så gjør du det samme tre ganger.

Tom uttaler at på deres skole er det en som har hovedansvaret for eksempelvis matte og naturfag, og som planlegger undervisningen, og så får man støtte fra de andre. Da er det den som har hovedansvaret for hva og hvordan det skal gjøres, og så er de andre oppdatert på hva som skal gjøres om man har undervisning i forskjellige rom. «Alle kan ha matte, og så er man forskjellige steder. Jeg har matte selv om det ikke er jeg som planlegger. Det er mye mindre planlegging sånn sett, så lenge vi ikke går tom for ideer. Vi har prøvd å fordele det. Vi bruker google disc, hvor vi legger ut opplegget, slik at vikarer også kan få tilgang». Som den største fordelene trekker Tom frem at det er tettere samarbeid, og at man ikke er alene om undervisningen. Man har støtte i både planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Katrine er enig med de andre informantene, og legger ved at «det må være et privilegium å jobbe som lærer og ha den muligheten. «Jeg konsentrerer meg om matten». Du kan være spenstig, og gjennomføre, så får du tilbakemeldinger. Det er ikke bare dine øyne som ser på de undervisningsoppleggene du har laget. Den pedagogiske debatten kan virkelig fremmes, og det er det som er kjempeviktig om vi skal bruke pedagogiske muskler i skolen. Det er ikke det at vi skal fratas arbeid, men at arbeidets kvalitet blir bedre. At du kan fordype deg i hvilke, f.eks. læremidler man skal ta i bruk».

Tre av informantene fortalte at de sparte penger på vikarer, mens to av informantene ikke opplevde det. Grunnen til at de sparer på vikarer er ifølge Elise fordi de ikke trenger å leie inn vikarer til kortidssykemeldinger fra vikarbyråer, når de har såpass mange trinnlærere og assistenter tilgjengelig. Om det så blir leid inn en vikar, er det gunstig med trinnlærere som kan forklare, å sette vikaren inn i hva som er opplegget for dagen. Erfaringsmessig har jeg selv opplevd dette som positivt ved fleksible skoler. Som vikar fikk jeg ofte støtte og forklaring fra felles trinnlærere, og noen ganger fungerte jeg som støtte, i stedet for underviser.

Det er mye teori som støtter informantene i denne begrunnelsen. Stortingsmelding 31 trekker frem viktigheten med blant annet samarbeid i et profesjonsfellesskap. Samarbeid på tvers av

fagene er også lettere med et tett teamsamarbeid (St. Meld nr. 31, 2007-2008, s. 24). Nilsen (2021) trekker også dette frem i Bergen kommunes skolebruksplan. John Hatties rapport fra 2018 som peker på at det mest effektive for elevenes læring, er lærere som samarbeider om forberedelsen, gjennomføringen og evalueringen av arbeidet (Nilsen, 2021). I tillegg trekkes det frem i Skolebruksplanen 2021-2030, at fleksible arealer åpner for flere lærere i samme rom, som gjør både tverrfaglig arbeid mulig og lettere, og at man med flere lærere har mulighet til å støtte og hjelpe elevene i undervisningssituasjonen.

5.1.2 Flere elever, flere venner

Flere av informantene nevnte som et argument for fleksible arealer, at de opplevde at alle elevene hadde noen å spille på, ettersom at det er såpass mange på trinnet. Peter forteller at «det er flere barn å spille på, så det er jo lettere og finne venner, noen som deler interessene dine. Om de ikke fungerer så godt i en klasse, at ingen er sånn som deg, så er jo sjansen for å finne en mye større her. Så sosialt har du alltid en match». Katrine trekker frem følgende på spørsmål om hun mener at det er noen for alle i et stort trinn:

Ja, det er absolutt et poeng for elevene, at de har mulighet til å finne noen. Vi forsøker å jobbe veldig med det, lærerne er flinke til å knytte sammen, og se hvem som går godt i lag. Men det er jo alltid noen som ikke føler en tilhørighet. Det å føle seg som en viktig del av flokken, der er vi ikke i mål.

Tom er også raskt inne på temaet: «Det er både goder og minus med at det er mange elever. Det sosiale sant.. Det kan være enklere å finne seg en vennegjeng, enn f.eks. om man er 12 stykker i en klasse.

Ikke bare er muligheten for flere venner en gode ved de *fleksible arealene*, men viktigheten med samarbeid og læring av andre klassekamerater kan trekkes inn under dette kapittelet. «Sosial og faglig læring må sees i sammenheng. Å lære og lytte til andre, og samtidig argumentere for egne syn, gir elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for å søke løsninger i fellesskap. Hjemmeområder med ulike soner øver mange sosiale og faglige ferdigheter» (Nilsen, 2021, s. 24).

5.1.3 Oppsummering

Samtlige informanter trekker frem skolens utforming som en av mulighetene til fleksible arealer. Både Nordsted (2013) og informantene konkluderer med at rammene gir pedagogiske muligheter. Informantene trekker frem grupperom, fleksible sitteplasser (som f.eks. sofaer, høye pulter og stoler og runde bord), rom med mange fasiliteter (som f.eks. forskerrom, gymsal med mye utstyr og sanserom ved noen av skolene). I tillegg trekkes teknologisk utstyr frem som en viktig del av pedagogiske muligheter. Her får informantene støtte fra Nilsen (2021), som trekker frem nettopp det som en av begrunnelsene for *fleksible arealer*. Det kan være verdt å ta med at teknologisk utstyr ikke nødvendigvis er forbeholdt skoler med *fleksible arealer*, men også er å finne ved noen *tradisjonelle klasseromsskoler*. Likevel skiller store baserom, flere grupperom, og andre tilknyttede rom seg ut ved byggene, da dette kan sees på som arkitektoniske kjennetegn tilhørende skoler med *fleksible arealer* (ref. figurer fra Nilsen, 2021, s. 19). Tom kunne gjerne ønsket seg enda flere muligheter ved skolene, som f.eks. «huler» på biblioteket. Han forteller om en åpen skole i London, som var avgrenset i større grad en Toms skole. På skolen hadde de «litt kroker her og der, og ikke bare rektangulære rom». Peter nevner også et par utfordringer som han skulle sett annerledes. Blant annet at det er langt å gå til enkelte områder, og at biblioteket blant annet ligger dårlig til, da det er lagt opp til at man er nødt til å gå gjennom biblioteket for å komme til enkeltes trinnrom. Dog er dette utfordringer på kun den skolen, og ikke presentabelt for alle fleksible skoler.

Alle informantene trakk også frem såkalt «skjevdeling» som en av de pedagogiske mulighetene ved *fleksible skoler*. Byggene gir muligheter som ikke er mulig ved *tradisjonelle klasseromsskoler*, grunnet tilgang til flere rom og fasiliteter. Om en elev mottar spesialundervisning, kan hen i større grad motta dette i trinnrommet. En av informantene nevnte at de hadde vegger rundt eleven, som de kalte «kontoret». Slik ble eleven skjermet fra sanseinntrykk, men kunne likevel være til stede i trinnrommet. Samtlige informanter fortalte at grupperommene hyppig ble brukt til elever som hadde rett på spesialundervisning. På denne måten slipper elevene å bli hentet ut av klasserommet, slik som det gjerne gjøres på klasseromsskoler. Tre av informantene la vekt på at det på denne måten ikke ble lagt merke til at eleven mottok spesialundervisning. Videre ble det vektlagt at de også kunne skjevfordele på den måten at dem som trengte ekstra hjelp til f.eks. rettskriving, matte eller andre faglige aktiviteter, kunne samles på et tilhørende grupperom. Samtidig hadde elevene som var selvgående mulighet til å jobbe for seg selv. I en artikkel i Hilland & Jansen (2021), ble det derimot rettet kritikk mot skolen, fordi trinnrommene var altfor transparente. Grupperommene

på den aktuelle skolen hadde glassvinduer, og elevene som trengte å «rase» fra seg der inne, ble satt på utstilling. Rektor på den gjeldende skolen ønsket seg en mindre transparent skole. Vinje (2013) trekker også frem, som nevnt flere ganger i oppgaven, problematikken rundt skjevfordeling.

