

Arkitektur Pædagogik og Sundhed

(APoS)

Samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum i relation til handlemuligheder og udvikling af handlekompetence

Ph.d. afhandling af Winie Ricken

Center for Idræt og Arkitektur, Kunstakademiets Arkitektskole

Rettelsesblad

Rettelser til ph.d. afhandlingen ”Arkitektur, Pædagogik og Sundhed. Samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum i relation til handlemuligheder og udvikling af handlekompetence”.

På side 12, 1. afsnit, linje 5-7 mangler et ’der’ og et ’hvilket’. Sætningen lyder således: ”Projektet fokuserer på observerbare handlemuligheder, der bidrager til opnåelse af handleerfaringer, hvilket opfattes som en betingelse for at udvikle handlekompetence”.

På side 15, afsnit 2.2, linje 2 er ’beskæftiger’ blevet til ’bevæger’ og ’*Arkitektur*’ til ’*Arkitekturen*’. Sætningen lyder således: ”*Arkitektur* beskæftiger sig med kunsten og videnskaben at varetage formgivning af bygninger, rum eller fysiske strukturer.”

Winie Ricken
Center for Idræt og Arkitektur
Kunstakademiets Arkitektskole
April 2010

Arkitektur, Pædagogik og Sundhed (APOS)
Samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum i relation handlemuligheder og udvikling af handlekompetence

Ph.d. afhandling af Winie Ricken, Arkitekt MAA,
Center for Idræt og Arkitektur, Kunstakademiets Arkitektskole.
Indleveret til bedømmelse april 2010

Vejledere: Centerleder (CIA) Rene Kural, arkitekt ph.d.
og seniorforsker (SBI) Inge Mette Kirkeby, arkitekt ph.d.
Copyright: Winie Ricken og Kunstakademiets Arkitektskole
Tekstuddrag tilladt med kildeangivelsen:
Winie Ricken: Arkitektur, Pædagogik og Sundhed - Samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum i relation til handlemuligheder og udvikling af handlekompetence, 2010.

Omslag og layout: Grass (www.grass.nu)
Bogen er sat med Serifa
Alle fotos og illustrationer af Winie Ricken bearbejdet af Grass.
Tryk: Trykkeriet Jypa
ISBN nr. 978-87-7830-208-3

Printed in Denmark 2010

Arkitektur Pædagogik og Sundhed
(APoS)

Samspil mellem læringsaktiviteter
og fysiske rum i relation til
handlemuligheder og udvikling
af handlekompetence

Indhold

Abstract
Forord

Disposition for del 1, kapitel 1-4: Problemområde, teori og metode

1 **Indledning** 11
1.1 Baggrund for projektet APOS
1.2 Afhandlingens formål og perspektiver
1.3 Afhandlingens opbygning

2 **Problemområde og forskningsspørgsmål** 15
2.1 Udgangspunkter og afgrænsninger af feltet
2.2 Arkitektur
2.3 Pædagogik
2.4 Sundhed
2.5 Samspil i et miljøpsykologisk perspektiv
2.6 Forskningsspørgsmål

3 **Analyseramme** 37
3.1 Analyseramme for studier af samspil
3.2 Kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder
3.3 Skift mellem læringsaktiviteterne 'samling, fordybelse og forhandling'
3.4 Samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering

4 **Metode og case design** 43
4.1 Udvælgelse af skoler
4.2 Indsamling af empiriske data
4.3 Overordnede metodiske overvejelser

Disposition for del 2, kapitel 5-10: De empiriske studier på fire skoler, analyse af samspil

5 **Introduktion til to indskolingsmiljøer** 51
5.1 Case 1: Indskolingsgruppen Yggdrasil på Asgård, Bredagerskolen, Jelling
5.2 Case 2: 2.a i indskolingsafdeling A på Ordrup Skole, Gentofte

6 **Case 1 og 2: Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter** 63
6.1 Analyse af setting 1-3 på Asgård
6.2 Analyse af setting 4-6 på Ordrup Skole
6.3 **Delresultat:** *Fra en lærerstyret fælles, entydig og afgrænset, til en mere elevstyret individuel og varieret brug af rum*

7 **Case 1 og 2: Forskelle og samspil der påvirker elevernes handlemuligheder** ... 85
7.1 Analyse af forskelle og samspil
7.2 **Delresultat:** *Forskellig overensstemmelse mellem pædagogiske mål og praksis i forhold til indretning og udnyttelse af rum, kan understøtte eller begrænse elevernes handlemuligheder*

8 **Introduktion til to mellemtrinsmiljøer** 93
8.1 Case 3: 4.b på Lundskolen, Horsens
8.2 Case 4: 4.a på Utterslev Skole, København

9 **Case 3 og 4: Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter** 103
9.1 Analyse af setting 7-8 på Lundskolen
9.2 Analyse af setting 9-10 på Utterslev Skole
9.3 **Delresultat:** *Brug af det lukkede afgrænsede klasserum til samling og det åbne fællesrum til fordybelse*

10 **Case 3 og 4: Forskelle og samspil der påvirker elevernes handlemuligheder** 119
10.1 Analyse af forskelle og samspil
10.2 **Delresultat:** *Koordineret planlægning, pædagogisk tydelighed og praktisering af en fælles elevarbejdskultur i varierede rum og indretninger fremmer elevernes handlemuligheder*

Disposition for del 3, kapitel 11-12: Resultatanalyse, diskussion, videre perspektiver

11 **Diskussion: Samspil i læringsmiljøet i relation til elevernes handlemuligheder og udvikling af handlekompetence** 133
11.1 Opsamling af delresultater
11.2 At skabe handlemuligheder der understøtter udvikling af handlekompetence
11.3 At arbejde bevidst med skift og samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum
11.4 At skabe overensstemmelse mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering
11.5 Opsamling på diskussionen

12 **Videre perspektiver** 141
12.1 Udvikling af skolens fremtidige læringsmiljøer
12.2 Anvendelse og videreudvikling af strategi og observationsmetode

Kilder
Bilag
Appendiks

Abstract

Architecture, Education and Health (APOS)

Interaction between different learning activities and physical spaces in relation to choices of action and developing action competence

The aim of the thesis is to gain more knowledge about the interaction between the physical environment and the pedagogical processes, and how it affects students' choice of action. Actions are assumed to be essential for the development of action competence to take care of their own 'health'.

The empirically-based project uses qualitative research methods consisting of observational studies, interviews and analysis draws on environmental psychology. Two environments for initial leaning and two environments for intermediate leaning in four different new and rebuilt schools in Denmark are investigated and compared.

The project examines how switching between the three learning activities, defined in the project as 'collection, contemplation and deliberation' influence the students' choices of action, construction and use of space.
The studies show that the use of various compartments and switching devices in relation to the ongoing shift in the learning activities - from a teacher-led common, unambiguous and narrowly defined, to more learner-driven indivi- dual, ambiguous and open use of space. Furthermore, the studies show that most options found under 'contemplation and deliberation', which requires varied devices with the possibility of 'co-creator'. The studies also show that the overall differences in physical structure and the interior, common educational goals and planning learning activities and their interaction can support or limit students' actions.

The project discusses how physical and educational devices of learning environments can be used and exploited differently, and how they should continue to evolve with changing goals and conditions. E.g. how both the interior, activities and collaboration on a common student work culture should be claimed to achieve an optimal use of communal areas.

The project will contribute with both knowledge and methods of, how a diverse and differentiated learning environment with choices of action can be created and continuously maintained through a conscious work shift and interaction between current learning activities and physical spaces, and the establishment of an overall consistency between the physical space, pedagogical practices and school organization.

Keywords: Learning space, school building, learning environment, choices of action, flexibility, differentiation.

Abstract

Arkitektur, Pædagogik og Sundhed (APOS)

Samspil mellem forskellige læringsaktiviteter og fysiske rum i relation til handlemuligheder og udvikling af handlekompetence

Afhandlingens mål er at få mere viden om samspil mellem fysiske rammer og pædagogiske processer, samt hvordan det har betydning for elevernes handlemuligheder. Handlemuligheder antages at være væsentlig for udvikling af handlekompetence til at tage vare på egen 'sundhed'.

Det empirisk baserede projekt anvender kvalitative forskningsmetoder bestående af observationsstudier, interviews og analyse inspireret af miljøpsykologi. To indskolings- og to mellemtrinsmiljøer, på fire forskellige ny- og ombyggede folkeskoler i Danmark, undersøges og sammenlignes.

Det undersøges, hvordan skift mellem tre i projektet definerede læringsaktiviteter 'samling, fordybelse og forhandling' har indflydelse på elevernes handlemuligheder, indretning og brug af rum. Resultaterne viser, at brugen af forskellige rum og indretninger skifter i relation til de løbende skift i læringsaktiviteterne - fra en lærerstyret fælles, entydig og afgrænset, til mere elevstyret individuel, flertydig og åben brug af rum. Endvidere at de fleste handlemuligheder findes under 'fordybelse og forhandling', der fordrer varierede indretninger med mulighed for 'medskabelse'. Afhandlingens resultater viser også, at overordnede forskelle i fysisk struktur og indretning, fælles pædagogiske mål og planlægning af læringsaktiviteter, samt deres samspil kan understøtte eller begrænse elevernes handlemuligheder.

Det diskuteres, hvorledes fysiske og pædagogiske indretninger af læringsmiljøer kan bruges og udnyttes forskelligt, samt hvordan de fortsat bør udvikles i takt med ændrede mål og vilkår. F.eks. hvordan det stiller krav til både indretning, aktiviteter og samarbejde om en fælles elevarbejdskultur at opnå en optimal udnyttelse af fællesrum.

Projektet bidrager med både viden og metoder til, hvordan et mangfoldigt og differentieret læringsmiljø med handlemuligheder kan skabes og til stadighed opretholdes gennem et bevidst arbejde med skift og samspil mellem de aktuelle læringsaktiviteter og fysiske rum, samt etablering af en overordnet overensstemmelse mellem de fysiske rum, den pædagogiske praksis og skolens organisering.

Emneord: Læringsrum, skolebyggeri, læringsmiljø, handlemuligheder, fleksibilitet, differentiering.

Forord

Arbejdet med afhandlingen har tydeliggjort behovet for en øget viden om samspil mellem Arkitektur, Pædagogik og Sundhed. Det gælder både i forhold til det aktuelle emne - udvikling af folkeskolens læringsmiljøer - men også indenfor en lang række andre områder, som daginstitutioner, sygehuse og arbejdspladser mv. Jeg håber, at afhandlingen kan bidrage positivt til videreudvikling af dette flerfaglige felt.

Det har været et stort privilegium, men også til tider udfordrende at arbejde i dette felt. Muligheden for at komme tæt på hverdagen på en række skoler, i særlig grad de fire case skoler, har været altafgørende for at kunne frem til det givne resultat. Derfor stor tak til både ledelse, personale og elever for deltagelse og interesse for projektet.

Afhandlingen var ikke blevet til uden hjælp og vejledning fra en lang række mennesker, der rækker ud over det lille udvalg som nævnes her. Først og fremmest en særlig tak til mine trofaste vejledere Inge Mette Kirkeby på Statens Byggeforskningsinstitut og Rene Kural på Center for Idræt og Arkitektur på Kunstakademiets Arkitektskole for vigtig faglig sparring, råd og opbakning.

Både tilknytningen til Center for Idræt og Arkitektur, samarbejdet med program for Miljø- og Sundhedspædagogik på DPU med Bjarne Bruun Jensen i spidsen og netværksgruppen APOS har undervejs givet anledning til stor inspiration, engagement og flerfaglig dialog.

Midtvejsgennemgang med Kim Rasmussen fra RUC var afgørende for det videre arbejde. Undervisning på Arkitektskolens afdeling 3, hvor de 3. års studerende gennem hele studieåret 06/07 arbejdede med skolens læringsrum, gav anledning til afprøvning af ideer og nye observationsmetoder. Ligeledes tak til Gentofte, Københavns og Århus Kommune for inspirerende dialoger med mulighed for både metodiske og strategiske afprøvninger både igangværende og undervejs.

Stor tak til Lise Sattrup for gennemlæsning og kommentarer på et afgørende tidspunkt, til Charlotte Mathiassen og Anne Dorthe Vestergaard for korrektur og til Jette Nygaard Bjerre fra Grass for grafisk tilrettelægning.

En ganske særlig tak til mine ph.d.-kollegaer Ulrik Stylsvig Madsen og Sidse Grangaard for gensidig støtte og forståelse i processen. Uden jer og vores fælles studietur til USA havde det ikke været det samme.

Sidst og allermest tak til Sebastian og John for stor tålmodighed og støtte.

1

Indledning

1.1 Baggrund for projektet APOS

Det overordnede projekt *Arkitektur, Pædagogik og Sundhed* (APOS) er et flerfagligt forskningsprojekt i samarbejde mellem Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og Center for Idræt og Arkitektur, Kunstakademiets Arkitektskole (KA). Projektet er finansieret af Aase og Einar Danielsens Fond og Fonden Realdania og udformet som to ph.d. projekter, samt en efterfølgende udgivelse af en antologi og afholdelse af en konference. Målgruppen er folk der på forskellig vis gennem praktisering, ledelse, planlægning, arkitektur, design og forskning arbejder med udvikling af skoler og læringsmiljøer. Ph.d. projekterne udføres af to personer med henholdsvis pædagogisk og arkitektfaglig baggrund og på henholdsvis DPU og KA. Denne afhandling er et resultat af den arkitektfaglige tilgang. Under hele forløbet er der tilknyttet en flerfaglig netværksgruppe bestående af både praktikere og teoretikere indenfor feltet. Der er undervejs afholdt årlige netværksmøder, som bl.a. er blevet brugt til at udveksle, diskutere og kvalificere undersøgelsesresultater i relation til de to fagligheder og afhandlinger undervejs. Det overordnede mål for APOS er formuleret således:

"Målet er at tilvejebringe ny og nødvendig viden om samspillet mellem pædagogiske processer og byggeri/planlægning med henblik på fremme af institutionsbyggeri samt sundhed og kompetenceudvikling hos børn og unge. Fokus for projektet er skolen, hvor læring, sundhed og kompetenceudvikling formodes at påvirkes af både undervisningsmæssige tiltag og de fysiske rammer. Projektets resultater sigter mod at optimere samspillet mellem disse fysiske rammer og de pædagogiske processer i forhold til udvikling af sundhed." [1]

Målet tager sit afsæt i en stigende opmærksomhed på sundhed og på hvorledes folkeskolen kan bidrage til at forbedre sundhedsniveauet. Det tager ligeledes sit afsæt i en forståelsen af læring, der i højere grad end tidligere fokuserer på den enkelte elevs individuelle måder at lærer på. Det har medført ændringer i skolers organisering og på præmisserne for udformning og indretning af skolens fysiske rammer. Det betyder, at mange folkeskoler gennem de sidste 10 år er blevet om- eller nybygget, og at det er en igangværende proces. Nye læringsmiljøer er blevet etableret på nye pædagogiske og arkitektoniske vilkår, som der stadig kun findes relativt få evalueringer af. Kontakt med skoler, kommuner og andre forskere har bekræftet, at der synes at mangle viden om, hvorledes samspil mellem fysiske rum og læringsaktiviteter i læringsmiljøer kan udvikles og optimeres i takt med ændrede mål.

APOS projektet tager afsæt i den opsamlede viden på henholdsvis Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik og Center for Idræt og Arkitektur. For førstnævnte gælder det aspekter af sundhed, der omfatter trivsel og livskvalitet og særligt begrebet *handlekompetence*[2]. På Center for Idræt og Arkitektur tager afhandlingen afsæt i centrets viden om samspil mellem fysisk udformning og planlægning i forhold til mangfoldig fysisk udfoldelse. Min arkitektfaglige erfaring fra praksis med indretning og udformning af legepladser i daginstitutioner og skoler gennem fire år, danner også baggrund for dette forskningsarbejde.

1.2 Afhandlingens formål og perspektiver

Afhandlingens formål er i henhold til det overordnede APOS projekt, at søge viden om det arkitektoniske og pædagogiske samspil i læringsmiljøer, herunder om det er muligt at påvise forskelle der påvirker børns og unges læring, sundhed og udvikling af kompetencer.

En *senmoderne anskuelse af læring*[3] kobles i projektet

[1] APOS beskrivelse ved opslag og ansættelse.