Når vi snakker om flere lærere som kan være behjelpelig, var dette noe alle informantene også trakk frem som pedagogiske muligheter ved de fleksible skolebyggene. Flere elever på et trinn, gir flere lærere. Noen av skolene jeg besøkte i forbindelse med intervjuene, hadde 6-7 trinnlærere, mens de fleste hadde rundt 3-4. Dette avhenger av elevtallet. De trakk frem mulighetene for å hjelpe elevene, da det var flere lærere tilgjengelig i trinnrommet. En av lærerne hadde som regel undervisning, mens de andre fungerte som støtte. I andre tilfeller hadde lærerne mindre grupper på rom tilhørende basen, og rullerte mellom gruppene. Det ble fortalt at det varierte hvordan de lå opp undervisningen. Noen av skolene hadde hovedundervisningen i trinnrommet, og noen hadde mindre grupper fordelt på grupperom med rullerende lærere. I det sistnevnte alternativet stod det oversikt over hvor gruppene skulle gå, hvilket fag de skulle ha, og hva de skulle ha med seg på en tavle i gangen. På denne måten unngikk de mer støy og vandring enn nødvendig.

Videre ble også teamsamarbeidet og muligheten til å planlegge færre fag enn på en *tradisjonell klasseromsskole*, trukket frem. Samtlige informanter var enig i at det er en av de største mulighetene ved *fleksible skoler*. Det å spille hverandre gode var også et element som kom frem i intervjuene. Her har man mulighet til å veilede hverandre og gi tilbakemeldinger på trinnkollegaens undervisning. Man har med så mange lærere på et trinn, som muliggjør å skifte kontaktelever om det oppstår behov for det. I tillegg er vikarstøtten og besparelsen på dem, nevnt av flere av informanter som et pluss.

6.0 Utfordringer ved fleksible skolebygg

Det blir i dette kapittelet lagt frem informantenes meninger rundt teori som forespeiler utfordringer ved *fleksible skolebygg*. Noe av teorien kan sies å bli bekreftet i funnene, mens det viser seg også å være mye av teorien informantene ikke kjenner seg igjen i.

6.1 Støy og uro

Både Vinje (2011a, 2013) og Jerkø & Homb (2009) trekker frem støy og uro som et utfordringselement i skolebyggene. Dette ble også nevnt som en mulig utfordring av noen av informantene. Peter sier følgende om støy: «Det jeg synes er utfordrende, er at vi er veldig mange som sitter på samme kontor, og vi blir veldig lett forstyrret av telefoner, folk som går inn og ut, så i hvertfall meg som er vant til mitt eget kontor, jeg har vært vant til 3-4 stykker på et kontor, men nå har vi vært 7-8 som sitter på samme rom». Han trekker også frem støy i gangene som en utfordring:

En annen ting er selve utformingen av bygget her da, som jeg synes kanskje er veldig fint arkitektonisk, men det er litt dårlig praktisk. På den måten er det f.eks. mye lyd. Det er 90 unger som skal gå opp samme trapp, 90 unger i samme gang og garderobe, samme dør, opp samme trapp, alle skal vaske hendene. Synger du i et rom så hører du det over alt. Ergo så synes jeg det faktisk er veldig mye lyd, ekstremt mye lyd, jeg er trøtt når jeg kommer hjem, fordi det er så mye lyd.

På spørsmål om Peter synes det er mye lyd inne i undervisning, eller bare ved forflytning, svarer han følgende:

Nei, da er det greit, men vi har så godt utstyr her med mikrofoner og høyttalere, som gir lyd fra tavlene. Vi er godt skodd. Vi har hatt spesialrom, vi har hatt musikkrom og kunst og håndverksrom.. I fjor hadde vi naturfagrommet. Når noen da går til et annet rom, så letter det litt her oppe, men det er jo mange på skolen som skal bruke det. Men vi har jo tre grupperom her og, det går greit, det ene er stort, det ene er beregnet på naturfag, og så har vi et rom som vi bruker på enkeltelever.

Hovedproblemet hva gjelder støy, er altså ved ankomst, rullering og kontortid. Tross Peters opplevelse av støy på hans skole, forteller Marte at hun synes det er overraskende lite støy. «Jeg går ofte ut i praksisarealet, og den støyen som er, er god arbeidsstøy. Vi vil jo ikke ha en

stille skole, for da er det ikke aktivitet». Jeg presenterer Vinjes (2011a) utsagn om at motstanderne mener at skoler med *fleksible arealer* har for mye støy, og at det faktisk var derfor man gikk bort fra skolene på 70-tallet. Marte forteller da at:

I forhold til det med ro, så jobber vi veldig med de forventningene, blant annet dette med å gå rolig, og den sosiale læringen, den må vi gi den plassen vi forventer. Det jobber vi mye og godt med, og jeg tenker ikke at det ikke er støy til tider, for når alle skal inn eller ut, så er det jo alltid noe. Men når det skal arbeides da er det ro. Men det er klart at om man står midt i femti barn, som holder på å jobbe, så er det jo ikke stille, men vi vil ikke at det skal være stille. Det er jo ikke snakk om hyling og skriking. Det er ikke sånn at elevene ikke kan konsentrere seg. Det er slutt på det at det er plakater i klasserommet, der det står at det skal være ro. Det verste er jo de timene der de ikke er med, der det er helt stille, du begynner jo nesten å kjede deg selv, du vil jo at de skal være med, sant.

Tom forteller følgende om støyopplevelsen: «Det er litt forskjellig, det er mye mer støy på en baseskole, enn det er på en vanlig skole, men så kan man jo skille positiv og negativ støy fra hverandre. Når man må samarbeide, så må man jo prate, og om alle femti skal prate, så blir det jo mer. Det er noen foreldre som har reagert negativt på at det er mye støy og mas». Han sier videre at «Det kan ta litt tid å få alle elevene til å bli stille, og at det må trenes inn». Toms skole, som andre informanter har fortalt om, har også oppslagstavle som elevene kan lese informasjon på, og se hvor de skal. Tom forteller at det er noen som klarer det, og noen som trenger å øve mye på det. «Det er en treningssak, og det handler om å gjøre de litt mer selvstendig, og å sette de i gang. Om man har individuelt arbeid, så blir det jo ikke like lett å få femti elever til å bli stille, hvis de må være sammen. Men vi har store rom, og steder der vi sender elever, slik at det blir færre».

Da jeg presenterer Vinjes (2011a) forskning på at tilhengere argumenterer med rom for økt fleksibilitet, teamforsterkende og styrker tilpasset opplæring, mens motstanderne mener på sine side at baseskoler bidrar til økt uro og støy, og at det gjør det særlig vanskelig å følge opp de svake elevene svarer Elise:

Altså, det tenker jeg ikke er riktig. Mens denne skolen ble bygget om, øvet vi jo oss. Vi hadde en fra etat skole inne, som jobbet med oss. Og et av de spørsmålene han stilte til lærerne, var liksom «hva tenker dere? Hva er de største bekymringene dere har når dere skal inn i en skole med fleksible areal?». Det ene var økt støy, og det andre var et problem med at de ikke fikk så

god kontakt med kontaktgruppen sin, altså klassen, ikke sant. Når vi hadde vært her det første året, kom han tilbake og så samlet vi personale, og så sa han, «når jeg var inne og jobbet så var det disse to punktene, hva tenker dere nå ett år etter?». Da svarte nesten 100% at det med støy og arbeidsro, ikke var sånn de tenkte det var. Det var et par stykker som fremdeles sa at de savnet litt det å ha kontakt med klassen sin, at de ikke fikk nok tid med dem enda, men da ble de utfordret på om de hadde diskutert det på teamet.

Kathrine sier følgende på påstanden om støy ved *fleksible arealer*:

Ja, det ser jeg at det kan være. Jeg har vært og observert. Noen trinn får det veldig godt til. Der er det igjen planlegging. Jeg har vært inne på et trinn, hvor alle begynte på samme rommet, og så skulle hver gruppe gå til hvert sitt, og ta med seg bøker og chromebook. Og så glemte de det, og da gikk det førti minutter før læringen var i gang. Men vi har trinn som er veldig gode på det. De har en tavle som sier «gå der og der». Femti elever skal ikke være i samme rommet hele tiden. Det er ikke hensikten. Hensikten er å bruke de tilstøtende rommene. Med mindre grupper på 10-15 i de andre rommene.