[2] Projekter indenfor "Den sundhedsfremmende skole" (Forskningsprogram for Miljø- og Sundhedspædagogik) fokuserer på at kvalificere elevernes evne til at handle, være i dialog, udvikle visioner og kritisk sans i forhold til at deltage i forandringsprocesser. Se p.28

[3] En senmoderne anskuelse af det at lære henviser til, hvordan det moderne samfund stiller krav om udvikling af (både personlige og faglige) kompetencer til at håndtere en øget kompleksitet og betyder en større individualisering præget valg og refleksivitet på alle livsområder. Se bl.a. Lars Qvortrup (2001), Knud Illeris (1999) og Anthony Giddens (1991).

sammen med *et bredt og positivt sundhedsbegreb*[4], som omhandler trivsel og udvikling af handlekompetence. Det antages, at udvikling af handlekompetence forudsætter handlinger og dermed *handlemuligheder*[5]. Projektet fokuserer på observerbare handlemuligheder, bidrager til opnåelse af *handleerfaringer*[6], opfattes som en betingelse for at udvikle handlekompetence[7]. Det formodes, at handlemuligheder kan være med til at understøtte læring, trivsel og udvikling af handlekompetence. Projektet undersøger, på hvilke måder arkitekturens fysiske ramme kan understøtte de pædagogiske læreprocesser, samt hvorledes læringsaktiviteter bedst kan planlægges og praktiseres i fysiske rum i forhold til deres indvirkning på elevernes handlemuligheder. Gennem casestudier på fire forskellige nybyggede og ombyggede skoler undersøges, hvordan samspil har indflydelse på elevernes muligheder for selv at træffe valg i forhold til kropslig udfoldelse, sociale fællesskaber, måder at lære på og steder at lære. Målet er at bidrage med ny viden og metodemæssig tilgang, der kan være med til at optimere samspil mellem fysiske rum og pædagogiske læringsaktiviteter i forhold til elevernes handlemuligheder. Endvidere inddrages samspil med mere overordnede parametre som skolens organisering. Afhandlingen søger viden om:

- *Hvordan forskellige praktiseringer af læringsstrategier, som aktivt inddrager det fysiske rum på forskellige måder, kan optimere relationen mellem rum og læringsaktivitet i forhold til at understøtte elevernes handlemuligheder.*

- *Hvordan forskellig organisering, udformning og brug af forskellige skoleindretninger har betydning for elevernes handlemuligheder, der i relation til sundhed formodes at understøttes af udvikling af handlekompetence.*

1.3 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er opdelt i tre dele. Del 1 introducerer problemområde, teori og metode, del 2 omhandler beskrivelse og analyse af de empiriske studier på fire skoler og del 3 indeholder resultatanalyse og diskussion.

Del 1 indledes med de foregående afsnit for afhandlingens baggrund, formål og perspektiver, samt dette afsnit for afhandlingens opbygning. Derefter defineres og afgrænses de tre overordnede begreber, Arkitektur, Pædagogik og Sundhed. Der redegøres for, hvorledes projektet tager sit afsæt i miljøpsykologien og der opstilles en teoretisk model for, hvilke samspil der undersøges. De tre forskningsspørgsmål præsenteres. Derefter gennemgås en model for og en beskrivelse af afhandlingens analyseramme, herunder grundlæggende antagelser om samspil, skift mellem forskellige læringsaktiviteter og handlemuligheder. Del 1 afsluttes med en beskrivelse af den anvendte metode og case design, herunder udvælgelse af skoler og hvordan dataindsamling og observationsstudier er foregået. Det indbefatter en præsentation af undersøgelsernes fokus og forløb, og de anvendte metoder vedrørende studier af settings, interviews og elevopgaver. Der afsluttes med overordnede metodiske overvejelser om studierne af læringssituationer og bearbejdning af materiale.

Del 2 beskæftiger sig med de empiriske studier på fire forskellige skoler, henholdsvis to indskolingsmiljøer og to mellemtrinsmiljøer. Først introduceres de to første cases, der efterfølgende analyseres og sammenlignes i forhold til 1) brug af rum under forskellige læringsaktiviteter og 2) samspil der påvirker elevernes handlemuligheder. Det første i forhold til konkrete observerede læringssituationer og det andet i forhold til samspil mellem mere overordnede parametre: fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. Det fører frem til afhandlingens to første delresultater. I de næste kapitler introduceres, beskrives, analyseres og sammenlignes yderligere to skoler, case 3 og 4, i forhold til at udbygge og understøtte delresultater fra case 1 og 2.

Del 3 diskuterer og perspektiverer resultatet af de empiriske studier i forhold til de opsatte mål i del 1. Der indledes med en opsamling og vurdering af delresultaterne af de empiriske studier i del 2. Derefter diskuteres elevernes handlemuligheder i relation til udvikling af handlekompetence, hvordan der kan arbejdes bevidst med skift og samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum, samt hvordan der kan arbejdes kan skabe overensstemmelse mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. Kapitlet afsluttes med de videre perspektiver for udvikling af skolens fremtidige læringsmiljøer, samt anvendelse og videreudvikling af strategi og observationsmetode.

[4] Et bredt og positivt sundhedsbegreb er beskrevet indenfor "Den sundhedsfremmende skole" (Forskningsprogram for Miljø - og Sundhedspædagogik) og dækker både livsstil og levevilkår (bredt) og livskvalitet og fravær af sygdom (positivt). Se uddybelse og afgrænsning p. 27-28

[5] Ved handlemuligheder forstås, at det er muligt og at der endvidere ligges op til, at træffe valg for sig selv og aktivt handle på flere måder i den givne kontekst. Se afhandlingens definition og afgrænsning p.38

[6] Handleerfaringer er ifølge professor i Miljø og Sundhedspædagogik Bjarne Bruun Jensens en af fem delkomponenter for opnåelse af handlekompetence. Bjarne Bruun Jensen & Bente Jensen (2005) p.51-52. og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.10.

[7] Udvikling af handlekompetence indeholder endvidere en mental udvikling af eksempelvis visioner og kritisk sans, som det ikke har været muligt at aflæse. Derfor fokuseres på opnåelsen af delkomponenten handleerfaringer, der formodes at forudsætte handlinger og dermed handlemuligheder som det er muligt at observere.



Problemområde og forskningsspørgsmål

2.1 Udgangspunkter og afgrænsning af feltet

I det følgende defineres og afgrænses projektets tre overordnede parametre *Arkitektur, Pædagogik og Sundhed*. Det sker med henblik på at indsnævre og afgrænse begreberne i forhold til projektets fokus på samspil mellem begreberne. Afgrænsningen af begreberne tjener endvidere som gennemgang af teoretiske og praktiske udgangspunkter for projekter. Det efterfølges af en redegørelse for det miljøpsykologiske afsæt for studiet af samspil. Kapitlet afsluttes med afhandlingens tre forskningsspørgsmål.

2.2 Arkitektur

Afgrænsning af Arkitektur:

> **Fra arkitektur til indretning af forskellige, fleksible og foranderlige fysiske læringsrum i interaktion med læringsaktiviteter**

Arkitekturen bevæger sig med kunsten og videnskaben at varetage formgivning af bygninger, rum eller fysiske strukturer. Herunder hører både planlægning, byggeri, indretning og design. Arkitekturens grundlæggende opgave er at skabe rum for aktivitet. I udviklingen af arkitektur indgår forskellige parametre som funktionalitet, æstetik, konstruktion og økonomi.

En bygnings fysiske struktur er karakteriseret ved forholdet mellem de forskellige rums proportioner og deres indbyrdes placering og sammenhæng. Struktur, plads, indretning, og inventar er med til at definere en fysisk fleksibilitet. Fysisk fleksibilitet kan f.eks. betyde, at et rum eller en indretning har flere funktioner eller at flere rum og indretninger i sammenhæng rummer forskellige muligheder.

Arkitekturen er under indflydelse fra forskellige og skiftende politiske, sociale, kulturelle og økonomiske vilkår og ideer. Den kan til tider betragtes som kunstværker eller som kulturelle og politiske symboler. Det er ofte arkitekturens hensigt, direkte eller mere indirekte, at give udtryk for en tilsigtet adfærd og brug. Vilkårene for arkitekturen og dets brug ændres ofte over tid gennem forandrede behov.