Elise, Tom, Kathrine og Marte legger vekt på at det må tilrettelegges på en god og riktig måte, for å unngå unødvendig «negativ» støy. Man må ifølge dem ha tavler utenfor trinnrommet, som gir informasjon om hvor elevene skal gå, slik at man slipper trafikk inn og ut av trinnrommet. I tillegg må elevene øve på hvordan det skal arbeides fra første trinn. Gruppeinndeling på mindre grupper er også nøkkelen til suksess på støypunktet.

6.1.0 Ledere positive, foreldre og lærere negative?

Ifølge Vinje (2011a) er det ledere som ofte kommer ut som positive til fleksible skolebygg, og lærere og foreldre som kommer ut negative (ref. Kapittel 2.7). På presentasjon av denne teorien svarte samtlige informanter at de ikke kunne kjenne seg igjen i denne analysen. Peter svarte følgende på presentasjon av analysen:

Altså, jeg har, de foreldrene jeg har hatt samtaler med, der er helt udelt positiv til denne skolen, og hvordan vi organiserer det. Jeg framsnakker det og, når man har ansvar for matte, så får de et veldig godt opplegg for matte, engelsk og gym, da man planlegger så få fag. Du klarer ikke legge ned så mye arbeid i det, som du gjør ellers. Kollegaen min, som har 30 års erfaring er veldig enig i at vi aldri kunne gått tilbake til et tradisjonelt klasserom. For man er en veldig støtte til hverandre, det å være to i et klasserom i stedet for, man lærer så mye av kollegaer også, så det er veldig kjekt. Man blir jo aldri utlært. Man plukker opp ting fra andre.

Marte svarer at hun kan forstå foreldres skepsis da de færreste har gått på en *fleksibel skole selv*:

Det kan jeg skjønne litt, for de færreste foreldre har gått på en baseskole selv, så de skjønner ikke helt hvordan hverdagen er, så de setter seg inn i sin hverdag i klasseromsskolen, med femti barn, og da blir det kaos. At man sitter oppå hverandre.. Så vi har noen her som er bekymret før de skal begynne i første, men når de har fått en innføring i hvordan vi tenker, er de fleste fornøyd med det. Det er jo flere barn å spille på, så det er jo lettere og finne venner, noen som deler interessene dine.

Marte sier følgende om lærerne på skolen: «De som jobber her trives med baseskolelivet, jeg vet de har sagt at en har sluttet etter at det ble baseskole, for det passet ikke for den. Det handlet vel litt om måten å samarbeide på. Man kan ikke gjemme seg vekk, å gjøre som man vil, det tenker jeg er en fordel for meg som leder i hvertfall. Det er lettere for lederen å ha overblikk.

Tom er ikke enig i Vinjes (2011a) analyse hva gjelder hans skole. Han sier:

Kollegaene er positive her, eneste er at vi fikk litt tankevekker når vi hadde korona, når vårt trinn som er det største måtte ha fire-deling. Det er jo ingen som har det sånn, det er samme bygg, men har ikke noe med baseskole å gjøre, men lærertetthet. For min del kunne jeg godt hatt 20 elever, så lenge jeg har noen voksne med meg, og muligheten til å dele oss. En av fordelene med base er jo at det ikke blir så synlig når noen trenger spesialundervisning.

Han legger også ved at det går på hvordan skolene er bygget, og at de i Oslo, som Vinjes (2011a) analyse baserer seg på, har skoler som gjerne er bygget annerledes enn på Vestlandet. Kathrine sier at det som leder kan være vanskelig å vite:

Altså, det som er dumt, er at vi skoleledere fjerner oss litt fra virkeligheten. Det teoretiske er alltid mye lettere enn det praktiske. Man skal ikke kimse av det, men det å jobbe i team, og blottlegge seg, er av og til vanskelig for lærere. Å si «dette kan jeg ikke, jeg vil lære av deg» er vanskelig for noen lærere. Det ser jeg, og så det som lærer selv. Jeg var kjempeirritert på de som lukket døren, og ikke lot meg se. Det er et yrke hvor vi flekser de pedagogiske musklene

altfor lite. Vi snakker for mye om organisering, og for lite om pedagogikk, selvom det er fagene våre.

På spørsmål om hun synes foreldrene er negative svarer hun:

Det er litt vanskelig å si, fordi her hadde vi en brukerundersøkelse hvor foreldrene sa ja til et trinn at det var veldig mye støy, selvom det var det mest rolige trinnet. Og da spurte jeg lærerne, hva er det dere sier til foreldrene? Hva selger dere? Det hadde vært uro på det trinnet når de var på erstatningsskolen, men det hadde de tatt tak i, og gjort ting, og det hadde blitt et kjempefint trinn. «Dere må si at dere har kontroll, at dere har ro». Men lærerne sier negativt om sin egen praksis, «vi er så mange at vi ikke klarer det». Du kan ikke gjøre det, man forstår ikke kraften av sine egne ord. Jeg tror ikke våre foreldre er negative til skolen sånn som den drives. Jeg har ikke opplevd det direkte, det er vanskelig å si, fordi vi ikke har spurt de direkte. Det er jo ikke alt som kommer til meg, men til lærerne, de får høre det.

Katrine trekker frem ord og handlinger som viktig.

Kraften av våre ord er viktig. Man må ikke si at det er «bygget til femti her, men vi har jo 58 elever.» Men man må si at det er ordnet. Om de som jobber her ikke tror på konseptet, så kan de ikke jobbe her. Om vi ikke tror på elevene så kan man ikke jobbe her. Det gjør noe med oss, en forsker på handelshøyskolen sier at det går relativt bra om man tror på missionet sitt, men om man ikke tror på det, får det en veldig negativ effekt. Da blir det kultur med at det er lov å si. Det skal ikke være lov å si det, for da ønsker jeg at de finner seg en annen skole. Her må vi tro på konseptet.

Flere av informantene trekker frem at det ikke ligger naturlig for alle å være lærer ved *fleksible arealer*, men at de fleste lærerne de kjenner til er utelukkende positive. Lærerne i denne studien kjenner seg ikke igjen i Vinjes (2011a) analyse. Kathrine trekker også frem at man som lærer må tro på konseptet, og at det er vanskelig å gjøre en god jobb om ikke. Negativitet spres fort over til andre lærere, og også, ifølge Kathrine, over til foreldre.

Jeg begynte innledningsvis med å nevne at flere av de lærerne jeg har møtt i mitt arbeid som vikar er negative til *fleksible arealer*, og at det var en av grunnene til at jeg ønsket å skrive min masteroppgave om dette emnet. Lærere på *tradisjonelle klasseromsskoler* har uttalt at de aldri kunne jobbet på en skole med *fleksible arealer*, mens enkelte lærere på *fleksible skoler*

har uttalt en viss misnøye med blant annet trinnstørrelsen og utformingen av bygget. Utformingen av bygget er en gjenganger i dette prosjektet, og flere av informantene skulle sett at det var blitt utformet annerledes. Ønsket om annerledes utforming kommer også frem i artikkelen fra Hilland & Jansen (2021). Tross dette er informantene alt i alt positiv til skolene sine, og deres misjon.

Det kan også påstås at informantene heller ikke kjenner seg igjen i Haugnes (2012), ettersom flere av informantene sier at de ikke ønsker seg tilbake til *tradisjonelle klasseromsskoler*. At lærere, ansatte og elever er fornøyd med de *fleksible skolebyggene*, kommer også frem i Norconsults (2020) erfaringsinnhenting. Rapporten konkluderer med at det samlet sett fremgår at ansatte, foreldre og elever er stolte av skolen sin, «og at man i det store og hele er godt fornøyd med skoleanleggene» (Norconsult, 2020, s. 167).

6.1.1 Fleksibilitet

Ifølge Vinje (2011a) argumenterer tilhengerne av, treffende nok, fleksible arealer for økt fleksibilitet. Tross dette, og navnet, mener noen av informantene at det ikke er tilstrekkelig fleksibilitet ved deres skoler. Fleksibiliteten man har til å dele inn i mindre og større grupper, bedre tilrettelagt spesialundervisning, og å ta i bruk flere rom er til stede, men Elise trekker frem en utfordring hva gjelder spontanitet:

Hvis jeg skal si litt mer på utfordringer, så tror jeg at lærerne kjenner litt på det der at de ikke kan være så spontane, som de kunne være da de hadde klasser. Da kunne de ta naturfagstimen ute om det var nydelig vær, men her er det mer sånn at det må planlegges. De har fordelt fag, det er et sinnrikt system, som ikke gjør det så enkelt, så kanskje neste time med matte kan man ikke gå ut med din kontaktgruppe, den spontaniteten.. Hele trinnet kan si at man går ut, det er en mulighet, men det er vanskelig når man er 90 stykker.