Ændrede vilkår for fysiske rum og indretninger i skolen

Projektet fokuserer på aktuelle forandringer i kravene til undervisningens fysiske rammer, primært i folkeskolen. Der findes i dag næppe en kommune, som ikke enten har været, er eller er på vej til at gå i gang med omfattende om- og nybygning af skoler. Dette skyldes bl.a. nye krav til, hvad eleverne skal lære for at agere i vores samfund. Etableringen af Rum Form Funktion som et center for fysiske rammer og læreprocesser blev oprettet i 1998 for at sikre, at de nye krav til undervisningen med Folkeskoleloven fra 1993 førte også til øget opmærksomhed på undervisningsrum som ramme om dannelse og uddannelse. Dette skete på initiativ af det daværende Undervisningsministerium i samarbejde med Statens Forsknings og Uddannelsesbygninger, Kulturministeriet og Statens Byggeforskningsinstitut[8]. Centret, der blev nedlagt i 2004, havde til formål:

At øge viden, indsigt og forståelse for kravene til undervisningsbyggeri og implementere disse i alle faser fra idé og programskrivning over projektering til byggeriets udførelse og drift. Dette skal omfatte både ny-, om- og tilbygninger samt funktionelt betingede lokaleændringer.[9]

Dette uddybes i beskrivelsen af idegrundlaget, der sætter fokus på nye dimensioner i udviklingen af undervisningsrum, bl.a. udformning af nye mere fleksible undervisningsrum og inddragelse af udearealer. Målet var at hjælpe til med at integrere nye krav i undervisningsbyggeri, hvilket blandt også førte til, at Rum Form Funktion i 1999 udskrev og afviklede tre paral-

[8] SBI [hjemmeside]. København: Rum Form Funktion, baggrund; 2007(red.) [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.sbi.dk/arkitektur/undervisningsbyggeri/rum-form-funktion/baggrund-for-rum-form-funktion

[9] SBI [hjemmeside]. København: Rum Form Funktion, målsætning og idegrundlag; 2007(red.) [cite ret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.sbi.dk/arkitektur/undervisningsbyggeri/rum-form-funktion/kommisorium-malsetning-og-idegrundlag



Hellerup Skole
Central opholds- og forbindelsestrappe



Hadsund Skole
"Røde bokse" til leg og gruppearbejde ved klasseværelser

lelle projektkonkurrencer for derigennem at tilvejebringe konkrete løsningsforslag for den fysiske udformning af folkeskolen i fremtiden[10]. Konkurrencens tre projekter repræsenterede ifølge Rum Form Funktion tre meget forskellige opgaver, der samlet set kunne repræsentere et aktuelt dansk billede på, hvordan et stort antal skoler skulle om- og udbygges eller nybygges[11]. Behovet for nye undervisningsrum er stadig aktuelt for de mange af landets kommuner, der står overfor eller er i gang med nedlægning[12] og ny-, om- eller tilbygning af skoler for milliarder af kroner[13]. Besøg på en del skoler i projektperioden har da også vist et stort behov for renovering og ombygning. Over halvdelen af grundskolerne svarende til 895 skoler er ifølge et udtræk fra Undervisningsministeriets Uddannelsesstatistik[14] bygget mellem 1950 og 1980. En væsentlig del af disse står overfor renovering og ombygning til mere tidssvarende fysiske rammer og ændrede pædagogiske krav. Enkelte kommuner har allerede gennemført nye totalløsninger på hele skoleområdet. Herunder Gentofte Kommune, der i perioden 1998-2007 foretog en stor satsning med skoleudviklings- og udbygningsprojektet SKUB, der har resulteret i udvikling, ud- og ombygning af kommunens 12 skoler og fritidsordninger.

Udviklingen i de pædagogiske målsætninger, som resulterer i om- og nybygning af skoler, medfører ofte en nødvendig udvikling i den organisatoriske struktur, der bidrager til udviklingen af en ny fysisk struktur – f.eks. er mange skoler blevet opdelt i forskellige afdelinger og lærerteams for henholdsvis indskoling, mellemtrin og udskoling med hver deres fysiske områder og faciliteter. Praktisering af *helhedskole*[15] eller andre samarbejdsformer mellem skole og fritid i samme fysiske rum, er et andet eksempel på udvikling i skolens organisering for at understøtte nye pædagogiske målsætninger. Andre radikale bud på ændringer i organiseringen er afskaffelsen af de traditionelle klasselokaler til fordel for mere åbne og forskelligt indrettede områder. Eksempelvis har Hellerup Skole fra 2001 etableret fælles områder for forskellige afdelinger med en varieret indretning og mindre "mødebokse" som erstatning for kortvarige behov for det "lukkede" klasserum. Projektets case 1 på Asgård fra 2001 er et andet eksempel på en ny organisering i 40 børns grupper med 2-3 voksne, der har flere forskelligartede rum til deres rådighed, herunder to 85m2 store vinkelformede forskelligt indrettede rum, et fællesrum og tre mindre rum. På Hadsund Skole fra 2003 findes inddelingen i klasseværelser stadig, men der er åbnet op ud mod fællesarealerne. Der findes ingen døre, men i stedet lukkes den åbne side delvist af en indsat "rød boks", der er indrettet til fordybelse, leg og ophold for børn i to etager. Klasseværelser uden døre med åbninger ud mod fællesrum blev allerede praktiseret i en del åben-plan skolerne i halvfjerdserne og er således blevet genoptaget her omkring tredive år senere. Den samme tendens ses i projektets case 4 på Utterslev Skole fra 2002, hvor klasseværelserne kan åbnes op både ud mod et stort fællesrum og imellem hinanden, hvor der er ind-

[10] SBI [hjemmeside]. Målet var dels en realisering af de aktuelle projekter og dels gennem studier af alle konkurrenceforslagene at samle stof til en videnbank, der kunne komme andre fremtidige skoleprojekter til gode. København: Rum Form Funktion, målsætning og idegrundlag; 2007(red.) [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.sbi.dk/arkitektur/undervisningsbyggeri/rum-form-funktion/kommisorium-malsetning-og-idegrundlag

[11] Undervisningsministeriet. De tre udvalgte kommuner og projekter var: Nybygning af Trekroner Skole i Roskilde, om- og udbygning af Vestre Skole i Svendborg, samt en plan for fremtidig disponering og indretning af Munkebjergskolen i Odense. [online-publikation]. København: En konkurrence om Rum Form Funktion i folkeskolen, dommerbetænkning; 1999. [citeret 6.juni 2009]; indledning. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/1999/konkurrence/3.htm

[12] Politiken. Avisartikel af Marie Hjortdal: "Kommuner sammenlægger op mod 100 skoler", som viser at 38 skoler rundt omkring i landet er siden årsskiftet er blevet lagt sammen med andre skoler og mindst 51 flere skolesammenlægninger er på vej [online-dokument]. København: Politiken; 23.okt. 2007 [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://politiken.dk/uddannelse/article401539.ece

[13] På konferencen Den gode skole - Økologien med i skole, om kvalitet og bæredygtighed i skolen d. 14. marts 2003 i Auditoriebygningen, Arkitektskolen i Aarhus, blev fremlagt at der skal bygges nye skoler for 30 – 50 mia. kroner og renoveres skoler for 12 – 15 mia. kroner de kommende år.

[14] Kilde: Oprettelsesdatoer på grundskoler (dokument: Folkeskoler med oprettet-dato.xls(680KB). Udtræk maj 2006 fra Uddannelsesstatistik, UNI-C Statistik & Analyse, Undervisningsministeriet (upubl.). Der er 1608 aktive folkeskoler med opgivet oprettelsesdato, samt 231 skoler hvor den ikke er registreret, herunder en del skoler fra før år 1900.

[15] Med helhedskole forstås, at skole og fritidsordning, lærere og pædagoger, sammen planlægger og samarbejder om strukturen for hele elevernes dag.



Trekroner Skole, Udeareal

skudt et ekstra rum således, at tre rum kan åbnes mod hinanden og mod fællesrum.
Det traditionelle skolebiblioteks udvikling til et åbent og centralt beliggende pædagogisk servicecenter med it-faciliteter og nyindretningen af aktive uderum, der kan bruges i forbindelse med undervisningen, er andre karakteristiske tendenser i nyt skolebyggeri. På Utterslev skole har fokus på uderummet ført til etablering af en kanal med planter og fisk, der løber midt gennem skolens syv huse, med gangbroer og opholdssteder omkring. Vinderprojektet af Rum Form Funktions konkurrence om Trekroner skole fra 2005 indeholder en stor landskabelig og kuperet gård imellem skolens bygninger på fire sider, som kaldes "Kundskabens have" og "Pionerlandskabet". Aktivitetsarealerne indeholder asfalterede stier, som udgør de udvendige gangforløb mellem hver undervisningsblok, hvilket betyder, at alle tvinges til at bevæge sig ud mellem bygningerne i alt slags vejr og oplever det forskelligartede landskab med gummibakker, træer, buske, græs, sand, boldbaner mv. Afslutningsvist kan nævnes et fornyet fokus på både store åbne fællesrum til samlinger, uformelle møder og som fordelingssted, samt etablering af mindre rum eller indretninger af "rum i rum" til gruppearbejde og fordybelse i både undervisningslokaler, gangarealer og fællesområder. Et eksempel på det første kan ses i udformningen af et centralt trapperum i både Hellerup skole og projektets case 3 på Lund skole, der blev ombygget i 2006. Eksempler på de mindre rum og indretninger ses bl.a. i projektets case 2 på Ordrup skole, ombygget 2006, hvor man gennem et særligt inventarprojekt har etableret grønne og røde "Hot Pots" i form af særlige runde opholdssteder, polstrede læserør og farvestrålende koncentrationsbokse.