Hun sier videre at hun ikke tror alle har utfordringer med det: «Det tror jeg ikke alle kvir seg for, jeg var jo litt sånn, nå tar vi en sang og sånn, det kan jo være at man tenker at man forstyrrer de som er på andre siden, men tror egentlig ikke at de gjør det, har sett at de har «BliMe-dansen» der, og at de gjør andre ting der, tror ikke det er så bundet».

Peter er enig i at fleksible arealer er teamforsterkende og styrker tilpasset opplæring, men han sier følgende om fleksibilitet:

Det er mindre fleksibilitet. Det hindrer fleksibilitet, og det har jeg sagt høyt til sjefene mine og, at alle sier det er så fleksibelt, men det er det ikke. Vi er helt bundet til å gjøre sånn som det er planlagt. Man kan ikke bare si at «nå ble vi ikke ferdig med denne timen, så da tar vi neste time og fortsetter». Man må uansett pakke sammen, vi må bli ferdig, for neste time kommer det en og har matte, så da må vi være ferdig. Så da jeg jobbet på fådelt skole, og hadde grupper, så kunne jeg jo bare «oi, de syns boken var spennende», så da kunne jeg lese lengre for de, og på en fin dag kunne jeg ta en utetime. Sånne ting, vi har ikke sjans.. Vi hadde høvelbenk i klasserommet, du kunne synge, og ha stasjoner, det kan man ikke her, her er det mye mer sånn.. Jeg er ikke enig i fleksibiliteten.. Så der er vi liksom avhengig av at vi ikke bruker for mye på de romme vi står utenfor, vi må liksom følge opp alle lærerne og, vi kan ikke bare dingle.

Videre legger Peter ved at:

det er godt å være så mange da, vi deler på inspeksjoner, på spising, og dette med å være garderobevakt. Vi er flere som ser de samme tingene. Det er mye lettere å ordne opp med en gang, vi er flere som kan si at det er gjort. Man sitter ikke igjen på slutten av dagen, og må ta alt helt alene. Der er det mye travlere å være på en tradisjonell klasseromsskole, mye mer planlegging, så om man mener det skaper fleksibilitet, så er det antall personer på hvert trinn som er med på å skape den. Om vi har noen til overs, så kan man være fleksibel.

Til dette svarer Marte: «Mhm, da er samarbeidet litt dårlig tenker jeg. For her kan de lære å gjøre. Vanligvis er de ute og her og her der, det tenker jeg går litt mer på hvordan man planlegger det». Hun argumenter også for økt fleksibilitet, fordi man blant annet kan arbeide lettere med tverrfaglige tema, ved hjelp av rommet. Hun trekker frem at de allerede før fagfornyelsen, gjorde mange av punktene på den. Kathrine er på bølgelengde med Marte hva gjelder fleksibilitet: «Det ser jeg, men da er det igjen organiseringen som er der. Det kan skape utfordringer fordi man må gå, eller. Men det måtte man kanskje gjort i en annen time også, f.eks. på en ungdomsskole. Her må vi få lov å leke oss litt, og lærerne må tørre å si at «i dag sporet vi helt av, vi måtte bare snakke om den, og så må vi ta noe igjen etterpå». Å tørre å gjøre det».

6.1.2 Ressurser

Tilgjengelige ressurser og vikarer er erfaringsmessig et problem i norsk skole. Som lærer selv har jeg erfart at man alltid skulle hatt flere ressurser inne. Noen av informantene nevnte flere ressurser som et pluss med fleksible arealer, mens noen mente at dette var noe de aldri kunne få nok av. En av informantene forteller også om fordelene med å være flere lærere tilgjengelig på et trinn.

Elise forteller at de får flere ressurser pr. elev, og at på et trinn med 90 elever er det tilhørende seks lærere. Hun sier videre:

Så varierer det litt på småtrinnet, for der får vi mer ressurs pr. elev. Vi har seks kontaktgrupper på et trinn, når de går fra småtrinnet til mellomtrinnet, må vi kanskje gå ned til 4 eller 5. Det er jo en lærenorm som styrer hvor mange ressurser du legger ut da. Jeg tenker vi har nok ressurser til alle elevene. I tillegg så legger vi jo gjerne ut norskstillinger, toppressurser og fordeler det. Det er elevmassen som bestemmer hvor mye ressurs vi legger ut til hvert trinn.

Peter forteller følgende om ressursbruk: «Selv om jeg har en kontaktgruppe på 15, som jeg tar meg av med telefoner og skriv hjem, oppfølging, utviklingssamtaler, BUP og PPT og alt det som følger med, så er det liksom helt greit, men vi tar også ansvar for alle elevene, så skjer det noe med en tar vi ansvar og gir beskjed videre til kontaktlærer». Peter trekker igjen frem muligheten til å rullere på elever om det oppstår konflikt eller en dårlig match mellom lærer og elev:

Det kan bli en trøtthet på enkelte elever om man gjør det ofte, og det er en veldig støtte i det, det er faktisk helt fantastisk synes jeg, for da jeg var lærer på fædelt skole, så hendte det at vi var to lærere på flere klasser, vi hadde ikke nok rom til å være alene, så vi hadde store grupper, og da måtte vi være sammen, da var det ikke alle timer, men da var vi to stykker som kunne være med å bedømme elevene, men her føler jeg det er så godt dokumentert det vi ser og observerer, sånn at når man legger det frem for foreldrene, så er man ikke usikker på hva man har sett, vi er flere som har sett det samme.

Tross flere øyne på samme elev, trekker Peter frem at han har et ønske om flere ressurser: «Når man har veldig mange svake elever, det er mye forskjellig, flere med ADHD, PU, og det er asperger, det er mange med innvandrerbakgrunn, det er noen med språkvansker, to-

språklige, utrolig mange to-språklige». Han skulle med andre ord sett at det var flere inne, grunnet elever som trenger ekstra oppfølging.

På spørsmål om hun mener at de har nok ressurser på trinnene, svarer Marte:

Vi skulle jo alltid hatt flere ressurser. Desto flere hender, desto bedre. Men sånn om man tenker et normalt fungerende trinn, og det er tre voksne en god del av tiden, så er det en god grunnbemanning, men det er klart at når en ikke er tre pedagoger hele tiden, når vi er nede i to pedagoger, og det er store områder, og man i tillegg trenger en del elever som trenger ekstra, så er det litt tynt, så vi skulle ideelt sett brukt mindre assistenter enn det vi gjør, men så er det litt med at med den type elever vi har her, så kan vi ikke spare på ressursene, for det skal være trygt og godt for alle. For de som har utfordringer, men og for de andre på trinnet.

Marte trekker også frem at det er flere øyne som ser, og man fort kan se seg blind på elever når man er én lærer på en klasse. På spørsmål om Katrine føler det er enda mer støtte, med flere lærere på en fleksibel skole, svarer hun:

Det er jo ikke bare å sette inn lærere, det er hva vi gjør. Løsningen er ikke alltid flere lærere. Hva bruker vi, hvis noen spør, hva skulle dere brukt det til? Da blir det mer klasseledelse, at man går rundt og hysjer på elevene. Da må vi gjøre noe med ledelsen vår, slik at vi ikke trenger å hysje på elevene.

Da jeg poengterer at man ofte er avhengig av støtte grunnet elever med spesielle behov, svarer Katrine: «Ja, det er noe annet. Selvom man bare har 20 elever, er det alltid noen som trenger noe, selvom det er en «normal» klasse. Og legge om undervisningsopplegget vårt er cluet. Det er vi som skal tilpasse oss elevene, elevene skal ikke tilpasse seg skolen».