Projektet fokuserer særligt på skolers organisering og indretning af nye fysiske rum i forhold til samspil og brugen af disse i relation til forskellig pædagogisk praksis og handlemuligheder for eleverne.

Afhandlingens rumbegreb

Begrebet rum bliver brugt på mange måder og i mange henseender. Rum betyder i dets grundform at være "noget", der er åbent for noget andet. Afhandlingens rumbegreb tager sit afsæt i en arkitekturopfattelse, der både indbefatter en *sanselig oplevelsesmæssig* fysisk rumlig dimension[16], hvor rum er noget, der subjektivt opleves i forhold til bl.a. æstetik, stemning og rumlighed, men er samtidig også er en betegnelse for afgrænsede fysiske arealer eller områder – f.eks. fællesrum, uderum mv., der danner ramme om, at "noget kan være der" og udfolde sig. Rumbegrebet relaterer sig således både til sansning og stemning i rummet og til, at det indbefatter indretning og placering af elementer i tre dimensioner. Afhandlingen forholder sig til en *fænomenologisk*[17] opfattelse af rum, der ifølge filosoffen Gernot Böhme indbefatter subjektive opfattelser af kroppens tilstedeværelse i rum i relation til sansninger, stemninger og handlinger[18].

Afhandlingen rumbegreb omfatter således både kropslige og mentale subjektive oplevelser af rum, hvilket kan ses i relation til projektets *miljøpsykologiske* tilgang med fokus på, hvordan indretning af fysiske rum og menneskelig adfærd påvirker hinanden i et komplekst samspil.

Samspil mellem rum og adfærd

Skolens arkitektur i form af disponering og indretning af rum, samt de bevidste og ubevidste strategier for brugen af rum, udgør et væsentligt element i samspillet mellem *rum og adfærd* i skolen. I projektet antages dette samspil - at indgå som en dimension i børns og unges levevilkår, læreprocesser og udvikling af handlekompetence. Det komplekse samspil er bl.a. afhængigt af, hvordan vi hver især opfatter rum. Psykolog Kirsten Kaya Roessler har i samarbejde med Center for Idræt og Arkitektur og Lokale- og Anlægsfonden skrevet bogen *"Arkitekturpsykologi ",* hvor hun diskuterer følgende

[16] Den sanselige dimension af hvordan vi opfatter rum studeres indenfor psykologi og perceptionsforskning.

[17] Fænomenologi beskæftiger sig med bevidsthedens udviklingsformer. Fænomenologen Merleau-Ponty (1908-1962) arbejdede bl.a. med den rolle menneskets krop og handlinger spiller i forhold til vores konstitution af virkeligheden.

[18] Filosoffen Gernot Böhme opdeler de mange forskellige rumopfattelser i to væsentligt forskellige: "… forskellen mellem den kropslige tilstedeværelses rum kontra rummet som fremstillingsmedium" og fremhæver fænomenologiens arbejde med rummet som den kropslige tilstedeværelses rum., hvilket indbefatter handlinger, stemninger og sansninger. Gernot Böhme (2007) p.5, 13-14.



Utterslev Skole: Åben forbindelse mellem fælles- og klasserum



Ordrup Skole "Hot pots" til gruppearbejde

grundantagelser om menneskelig adfærd og de fysiske omgivelser ud fra en miljøpsykologisk tilgang:
"De fysiske omgivelser bliver oplevet som et komplekst felt. *Selv om vi iagttager det fysiske rum som adskilte stimuli – lys, lyd, smag, lugt, berøring – er det konstellationen af stimuli, der har indflydelse på, hvordan vi handler.*

- **Mennesket og de fysiske omgivelser er i interaktion med hinanden.** *Mennesket er selv en del af sine omgivelser og indvirker på sin omverden. Forholdet mellem mennesker og omgivelser er dynamisk.*

- **De perciperede omgivelser er ikke nødvendigvis de virkelige omgivelser.** *To mennesker kan opleve den samme arkitektur meget forskelligt. Vores personlighed, vores uddannelse, vores etniske baggrund, vores tro og vores stemning bestemmer, hvad vi iagttager. "* [19]

Her antages det altså, at samspil mellem adfærd og fysiske rum er afhængigt af både de konkrete fysiske rum, vores følelser, personlige baggrund og mentale tilstand. Endvidere har forfatteren den antagelse, at vi som mennesker er i interaktion med de fysiske omgivelser i et dynamisk forhold, hvor opfattelse, brug og adfærd i rum påvirker hinanden. Jeg deler denne opfattelse og anser det som et væsentligst element i et godt samspil mellem rum og læringsaktiviteter, at lærere og elever antager en bevidst og aktiv rolle i forhold til indretning og brug af rum.

Interaktion mellem fysiske rum og undervisning

Det forudsættes i projektet, at ændringer i undervisningsform og metode påvirker adfærden i undervisningsrummet ligesom ændringer i den fysiske indretning af undervisningsrum påvirker adfærden. Undervisere, der arbejder bevidst med samspil mellem undervisning og fysiske rum har mulighed for bevidst at arbejde med strategier for adfærd i undervisningsrum og igangsættelse af processer, der tjener disse. Den pædagogiske strategi for undervisning er ofte naturligt forbundet med brugen af det fysiske rum. Et eksempel på dette fra et af de undersøgte cases er en udtalelse fra en lærer på Asgård. Hun underviser i den nybyggede indskolingsenhed og helhedsskole, som *ikke* er indrettet med de traditionelle klasseværelser på ca. 50-60m2 og med stole og borde rettet mod tavle og kateder, men i stedet i en kombination af større åbne og mindre lukkede rum:

"… det er ligeså nemt for mig at have eleverne samlet omkring den mobile tavle på gulvet foran mig, som hvis de sad ved hver deres stole og borde. Jeg kan ikke finde ud af det, når jeg skal undervise i et traditionelt indrettet klasseværelse, hvor jeg ikke føler, at jeg har den samme nærhed med dem…"[20]

Eksemplet viser en radikal ændring i både opfattelse og brug af et undervisningsrum i forhold til det mere traditionelt indrettede klasserum og undervisningsform, hvor eleverne sidder fordelt ved borde og stole rettet mod læreren og væggen med den fastmonterede tavle i et aflukket rum. Både den fælles pædagogiske strategi, lærerens personlighed og mulighederne i den konkrete indretning spiller en rolle i eksemplet, der endvidere peger på forskellen mellem etablering af en fysisk og en mental afgrænsning af et undervisningssted. I det traditionelt "lukkede" klasseværelse udgør rummet både en konkret fysisk og en mental pædagogisk afgrænsning, mens det i eksemplet i højere grad handler om etablering af en mental afgrænsning i et fysisk mere åbent rum, hvor eleverne samles i en halvcirkel på gulvet omkring den mobile tavle. Her synes det at være elevernes fysiske kroppe, der sammen med tavlen og fokus på læreren udgør både den pædagogiske og fysiske ramme om undervisningen. Nogle former for undervisning kræver naturligt en form for afgrænsning mod andre aktiviteter, mens visse læringsaktiviteter lettere kan foregå i mere åbne rum overlappende med andre aktiviteter.

Indenfor arkitekturfaget arbejdes ofte med rumbegreberne *offentlig, halvoffentlig* og *privat*, der kan forstås som den fysisk rumlige oversættelse af det fælles kollektive, det private individuelle og det, som befinder sig midt

[19] Kirsten Kaya Roessler (2003) p.20.

[20] Uddrag fra interview med Yggdrasil teamet på Asgård d. 21.marts 2007



Bredagerskolen
12 elever i grupperummet Asgård

imellem. Beskrevet på en anden måde er det offentlige rum et sted med adgang for alle på alle tidspunkter med et kollektivt ansvar for opretholdelse, modsat privat der er et sted med begrænset adgang for en mindre gruppe eller enkeltperson, der varetager ansvaret for opretholdelse[21]. Eksemplet med den mobile tavle viser et bud på etableringen af et undervisningssted i en halvoffentlig kontekst i modsætning til brugen af et traditionelt mere privat undervisningsrum. Det viser også en pædagogisk aktiv brug af rummet i forhold til at etablere et undervisningssted i en mere åben kontekst med mobile hjælpemidler. Det tyder på, at et optimalt samspil og interaktion mellem strategier for undervisning, indretning og brug af det fysiske rum, bl.a. hænger sammen med underviserens evne til aktivt at inddrage rummet. Det næste afsnit beskæftiger sig med, hvilken indflydelse det fysiske rum har på eleverne i forhold til læring.