6.1.3 Utdfordrende for noen elever

Vinje (2013) referer til Kunnskapsdepartementets høringssvar (2008, s. 18) som peker på at baseskoler fører til mer bråk, mindre forutsigbarhet, mindre tilhørighet til et fellesskap og til utrygge omgivelser for enkelte elever. Mine informanter har nevnt at det kan være mer støy i fleksible arealer, særlig ved forflytning, tross dette, la to av dem vekt på at dette var positiv støy, og ikke negativ støy. I tillegg mener flere av informantene at *fleksible arealer* fører til at flere har mulighet til å finne venner, og at de ikke kjenner seg igjen i mindre tilhørighet til et fellesskap. Derimot nevner flere av informantene at det kan være vanskelig for elever med

noen diagnoser. Selvom alle informantene begrunner *fleksible arealer* med muligheten for nettopp tilpasset undervisning for elever med spesielle behov. Peter nevner litt om dette når han prater om utfordringer ved skolene:

Så tenker jeg at denne formen med mange barn og lyd, og mye som skjer, som krever en veldig stram struktur, at det ikke er alle som kanskje passer inn i det, i forhold til læring. For om man har store konsentrasjonsvansker, så er dette kanskje ikke den beste skolen å gå på. Nå kan jeg sammenligne med fådelte skole, hvor det var færre barn, mye roligere i timene, mange færre som gikk inn og ut, så man hadde de samme lærerne hele tiden, og mye mindre å forholde deg til.

Marte forteller at hun tror de «aller fleste elevene får et godt faglig utbytte av en baseskole, for det er en litt annen variasjon i hverdagen, men for noen få, de som er høysensitive, så kunne de kanskje hatt utbytte av en ordinær skole, men samtidig er det jo lyder der og. Ideelt sett så ville de hatt utbytte av en liten gruppe, som var konstant, så man må tørre å se at det ikke er det ideelle for alle». Hun forteller også at de har opplevd at foreldre som har barn med særskilte behov, har søkt ungene til Martes skole, fordi de blir tatt godt vare på der.

Tom forteller at man som lærer på en fleksibel skole må være veldig god på å se elever, og bygge relasjoner til elevene, og at man må være god på klasseledelse. Han sier også: «Det er jo minus for elever med f.eks. ADHD, som det oftest blir *for* åpent for. Det er for mye å forholde seg til. Det er altfor åpent, det inviterer til løping». På spørsmål om hvordan han opplever skolene for høysensitive elever, svarer han: «Det og, ja, det blir mye å forholde seg til. Det er mye lettere å ha rolig undervisning om man tenker «sånn, nå skal vi være stille», med færre elever og et rom når vi har det sånn som vi har det på mellomtrinnet, så er det åpent inn til alle de andre. Det er en utfordring». Katrine legger til at det i slike tilfeller er tilrettelegging som er viktig, det å bruke det man har tilgjengelig, som f.eks. grupperom.

Her ser vi altså at flere av informantene mener at for noen elever kan fleksible arealer være en utfordring, ettersom at det kan bli «for åpent», og at de trygge faste rammene som enkelte elever har behov for, ikke er til stede. Samtidig legger informantene vekt på at fleksible arealer er fantastisk for de elevene som trenger spesialundervisning. Her er det ifølge Katrine viktig å bruke ressursene man har tilgjengelig, som f.eks. grupperom. Dette mener foreldrene ved Søreide skole (Hilland & Jansen, 2021) at er sjenerende, mye grunnet glassvegger i grupperommene. Det er med andre ord vanskelig å finne den gylne middelvei i disse

tilfellene. På den ene siden gjør *tradisjonelle klasseromsskoler* det vanskelig for spesialpedagogikken, fordi man opplever i mye større grad at elevene ikke blir integrert i undervisningssituasjonen, og at det er stigmatiserende å bli «tatt ut av» klasserommet, men samtidig kan det være vanskelig for barn med blant annet ADHD og hørsensitivitet å oppholde seg i de *åpne arealene*.

6.1.4 Kun besparing og økonomi?

Ifølge Vinje (2013) er det økonomiske grunner bak de fleksible skolene. Han forklarer at det er innsparinger på bygging og drift, samtidig som man vil ta unna økningen i elevtallet. På spørsmål om økonomiske fordeler og ulemper med skolene, svarer Elise:

Altså, fordelene er jo at vi har kontroll med de vikarutgiftene. Jeg vet at det er en del skoler som sprekker på det området. Det som er fordelene med en ny skole, er jo at det ikke er så mye som går i stykker, at man har fått en startpakke. Det vil jeg si er en stor fordel. Det som kan være ulempen er at når vi startet opp, så fikk vi 43 nye digitale tavler, på et eller annet tidspunkt, kanskje på samme tidspunkt, ryker disse. Så vi må være litt lure, og ha en plan for utskiftning, ellers står vi der plutselig med at alt ryker samtidig. Ellers tror jeg at desto større skole man har, desto bedre økonomi har man, det er nok tøffere økonomisk å være rektor på en liten skole.

Elise nevner her at desto større skole man har, desto bedre økonomi. Felles for de fleksible arealene er at dette ofte er store skoler, med plass til flere elever. På samme spørsmål svarer Marte:

I forhold til økonomien så vet jeg ikke om jeg kan klare å tenke noen fordeler eller bakdelene. Jeg tenker vi får knapt med ressurser uansett på en måte, det er jo en fordel i Bergen kommune å være blant de aller minste, for den grunnutdelingen kommer deg så utrolig godt til gode. Vi skulle hatt flere ressurser, det skulle vel alle, men det handler om hvor godt man bruker de ressursene man har. Man sparer jo ikke på personale, man bruker de bare annerledes.

Her svarer Elise og Marte forskjellig. Elise mener på sin side at man har bedre økonomi når man er en stor skole, mens Marte mener at man tjener på å være en liten skole, ettersom grunnutdelingen er såpass god. I tillegg sparer Elise på eksempelvis personale, mens Marte sin skole ikke gjør det. Tom nevner kort når han er innpå selve bygget, at litt av grunnen til at

det blir bygget er det økonomiske, og at det stort sett er storbyer som bygger disse skolene, som Bergen og Oslo.

Da jeg nevner for Katrine at kritikerne mener at det kun er på grunn av økonomi, svarer hun:

Jeg kan ikke se at det er så mye mer å vinne på det. Det må være sånn som du sier, at du har 20 elever og to stykker inne (ref. Egen situasjon fra klasseromsskoler, hvor vi noen ganger er to pedagoger i en klasse på 21), det har jeg ikke råd til. Vi får bare til at det er en lærer på femten elever, sånn ca. Men økonomien, altså i størrelse på rommene, så tror jeg ikke det.

Da jeg spør om de sparer penger på vikarer, svarer Katrine: «Nå har ikke vi hatt den tradisjonen hos oss. Det kan du kanskje spare på, men det har ikke vært uttalt. Det har jeg aldri snakket med de andre rektorene om». Lederne i oppgaven kjenner seg med andre ord ikke igjen i Vinjes (2013) påstand om at fleksible skoler kun er bygget grunnet besparelser.

6.1.5 Oppsummering

Funnene som er kommet frem i dette kapittelet er drøftet og satt opp mot utfordringer ved fleksible arealer, som teoridelen presenterte. Det første avsnittet i kapittelet henviser til støy og uro som et problem i fleksible skoler (Vinje, 2013) (Jerkø & Homb, 2009). Tre av informantene sa seg enig i at det muligens var en del støy på deres skoler, men at man måtte skille mellom positiv og negativ støy. I tillegg gjaldt det for en av informantene kun ved forflytning. Informantene la vekt på tilrettelegging og øving var et must for å få arbeidsro.

På presentasjon av Vinjes (2011a) analyse om at foreldre og lærere kommer ut negative til skolebyggene, og ledere positive, kjenner i grunnen ingen av informantene seg igjen i dette. De hadde opplevd at noen av foreldrene hadde vært negativ til å begynne med, men at foreldrene var utelukkende positive nå. Ingen hadde oppfattet at deres kollegaer var negative, og det virker som, ifølge mine informanter, at både foreldre og lærere er positive til de *fleksible skolebyggene*.

Til tross for at teorien (Vinje, 2013, Nilsen, 2021) begrunner fleksible arealer med fleksibilitet, er dette punktet plassert under «utfordringer ved fleksible arealer», fordi informantene ser på fleksibiliteten som en utfordring. Flere av informantene synes det er en utfordring og ikke ha muligheten til å eksempelvis forlenge en mattetime, eller ha utetime på

en finværsdag, grunnet rullering. Både Katrine og Marte ser for øvrig på det som dårlig organisering, og mener at dette også er mulig ved *fleksible arealer*. Det spørs helt hvordan timene er lagt opp.

Selvom informantene presenterer det som et pluss med flere lærere til stede i undervisning, sier alle informantene at de gjerne skulle hatt flere ressurser. Dette er dog ikke kun en utfordring ved *fleksible arealer*, men også ved *tradisjonelle klasseromsskoler*. Videre sier noen av informantene seg enig i at Vinje (2013) har et poeng i at fleksible arealer kan være vanskeligere for enkelte elever, med eksempelvis diagnoser som ADHD og/eller hørsensitivitet, da det kan oppleves som «for åpent», og at det gjør det vanskelig å trekke seg tilbake. I tillegg er det mye inntrykk og ofte mye lyd i et åpent klasserom. Til slutt konkluderte de fleste informantene med at det ikke lå økonomiske grunner bak de *fleksible arealene*, tross at byggene ifølge Vinje (2013) blir bygget grunnet økonomi og besparelser, og for å kunne ta unna flere elever.

7.0 Sammenfatning av funn

Denne masteroppgaven har følgende problemstilling: «*Hvilke pedagogiske utfordringer og muligheter fører fleksible arealer med seg?*». I tillegg stiller oppgaven spørsmål om «*hvilke pedagogiske utfordringer og muligheter fleksible arealer fører med seg ifølge lærere og ledere*». Oppgaven har i de to foregående kapitlene oppsummert og drøftet funnene. Jeg ønsker i dette kapittelet å redegjøre og sammenfatte funnene, som omhandler hva lederne og lærerne jeg har intervjuet mener er utfordringer og muligheter med de fleksible skolebyggene. Til slutt vil jeg forsøke kort å sammenfatte et svar på studiens problemstilling.

De lærerne jeg intervjuet hadde ulike svar på noen av spørsmålene, og det er derfor vanskelig, som i mange andre tilfeller, og dra denne yrkesgruppen under en kam. I tillegg kan jeg ikke med såpass få informanter si at funnene kan generaliseres, men jeg håper funnene likevel kan bidra i debatten rundt de *fleksible arealene*. Begge lærerne mente at rammene de fleksible byggene gir, er med på å styrke det pedagogiske arbeidet. Samarbeid, samtaler, muligheten for tverrfaglig arbeid og teknologisk utstyr er argumenter lærerne ser på som pedagogiske muligheter ved *fleksible arealer*. Lærerne i studien er på bølgelengde med Nilsen (2021) når de trekker frem elevsamarbeid, skjerming av sårbare elever og profesjonsfaglig samarbeid (Hattie, 2018). Ifølge lærerne oppfylles også de *fleksible arealene* noen av Strandbergs (2008) spørsmål rettet til rommets rammer. Artefakter, kreativitet, tilgang til, interaksjon og aktivitet kan sees på som punkter informantene trekker frem som muligheter fra den sosiokulturelle læringsteorien. Disse argumentene er også gjengangere i beskrivelsen av Skola 2000-prosjektet. Alle lærerne trakk frem støtte i samarbeidet med kollegaer som en mulighet ved deres skoler. Samhandling og planlegging rundt fagene styrket ifølge dem den faglige kvaliteten, og gjorde arbeidet som lærer lettere, da de ofte bare hadde to-tre fag å planlegge. De nevnte også at det var mer støtte for elevene å ha flere tilgjengelige ressurser under og etter undervisningssituasjonen. Flere øyne til å se elevene ble også trukket frem som en mulighet. Nilsen (2021) & Hattie (2018) ser på dette som en av begrunnelsene for de *fleksible skolebyggene*.

I tillegg ble det nevnt at man hadde mulighet til å «matche» elever og lærere om det oppstod konflikt mellom de to partene, dette også grunnet flere tilgjengelige ressurser. Nivådifferensiering ble av alle trukket frem som en styrke, ettersom at arealene og ressursene gir mulighet til å dele inn i større eller mindre grupper etter elevenes behov. Dette er dog

Vinje (2013) kritisk til. På den andre siden, kan lærerne se at *fleksible arealer* kan fremkalle mer støy og uro, noe som er i tråd med både Vinje (2011b, 2013) og Jerkø & Homb (2009). En annen utfordring ved skoler med fleksible arealer, er at det kan være vanskelig for elever med enkelte diagnoser. Lærerne trekker frem ADHD og høysensitivitet som eksempler. Åpne lokaler kan være triggende for en elev med ADHD, og mye lyd og aktivitet kan være vanskelig for en høysensitiv elev. Dette trekker også Vinje (2013) frem som en utfordring ved disse type skoler. *Fleksible arealer* kan altså oppleves positivt for sårbare elever, med tanke på skjerming ved hjelp av flyttbare vegger eller grupperom, nivå-differensiering og flere lærere tilgjengelig, men kan også være vanskelig for noen elever. En siste utfordring noen av informantene trakk frem, var mindre fleksibilitet. Dette er noe overraskende, da det er teori (Vinje, 2011b, 2013) som argumenterer med nettopp fleksibilitet for *skoler med fleksible arealer*. Jeg ser på dette som et funn, da jeg har til gode å finne teori som bruker dette som et argument mot *fleksible arealer*.

Oppgavens andre underspørsmål lyder som følger: *Hvilke muligheter og utfordringer fører fleksible arealer med seg, ifølge skoleledere?* De tre lederne i studien, konkluderte med mye av det samme som lærerne i studien, men hadde noen ulike synspunkt. De tre lederne var samstemte når de svarte at fasiliteter ved de *fleksible arealene* kunne være med på å styrke pedagogikken. Lederne trakk frem muligheter for lek, fleksible sitteplasser (som f.eks. sofaer, runde bord, høye bord og stoler, o.l.), teknologisk utstyr og grupperom som styrker ved sine skoler. Lederne trakk også, i likhet med lærerne, frem muligheten for skjerming av sårbare elever ved hjelp av blant annet transparente grupperom. Rullering og teamsamarbeid ble også nevnt som en mulighet, i tillegg til muligheten for tverrfaglig arbeid for elevene. Muligheten for gruppeinndeling, eller «skjevdeling», var et argument som gikk igjen både hos lederne og hos lærerne.

En av lederne kunne si seg enig med lærerne at fleksibiliteten var vanskeligere ved *fleksible skoler*, mens de to andre mente at problemer med fleksibilitet skyldes dårlig planlegging. Lederne var klar over at det kunne oppstå støy og uro, men to av dem skilte mellom negativ og positiv støy, og la vekt på at støy/ikke støy har mye med klasseledelse, og øving å gjøre. Lederne så heller ikke at skolene ble utformet grunnet økonomi, som Vinje (2013) mener er et argument for disse type skolebygg. Det ble likevel trukket frem fra en av lederne at det ofte ble spart penger på vikarer, og at det sjeldent ble satt inn vikarer på deres skole, ettersom man kunne omrokere på ressursene. At det kunne være utfordrende for enkelte elever sa lederne

seg enig i. Det bør stilles spørsmål om hva som kan forbedre situasjonen for elever med diagnoser som gjør det vanskelig på de *fleksible skolene*, ettersom at det er disse skolene er ønskelig i Bergen kommune i fremtiden (Nilsen, 2021).

Kort oppsummert står man, ifølge mine intervjukandidater igjen med teknologiske og moderne bygg med fasiliteter som er med på å skape læring, godt teamsamarbeid og god støtte fra kollegaer, muligheten for tverrfaglig arbeid, skjerming av sårbare elever, lek, fleksible sitteplasser og fleksibel gruppeinndeling etter behov som pedagogiske muligheter ved *fleksible arealer*.

Av utfordringer ble det trukket frem at fleksibiliteten, særlig på den ene skolen, var dårlig, at skolebyggene kan være vanskelig for elever med diagnoser som ADHD og høysensitivitet og noe støy og uro, særlig ved forflytning. Av disse utfordringene er det for elevenes del, kun vanskeligheten for barn med enkelte diagnoser som står igjen som en pedagogisk utfordring. Ifølge Aarnes (1976), ønsket 40% av elevene seg tilbake til de tradisjonelle klasseromsskolene, grunnet støy og uro. Dette kan også ses på som en pedagogisk utfordring, men om dette ses på som en forstyrrende faktor av elever i 2021, vites ikke.