Interaktion mellem fysiske rum, elevernes læreprocesser og handlemuligheder i rum

Hvilken indflydelse har det fysiske miljø på elevernes læreprocesser? Ifølge sociolog og arkitekt John Zeisel[22] og hjerneforskeren Daniel. L. Schacter[23] har både den fysiske kontekst, følelser og vores mentale tilstand en indvirkning på vores evne til at tilegne og huske viden (min fremhævelse af det centrale i teksten):

*"**The contexts of learning** - emotional, state of mind, and **physical** - are like learning glue. They influence **how learning sticks in the mind**. We **learn history in classroom, sports on playing fields, and bicycle riding on flat paved surfaces** and these places can help us learn. When people are shown an object or asked a question, **they tend to remember it better - to have learned it more deeply - where it is put into a meaningful context connected to their experience** (Schacter, pp. 45-56). **When the places in which we learn a subject have more meaning to us, we are better able to recall the subject matter."*** [24]

De mener således, at det oplevede fysiske rum har indflydelse på læring og peger på, hvor vigtigt det er bevidst at inddrage forskelligartede, æstetiske og stemningsbetonede rum for at understøtte de bedste læringsbetingelser.

En væsentlig del af oplevelsen af det fysiske rum hænger sammen med, hvordan det bruges. Arkitektforsker Itoh Shunsuke opdeler i sine undersøgelser på fire danske folkeskoler elevernes brug af det fysiske rum under planlagte læringsaktiviteter og på andre tidspunkter (min fremhævelse):

*"Children's interactions with space were viewed in a broad sense, including active, immediate and passive, in-direct interactions. Since how adults set-up and use space influence children's experience of space, **two types of interactions were explored: how space is used in educational activities creating the situations children experience space in, and how children use space in their behaviour."*** [25]

Han karakteriserer den væsentligste forskel mellem de to typer af interaktioner, henholdsvis elevernes brug af rum i de pædagogisk lærerstyrede undervisningssituationer og i situationer, der primært skabes og styres af eleverne (min oversættelse og fortolkning):

1. Elevernes brug af rum i de lærerstyrede undervisningssituationer er under indflydelse af de pædagogiske og kulturelle værdier, aflæst som kommunikationen mellem lærere og elever, samt mellem lærere og andre voksne indbyrdes. Brugen er karakteriseret ved at være knyttet til bestemte pædagogisk og kulturelt opstillede spilleregler for, hvordan forskellige typer af læringsaktiviteter skal eller bør udfolde sig i hvilke rum og indretninger.

[21] Herman Herzberger (1991), afsnittet Public and private p.12

[22] John Zeisel, Ph.D, arkitekt, sociolog, præsident og co-founder af Hearthstone Alzheimer Care, Ltd.

[23] Daniel L. Schacter er professor i psykologi på Harvard University og forsker i forskellige aspekter af hukommelse.

[24] John Zeisel (2006) p.149, med henvisning til Daniel L. Schacter (1996).

[25] Shunsuke Itoh (2001), summery.



Asgård, Bredagerskolen, legeniche med to legende børnegrupper;
en pigegruppe med træklodser og en drengegruppe med legoklodser

2. Elevernes brug af rum i situationer, der primært skabes og styres af elevernes individuelle adfærd og tilgang til rum, er under indflydelse af udviklingen i de sociale relationer eleverne imellem og muligheden for at bruge rummet til at understøtte disse. Brugen er karakteriseret ved elevernes brug af fysiske elementer til at skabe individuelle eller fælles steder og relationer mellem disse, via indretninger og handlinger i det fysiske rum.

Shunsukes undersøgelser kan ses i forlængelse af projektets opdeling i brugen af det fysiske rum under forskellige typer af lærings- og fritidsaktiviteter, med deraf følgende forskellige handlemuligheder for eleverne. Et eksempel på dette fra en af de undersøgte cases kunne være:

"I Legerummet i Yggdrasil gruppen på Asgård, er den yngste gruppe af elever i gang med dagens undervisning og læringsaktiviteter. Efter en kort introduktion på gulvet foran Majbritt (børnehaveklasseleder) og den mobile tavle, bevæger de sig frit rundt i hele rummet for at finde læringsmaterialer og et egnet sted at udføre den stillede opgave, alene eller sammen med en anden. Nogle vælger at sidde ved deres pulte eller ved de fælles borde, andre står ved de lave reoler eller sidder på gulvet. Da de fleste efter 20 min. er ved at have løst deres opgaver, er det blevet "legetid" og elevernes brug af rummet ændres. To piger sætter sig sammen mellem to af de lave reoler med legetøj og går i gang med at bygge en cirkel mellem dem af træklodser. De har placeret sig ind mod hinanden bagerst i nichen tæt op af den ene af de to reoler. De sidder diagonalt på reolen og kassen med klodser danner således den anden afgrænsning af deres aktivitet. To andre er søgt ind på madrasserne i krogen bag den cirkelformede halvmur og er begyndt at tumle med hinanden. Tre drenge opsøger stedet mellem reolerne hvor pigerne sidder, sætter sig længst væk og går i gang med at lege med legoklodser henvendt mod hinanden. Reolen, legoklodserne og deres kroppe skaber et intimt legerum…"[26]

Elevernes brug af legerummet, når de selv må vælge aktiviteten, er karakteriseret ved, at de sociale relationer eleverne imellem og muligheden for at bruge fysiske elementer i rummet til at skabe et afgrænset sted for "os" i forhold til "dem", er væsentlig og i forlængelse af Shunsukes undersøgelser.

I udviklingen af læringsmiljøer der stimulerer elevernes individuelle læreprocesser med forskellige fysiske indretninger og handlemuligheder, er det den pædagogiske tydelighed som gør det muligt for eleverne at skelne mellem den mulige brug af rum på forskellige tidspunkter.

Fleksibilitet og differentiering i udformningen af fysiske læringsmiljøer

Nye undervisningsformer med fokus på elevernes individuelle læring fordrer en form for fleksibilitet og/ eller differentiering i udformningen af det fysiske læringsmiljø. Fleksibilitet og fleksibel indretning er meget anvendte begreber, der overordnet betyder, at der findes forskellige muligheder for at forandre indretningen og brugen af et rum. Begreberne er ofte brugt i en meget bred betydning, der dækker over flere opfattelser. Jeg ser grundlæggende to væsentligt forskellige former for fleksibilitet, som jeg i det efterfølgende vil benævne *multifunktionalitet* og *rumlig differentiering*. Et multifunktionelt rum eller en indretning er udformet på en måde, så det kan tjene flere funktioner med få ændringer - f.eks. kan fællesrummet Torvet på Asgård, både fungere som fælles samlingssted for hele huset, undervisningssted for en gruppe og som individuelt fordybelsessted for flere børn fra forskellige grupper. Multifunktionelle rum og indretninger kan altså ændre funktion og karakter i henhold til situationen. Det kræver i udgangspunktet et åbent rum uden mange faste og permanente indretninger, der optager plads og umuliggør – f.eks. at inventar let kan flyttes og ændre indretningen, så det tjener en anden funktion. Den anden type fleksibilitet kalder jeg rumlig differentiering. Den tager sit udgangspunkt i en organisering af en række forskellige, men faste indretninger, der hver især tjener en bestemt funktion som f.eks. indretningen af et læserørsområde og et lille sceneområde på Ordrup skole. Den væsentligste forskel i de to former for fleksibilitet er altså, om det samme rum

[26] Observationsstudie på Asgård d. 19. marts 2007.



Lundskolen
Central opholds-/ og forbindelsestrappe

og dets indretning let kan ændres og bruges til mange forskellige funktioner og aktiviteter eller om hvert rum og indretning primært tjener en funktion og en aktivitet og er placeret i forlængelse af hinanden.