Jeg vil til slutt i dette kapitlet stille samme spørsmål som en av mine informanter; til syvende og sist, er det ikke pedagogikken det faller på?

8.0 Avsluttende refleksjoner

8.1 Refleksjoner rundt eget arbeid

I arbeidet med denne studien har jeg lært mye om hva det faktisk krever å gjennomføre en masteroppgave. Nesten selvsagt har jeg lært utrolig mye om *fleksible arealer*, og denne type skolebygg sin historie. Jeg har lært mye om metode knyttet til masteravhandlinger, og også hvordan man gjennomfører intervju. Om jeg noen gang begir meg ut på enda en avhandling, kommer jeg i mye større grad til å finne relevant teori, før jeg lager en eventuell intervjuguide. Jeg har underveis funnet teori som jeg i ettertid ser kunne vært relevant å spørre informantene mine om. Jeg håper likevel jeg har fått frem svar som er med på å belyse oppgavens problemstilling.

Jeg har også lært mye om hvordan man finner og søker etter relevant teori. Jeg har erfart at det ikke fantes overveldende med teori som var relevant for oppgavens problemstilling. Jeg fant så og si ingen nyere bøker om emnet, men heldigvis fantes det både masteroppgaver, avhandlinger, debattinnlegg og artikler som var relevant for temaet, og som har hjulpet meg å få innblikk i historie, nåtid, og oppfatninger rundt byggene.

Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven fått et nytt syn på de *fleksible skolene*. Jeg forsøkte å gå inn i arbeidet med avhandlingen uten en forutinntatt mening, men jeg må nok kunne sies og blitt påvirket av enkelte lærere jeg har jobbet med som vikar, debattinnlegg og teori hva gjelder holdninger til de *fleksible arealene*. Jeg har som lærer selv, nå lyst til å observere disse skolene med nye øyne.

Studiens kvalitative format kan ikke gi noen generelle slutninger utover de konkrete opplysningene som fremkommer i oppgaven. Jeg håper likevel at funnene kan supplere forskning som allerede eksisterer hva gjelder *fleksible arealer*. Studien kan gi et svar på hva skoleledere og lærere som er ansatt ved disse type skolebygg, selv mener om skolene deres. Jeg mener det er viktig, og har en samfunnsmessig og forskningsmessig plassering, ettersom at de *fleksible skolebyggene* ser ut til å være de dominerende i fremtiden (Nilsen, 2021). At de pedagogiske mulighetene og utfordringene ved disse skolebyggene blir satt i fokus, er særlig viktig, for er ikke pedagogikk hele grunnpilaren i skolen?

8.2 Videre forskning

Gjennom arbeidet med oppgaven, har det pekt seg ut to forskningsspørsmål som kan være inspirasjon til videre forskning. Det første går ut på at jeg ønsker et bredere og mer representativt svar på denne oppgavens forskningsspørsmål. For å oppnå det, hadde en kvantitativ undersøkelse vært interessant å gjennomføre. Et spørreskjema med konkrete spørsmål omhandlende *fleksible skolebygg*, sendt til ansatte ved slike skoler i Norge hadde i så tilfelle vært ønsket fremgangsmåte og utgangspunkt. Det andre spørsmålet jeg ønsker å få svar på, er oppfattelsen til elever ved *fleksible skoler*. Ved en slik undersøkelse, kunne både et kvalitativt og et kvantitativt forskningsdesign være aktuelt. Hva elevene mener om skolene sine, bør være et høyaktuelt fokus når disse skolene, særlig i Bergen kommune (Nilsen, 2021), stadig blir flere.

Jeg ønsker helt til slutt å presisere at det til syvende og sist er læreren og elevene som er de viktigste elementene her, og tross et «perfekt» skolebygg, vil ikke det automatisk gi en perfekt undervisning, men kanskje er de fleksible arealene med på å spille lærerne gode, eller er de en hindring som gjør undervisningen vanskeligere? Og hvilken rolle har da skolelederen i å sikre nettopp denne kompetanse og kvaliteten i den delen av den didaktiske relasjonsmodellen som heter «rammer»?

9.0 Referanseliste

- Aarnes, A. (1976). Elevenes situasjon i åpne og tradisjonelle skoler. I *Åpen skole i teori og praksis*. Tapir.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk (2. utg.)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, & Lieberg (1978) *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal norsk forlag AS.
- Eriksen (2013, 29. desember). Elevene bærer byrden i baseskolene. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-oslomet-partner/barna-baerer-byrden-i-baseskolene/593369>.
- Ertesvåg, K. (2010, 16. desember). Lærerne vil ha tradisjonelle klasserom. *Verdens gang*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/npG6d/laererne-vil-ha-tradisjonelle-klasserom>.
- Harbo, T. & Vormeland, O. (1976). *Åpne skoler: en samling artikler*. Universitetsforlaget.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.
- Hattie, J. A. C. (2018). *Know thy impact – Visible learning in theory and practice*.
https://s3-us-west-2.amazonaws.com/tandfbis/rt-files/docs/FreeBooks+Opened+Up/Know_Thy_Impact_Visible_Learning_in_Theory_and_Practice.pdf.
- Haugnes, E. S. (2012). Tradisjonelle klasserom eller åpne undervisningsareal – hva mener lærerne? [Masteroppgave, NTNU].

- Henriksen, Ø. (2019, 26. november). Baseskole. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/baseskole>.
- Hilland, L. & Jansen, K. (2021, 2. mai). Foreldrene fortviler over skolens åpne romløsning. *Bergens tidende*. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/IERyoL/foreldrene-fortviler-over-skolens-aapne-romloesning>.
- Hoas, K. C. & Mjelva, H. K. (2010, 31. mars). Baseskoler gjør ingen forskjell. *Bergenes tidende*. <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/Q5yMR/baseskoler-gjoer-ingen-forskjell>.
- Homb, A. & Jerkø, S. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler*. Sintef byggforsk.
- Imsen, G. (2011, 3. september). *Hattie-feberen i norsk politikk*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/hattie-feberen-i-norsk-politikk/>.
- Kompetanse Norge (2016, 24. februar). *Didaktisk relasjonsmodell*. Kompetanse Norge. <https://www.kompetansenorge.no/grunnleggende-ferdigheter/voksenpedagogikk/didaktisk-relasjonsmodell/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Ot.prp.nr.55 (2008-2009). Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. <http://www.regjeringen.no/pages/2171898/PDFS/OTP200820090055000DDDPDFS.pdf>.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Fagbokforlaget.
- Larsen, P. T. (2004, desember). Tusenvis av norske skolefolk har studert vår modell for en helt ny skole. *Lektorbladet*, s. 4-5. https://cdn.innocode.digital/norsklektorlag.no/uploads/2020/03/lektorbladet_no7_04.pdf.
- Larsen, P. T. (2004, desember). Skola 2000 presenterer seg selv. *Lektorbladet*, s. 6. https://cdn.innocode.digital/norsklektorlag.no/uploads/2020/03/lektorbladet_no7_04.pdf.

- Manger, A. (2008) *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>.
- Nilsen, T. B (2012). *Skal få gigantskole til å virke liten*.
<https://www.fanaposten.no/nyheter/skal-fa-gigantskolen-til-a-virke-liten/lgcldA!1287126/>.
- Nilsen, F. I Etat for skole (2021). *Skolebruksplan for Bergen 2021-2030*.
<https://www.bergen.kommune.no/hvaskjer/tema/skolebruksplan-for-bergen-2021-2030>.
- Norconsult (2020). *Skoler for det 21. århundre – erfaringsinnhenting fra seks skoler*. Bergen Kommune.
- Norsted, J. (2013). Å undervise i et fleksibelt skolebygg. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
- Park, O. (1976). Rammen omkring funktionen. I Harbo, T. & Vormeland, O. (1976). *Åpne skoler: en samling artikler* (s.75-92). Universitetsforlaget.
- Røyknes, K. (2009, 17. mars). *Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener?* Sykepleien.
<https://sykepleien.no/forskning/2009/03/metodetriangulering-et-metodisk-minefelt-eller-en-berikelse-av-fenomener>.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 31-57). Cappelen Akademisk Forlag.

Sander, K. (2019, 18. september). *Representativt utvalg*. Estudie.
<https://estudie.no/representativt-utvalg/>.

Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal akademisk.

Svartdal, F. (2020). *Reliabilitet*. I E. Bolstad (Red.), *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/reliabilitet>.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>.

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Overordnet del – formålet med opplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-oppleringen/>.

Vinje, E. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.108>.

Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(1), 23-30.
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.126>.

Vinje, E. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FormAkademisk - forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 4(2).
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.202>.

Vinje, E. (2013). De norske baseskolene. *En kritisk analyse av diskurser og argumenter tilknyttet debatten rundt, og utbyggingen, av de norske baseskolene*. [Doktorgrad, Institutt for læring og filosofi]. https://skolenslandsforbund.no/wp-content/uploads/2019/03/Avhandling_Erlend-Vinje_240314.pdf.

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

Øhra, M. (2014, 22. august). *Læringsteorier*. Digitale ferdigheter. <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>.

10.0 Vedlegg

I dette kapittelet er alle dokumenter knyttet til oppgaven vedlagt.

10.1 Invitasjon til forskningsprosjektet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Pedagogiske muligheter og utfordringer en baseskole fører med seg?»

Jeg heter Jenny Karin Glesnes, og er student ved NLA Høgskolen ved siden av min jobb som lærer. Jeg skal skrive en masteroppgave om baseskoler, som er et tema jeg gjennom arbeidserfaring er blitt genuint opptatt av. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på pedagogiske utfordringer og muligheter en baseskole fører med seg. Prosjektet ønsker å ta for seg informasjon både fra ledere og lærere som jobber i baseskoler. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave i pedagogisk ledelse ved NLA Høgskolen i Sandviken, Bergen.

Forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven, er som nevnt innledningsvis, «hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer fører en baseskole med seg?». Baseskoler er et debattert tema, og mitt formål er å gå dypere inn i de pedagogiske aspektene ved disse skolene. Jeg ønsker å intervjuere ledere og lærere ansatte på baseskoler. I tillegg ønsker jeg å se nærmere på hvordan undervisningen ved disse skolene organiseres, da jeg som vikar har opplevd at mange baseskoler er ulike. Dette er spørsmål jeg håper på å få svar på ved hjelp av et intervju.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA Høgskolen i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i denne studien, fordi du enten er en skoleleder eller lærer ansatt på en baseskole. Studien ønsker å ta for seg fire skoleledere og lærere, avhengig av hvor mange som ønsker å delta i prosjektet. Jeg har sendt denne forespørselen til ansatte ved skoler jeg vet er baseskoler, og funnet kontaktinformasjonen på kommunens egne sider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet ønsker å benytte seg av intervju som metode. Dette intervjuet vil bli gjennomført som et semistrukturert intervju. Om omstendighetene tillater det, ønsker jeg å møtes ansikt til ansikt, men digitalt intervju er også aktuelt. Dersom det blir behov for å gjennomføre intervjuet digitalt vil jeg følge retningslinjene for innsamling og oppbevaring av persondata som beskrevet her:

[\(https://www.nla.no/forskning/personvern-i-forskning/ \(Lenker til en ekstern side.\)](https://www.nla.no/forskning/personvern-i-forskning/)

Jeg vil også presisere at NLA Høgskolen har en databehandleravtale med Zoom og Microsoft (Teams).

Under intervjuet vil det bli gjort opptak, samtidig som det vil skrives notater.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta deg rundt 45 minutter. Intervjuet inneholder hovedsakelig spørsmål om det pedagogiske arbeidet ved baseskoler, men også om alder, arbeidserfaring, og hvor lenge du har vært ansatt på den skolen du jobber på i dag.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å

oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Jenny Karin Glesnes, vil ha tilgang til dine personopplysninger så lenge forskningsprosjektet pågår. Veileder Ingrid Kvam Steinshamm vil også ha tilgang til disse i samme periode.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med koder som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet følger NLA Høgskolen sine retningslinjer for datahåndtering av personvernsopplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil de lagres på min personlige data, som krever et passord for å få tilgang til.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppnåen er godkjent, noe som etter planen er i desember 2021. Alle personopplysninger, lydopptak og notater vil bli slettet etter prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA høgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Student:

Jenny Karin Glesnes
Telefon: 98080678
Epost: jennyglesnes@hotmail.com

Veileder:

Ingrid Kvam Steinshamm
Telefon: 47415908
Epost: Ingridkvam.steinshamm@nla.no

Vårt personvernombud:

Monica Skagen
Telefon: 55540700
Epost: Monica.skagen@nla.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Kvam Steinshamm
(Veileder)

Jenny Karin Glesnes
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogiske muligheter og utfordringer en baseskole fører med seg», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (fysisk eller digitalt på Teams eller Zoom ved behov)
- at intervjuet blir tatt opp på lydfil og/eller filopptak
- at Jenny Glesnes kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at funnene fra studien kan publiseres i anonymisert form i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10.2 Intervjuguide

Intervjuguide skoleledere (semistrukturert intervju)

Hovedspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Fortell om deg selv	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du jobbet ved den skolen du jobber ved nå?- Hvor lenge har du jobbet som leder?- Har du annen relevant yrkeserfaring?- Har du jobbet på en «tradisjonell klasseromsskole»?
Hva tenker du er pedagogiske muligheter ved baseskoler?	
Hva tenker du er pedagogiske utfordringer ved baseskoler?	
Hvor lenge har skolen du jobber ved nå vært en baseskole?	
Er det noen økonomiske fordeler ved baseskoler?	
Om du tidligere har jobbet på en tradisjonell klasseromsskole, er det noe forskjell i ledelsesarbeidet kontra en baseskole?	
Hvordan er det tverrfaglige samarbeidet på baseskolen?	

Intervjuguide lærere (semistrukturert intervju)



Hovedspørsmål	Mulige oppfølgingsspørsmål
Fortell om deg selv	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du jobbet ved den skolen du jobber ved nå? - Hvor lenge har du jobbet som lærer? - Har du annen relevant yrkeserfaring? - Har du jobbet på en «tradisjonell klasseromsskole»?
Hva tenker du er pedagogiske muligheter ved baseskoler?	
Hva tenker du er pedagogiske utfordringer ved baseskoler?	<p>Ifølge Vinje (2011) Argumenterer tilhengerne med at baseskoler gir rom for økt fleksibilitet, er teamforsterkende og styrker tilpasset opplæring. Motstanderne mener på sin side at baseskoler bidrar til økt uro og støy, og gjør det særlig vanskelig å følge opp de svake elevene. Hva er dine tanker rundt dette?</p> <p>Vinje (2011) skriver også i sin analyse at det er lærere og foreldre som kommer ut negative, mens skoleledere kommer ut positive. Er dette en riktig analyse <u>i følge deg?</u></p>
Hvor lenge har skolen du jobber ved nå vært en baseskole?	
Kan du fortelle kort om hvordan trinnfordelingen praktiseres?	<ul style="list-style-type: none"> - Bruker dere grupperom? - Er det faste grupper/flere grupper?
Svarer arkitekturen til forventningene?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan er din skole designet? Har den bokhyller/skillevegger/ol. Mellom gruppene i trinnet? Er det et stort trinnrom med tilhørende grupperom? - Hva var forventningene til arkitekturen da du startet ved/eller skolen ble til baseskole?
Hvor mange lærere er dere på et trinn?	<ul style="list-style-type: none"> - Syns du det er for mange eller for få lærere?

10.3 NSD sin vurdering

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Hvilke pedagogiske muligheter og utfordringer fører en baseskole med seg?

Referansenummer

997642

Registrert

25.02.2021 av Jenny Karin Glesnes - jennyglesnes@hotmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Kvam Steinshamn, ingridkvam.steinsham@nla.no, tlf: 47415908

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jenny Karin Glesnes, jennyglesnes@hotmail.com, tlf: 980806708

Prosjektperiode

01.02.2021 - 31.12.2021

Status

11.03.2021 - Vurdert

11.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.03.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom og Teams er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!