Fysisk fleksibilitet handler også om, på hvilken måde de fysiske rum kan være *forberedt* til at danne ramme om forskelligartede læringsaktiviteter med forskellige handlemuligheder for eleverne. Allerede i starten af det 19. århundrede beskæftigede lægen *Maria Montessorri*[27] sig med begrebet *"forberedte omgivelser"* i hendes udvikling af *Montessorri-pædagogikken*[28]. Hendes teorier gik bl.a. ud på, at de omgivelser som barnet befinder sig i, skal stimulere dets gradvise udvikling. Derfor udformede hun forskellige fysiske rum og læringsmaterialer, der kunne understøtte barnets mulighed for selv at finde og afprøve løsninger på forskellige udviklingsstadier – f.eks. en særlig smal og snoet trappe, hvorpå barnet kunne øve sig i at bevæge sig op og ned ad trinene for derved at opnå kontrol over egne bevægelser[29]. Hun arbejdede dermed med en form for interaktion mellem udformninen af de fysiske rum og materialer og elevernes læreprocesser og udvikling.

Det stiller krav til arkitekturen om at invitere til brug og kunne bruges på flere forskellige måder. Arkitekten Herman Herzberger beskriver i *"Lessons for students in architecture"* flere konkrete eksempler fra skolebygninger, hvor udformningen af arkitekturen rummer en form for flertydighed og invitation, dvs. har flere indtagelsesmuligheder og skaber rum for forskelligartede aktiviteter mv. Han taler om (min fremhævelse):

"Making space, leaving space. *We should go about designing in such a way that the result does not refer too outspokenly to an unequivocal goal, but that it still permits interpretation, so that it will take on its identity through usage. What we make must constitute an offer, it must have the capacity to elicit, time and again, specific reactions befitting specific situations; so it must not be merely neutral and flexible – and hence non-specific – but it must possess that wider efficaciousness that we call* ***polyvalence."***[30]

Polyvalence[31] refererer her til, at de rum og indretninger vi skaber, bør appellere til en flertydig brug, mening og værdi for brugerne. De bør efterlade flere fortolkningsmuligheder og mulighed for fornyet og ændret iscenesættelse gennem nye situationer og handlinger i tid og rum. Et konkret eksempel kunne være udformningen og brugen af den store centrale trappe på henholdsvis Hellerup Skole og den lidt mindre på Lund Skole. Begge trapper er placeret centralt og tjener som en hovedfordelingsåre mellem bygningens forskellige etager. De er udformet med brede og høje siddetrin på det meste af arealet, med mindre almindelige trappetrin langs det ene gelænder. Det betyder, at trappen både inviterer til og bruges til mange forskellige formål i forbindelse med fælles samlinger, gruppearbejde, individuel fordybelse, iagttagelse af andre, leg og fysisk udfoldelse mv. Man kan sige, at trappen i sin udformning og brug skaber en form for *mulighedsrum* for brugernes indtagelse og brug. Et mulighedsrum, hvor den konkrete fysiske udformning åbner op for mangeartet brug, men også betinges af, at den tillades af den pædagogiske forvaltning af rummet.

Fokus og afgrænsning

Projektet beskæftiger sig med de ændrede vilkår for indretning af skolens fysiske rum og fokuserer på samspil mellem forskellige fysiske indretninger og læringsaktiviteter i forhold til elevernes handlemuligheder. Både indenfor det pædagogiske og sundhedsfaglige aspekt i projektet fokuseres der på elevernes individuelle forskelligheder, udvikling og medbestemmelse i forhold til deres indtagelse og brug af de fysiske rum. Dette afstedkommer et naturligt fokus på forskellige former for fleksibilitet i de fysiske indretninger. Hvilke muligheder og

[27] Maria Montessorri (1870-1952), Italiens første kvindelige læge og stifter af Montessorri-pædagogikken.

[28] Montessorri-pædagogikken tager bl.a. udgangspunkt i at børn ikke skal instrueres, men stimuleres til selv at finde løsninger.

[29] Kristian Berg Nielsen (2007) p.16.

[30] Hermann Herzberger (1991), afsnittet Making place, Leaving place p.152.

[31] Polyvalent er et engelsk ord som betyder noget som har mange værdier, meninger eller appeller til noget forskelligt.

begrænsninger findes i indretningen og brugen af rum, og udnyttes de optimalt i forhold til de pædagogiske mål og praksis og elevernes handlemuligheder?

I afhandlingen afgrænses arkitekturbegrebet til primært at handle om hvordan forskellige, fleksible og foranderlige læringsrum i samspil med forskellig pædagogisk praksis, på forskellig vis kan understøtte elevernes handlemuligheder, der formodes at understøtte udviklingen af handlekompetence. Centralt er det fysiske rums og indretningens evne til at kunne forandres i henhold til forskellige læringsaktiviteter.

Afgrænsning af Arkitektur:

> **Fra arkitektur til indretning af forskellige, fleksible og foranderlige fysiske læringsrum i interaktion med læringsaktiviteter**

2.3 Pædagogik

Afgrænsning af Pædagogik:

> **Fra pædagogik til organisering og praktisering af forskellige læringsaktiviteter, herunder skift mellem forskellige undervisnings- og arbejdsformer**

Pædagogik beskæftiger sig med, hvordan man bedst opdrager, danner eller former mennesker. I daglig tale bruges begrebet til at sprogliggøre måden at organisere og tilrettelægge opdragelse, undervisning, pleje og pasning af mennesker på. Det sker bl.a. i form af beskrivelse af hensigter, principper og fremgangsmåder, samt angivelse af begrundelser for at gøre det på netop den måde. I projektet opfattes pædagogik overordnet som en betegnelse for de planlagte forløb, der sigter mod *læring* og *kompetenceudvikling*. Begrebet omfatter både metoder og indhold i skolens *undervisning*.

Læring og undervisning

Læring er "det at lære (noget)", en tilegnelse af viden og kunnen. Dekan på DPU Lars Qvortrup skelner mellem to betydninger i forhold til læring. Dels "at tilegne sig viden" og dels "at tage ved lære", hvorved der menes, at det både handler om den konkrete videnstilegnelse og de tankemæssige forudsætninger for at denne kan finde sted[32]. Læring kan foregå i mange andre situationer end ved tilrettelagt undervisning. Et eksempel kunne være mindre børns tilegnelse af færdigheder gennem iagttagelse og efterligning af andre børns leg. *Undervisning* forstås, i modsætning til læring, som en mere formel proces, hvor eleverne i udgangspunktet er modtagere af lærerens budskaber og ikke har indflydelse på tilrettelæggelsen. Qvortrup skriver om læring og undervisning (min fremhævelse):

"… Her foreslår jeg, at man skelner mellem på den ene side ***individets selvtilegnelse af viden****, dvs. det* ***psykiske systems selvforandring****, og på den anden side de* ***kommunikative processer, som stimulerer læringsprocesserne.*** *Det ene kaldes* ***læring****, mens det andet kan kaldes* ***undervisning****.*

En vigtig konsekvens af denne skelnen er, ***at undervisning ikke pr. automatik fører til læring****, og da slet ikke til den læring, som underviseren havde intension om. For undervisning og læring foregår i to forskellige systemtyper, nemlig henholdsvis i det sociale systems kommunikationer og i det psykiske systems psykiske processer."* [33]

De tilrettelagte undervisningsforløb og elevernes egne læreprocesser må altså ses som størrelser, der ikke nødvendigvis understøtter hinanden.

Der findes mange forskellige teorier om, hvordan læreprocesser kan beskrives og forstås. De spænder fra *adfærdspsykologiske teorier*[34] til *kognitive forbindelser til læring*[35], *systemiske læringsteorier*[36], *konstruktivistiske og narrative ideer*[37], *humanistiske perspektiver*[38] og et mere *helhedsorienteret syn på læring*[39]. Overordnet har forbindelsen mellem læring og kognition haft en afgørende betydning for udviklingen af de fleste ideer om læreprocesser, dvs. at individets tænkning og læring er tæt forbundne størrelser. For andre, herunder *erfaringspædagogikken,* ses det at erfare på egen hånd, *learning by doing*[40] (læring gennem handling), som det bærende element for læring. Qvortrup fremhæver, at der i det 20. århundrede har været et modstridende forhold mellem

[32] Lars Qvortrups artikel Læring i et videnssperspektiv: Læringens mysterium og former i Toms Ritchie(red.) (2007) p. 224-225.

[33] Lars Qvortrups artikel i Tom Ritchie(red.) (2007) s. 231.

[34] Adfærdspsykologiske teorier eller behaviorisme, er en af de tidlige læringsteorier, som drejede sig om at skabe en psykologisk teori, der alene var baseret på studier af observerbar adfærd. Alt, hvad organismer gør, blev forklaret som enten medfødte reflekser eller indlærte reaktioner. Peter Berliner: Adfærdspsykologi og læring. Artikel i Tom Ritchie (red.) (2007) p.7-25.

[35] Kognitiv læring eller læring gennem indsigt, indebærer tilegnelse eller omstrukturering af viden, idet man udnytter de kognitive færdigheder som perception, forestillingsevne osv. Jean Piaget og Lev Vygotsky er nogle af de væsentligste bidragsydere til teorien.

[36] Systemiske læringsteorier referer til systemisk tænkning, der bygger på en erkendelsesteori om, hvordan vi forstår det vi forstår, og om hvordan vi skaber mening/ sammenhæng i denne forståelse. Nicklas Luhmann regnes for en af de største bidragsydere til den systemiske tænkning.

[37] Konstruktivistiske og narrative ideer referer til at vi erkender og forstår "virkeligheden" på forskellige måde, alt afhængig af de sammenhænge vi deltager i og at vi forstår os selv og vores omgivelser gennem fortolkninger der ofte har en fortællende form. Gregory Bateson (1972), Jerome Bruner (1999) og Jerome Bruner (2006).

[38] Humanistiske perspektiver refererer bl.a. til Carl Roger: Freedom to learn (1969)

[39] Et mere helhedsorienteret syn på læring referer til en sammenbinding mellem flere læringsteorier. Knud Illeris (1999).

[40] Citat af John Dewey. Sveinung Vaage (red.): John Dewey. Learning by Dewey (2000) p.25.



Asgård, Bredagerskolen
"læring med kroppen" omkring mobil tavle i fællesrum

de to paradigmer behaviorisme og kognitivisme, der er blevet anskuet som et enten-eller forhold. Et forhold, som Qvortrup mener, dog har ændret sig gennem de seneste års arbejde med læringsteori i Danmark, eksempelvis gennem Knud Illeris bog *Læring* fra 1999, som han mener, antager et mere både-og syn på læring:*"… Alt, fra selvtilegnelse til samspillet mellem individ og omgivelser, gøres til læring"*[41]. Afhandlingen forholder sig til dette både-og forhold mellem det mentalt tankemæssige og det socialt og kropsligt handlende i forhold til læring.

Det toneangivende syn på læring i afhandlingen må grundlæggende betragtes som senmoderne, der i relation til den engelske sociolog Anthony Giddens tager sit afsæt i en stigende individualisering, øget globalisering og opbrud i traditionelle værdier[42]. Det betyder, et øget fokus på individuel erkendelse og refleksivitet samt på, hvordan vi hele livet udvikler vores personlighed ud fra de erfaringer, vi gør os. I afhandlingen ses læring som noget, der til stadighed må konstrueres, overføres til nye sammenhænge, skabes og deles med andre.

Læring med både krop og hoved

I det foregående beskrev jeg et både-og syn på læring i forhold til fysiske handlingsmæssige og mentale kognitive aspekter. I det følgende eksemplificeres dette gennem andre forskningsprojekter og egne iagttagelser af praksis.

John Ratey, professor i psykiatri på Harvard University, viser i sin seneste forskning og bog *"Spark: The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain"* nye sammenhænge mellem fysisk træning og hjernens præstationsevne. Nye undersøgelser viser, at selv moderat fysisk træning oplader hjernens evne til at modvirke stress, styrke tænkningen, forbedre hukommelsen mv.[43] Det er den måde, undervisning og daglig fysisk træning praktiseres på Naperville Highschool nær Chicago, der har overbevist forskere fra Harvard om sammenhængen. Her praktiseres undervisningen bl.a. ved, at eleverne dagligt har masser af forskelligartet fysisk træning og ofte umiddelbart efter kortvarigt øver boglige færdigheder.[44] Her understøttes læring og trivsel altså gennem en kombination af kropslig fysisk udfoldelse efterfulgt af mentalt boglige udfordringer.

Sociologen Aaron Antonovskys studier af kropsinddragelsens betydning i en læringssammenhæng konkluderer, at undervisning, der er tilrettelagt således, at deltagerne får mulighed for aktivt at deltage kropsligt og følelsesmæssigt opnår større *personlige og sociale kompetencer*[45]. Det betyder, at læringsmiljøer der benytter ikke bare en mental men også en kropslig tilgang til, hvordan læringsaktiviteter praktiseres, ifølge Antonovsky, kan være med til at understøtte udvikling af forskellige kompetencer i relation til læring. Det retter fokus på samspillet mellem intellekt, krop og sanser i forhold til læring. En iagttagelse af dette formodede samspil fra en af de undersøgte cases i afhandlingen er:

"På Torvet i Nordhuset på Asgård er to grupper af i alt 15 børn (0.-2.kl.) i gang med en indbyrdes konkurrence. De to hold skal så hurtigt som muligt med deres kroppe vise det næste tal, som deres lærer Mette skriver på den mobile tavle. Hvert hold er nødt til at samarbejde og handle hurtigt, når det skal finde ud af, hvem der er "tier" og hvem der er "ener" og henholdsvis skal sætte sig eller rejse sig. Hver gang må nogle børn vælge at sidde over for at få vist tallet rigtigt. Børnene arbejder ivrigt med opgaven og målet om at vinde over det andet hold. De hopper, danser og griner alt i mens, de forsøger at gøre sig klar til at udføre det næste tal …"[46]

[41] Lars Qvortrup: Læring i et vidensperspektiv: Læringens mysterium og former. Artikel i Tom Ritchie(red.)(2007) p. 227.

[42] Anthony Giddens beskriver i The Consequences of Modernity (1991) karakteristika og temaer i det senmoderne.

[43] John Ratey (2008) kap.1-3, 10.

[44] John Ratey (2008) kap. 1-2, samt TV-udsendelse på DR1: Chris på skolebænken (2008) om en dansk gymnasieklasses besøg på Naperville Highschool i et forsøg på at forbedre livsstil med motion og kost for bl.a. at kunne lære bedre og få mere energi i dagligdagen.

[45] Aaron Antonovsky (1987) p.218. Personlige og sociale kompetencer betragtes sammen med almene og faglige kompetencer som alment anerkendte kompetencer i forhold til læring.

[46] Observationsstudie på Asgård d. 19. marts 2007.

Situationen viser, hvordan det er muligt at kombinere matematikundervisning med en fysisk kropslig samarbejdende øvelse. Børnene virker optagede af og begejstrede for opgaven, der tydeligvis opfattes som en form for leg. De lærer at forstå de forskellige tal gennem den fysisk kropslige udførelse og mange af dem vil formentlig længe huske legen om, hvordan man i fællesskab med kroppen kan konstruere forskellige tal. Situationen viser samtidig et eksempel på en anden tilgang til undervisning end den traditionelle klasseværelseundervisning.

Undervisningsdifferentiering

Undervisningsdifferentiering er i dag et bredt anerkendt begreb i undervisningsverdenen, der trods forskellige tilgange og ikke mindst praksis, overordnet handler om, at den enkelte elev undervises ud fra individuelle evner og muligheder, enten ved inddeling i grupper med samme niveau, eller med hensyntagen til hver enkelt i elev i det normale klassemiljø. Muligheden for at praktisere undervisningsdifferentiering afhænger bl.a. af antallet af elever og undervisningsform.

Ideen med undervisningsdifferentiering kan føres tilbage til en romersk lærer Marcus Fabius Quintilian (30-94 e.kr.). Han løste selv problemet med forholdet mellem antallet af elever og lærere ved at anvende indbyrdes undervisning, dvs. en undervisningsform, hvor læreren underviser elever, som underviser andre elever, som igen kan undervise andre elever. Hans grundholdning var at (min fremhævelse):

"…Too large a class is unsuitable for correcting faults or for explaining; a good teacher will not take on more students than can be managed. One should be on friendly and intimate terms, making teaching not a duty but a labor of love."[47]

Antallet af elever pr. lærer var altså allerede ifølge Marcus Fabius Quintilian en væsentlig parameter for, at underviseren kunne tage sig af den individuelle lærende. I Danmark fandt undervisningsdifferentiering vej ind i folkeskoleloven af 1993, hvor *den enkelte elevs alsidige personlige udvikling* gøres til et bærende og samlet princip for skolens formål (min fremhævelse):

§ 1. *Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til* ***den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.***

Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår ***tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.***[48]

Den individualisering, som både *den enkelte elevs alsidige personlige udvikling* og udviklingen af kompetence begrebet bl.a. lægger op til, udmønter sig i *undervisningsdifferentiering,* som for første gang gøres til det bærende princip for hele folkeskolens undervisning. Indtil da var lovens differentieringsbegreb knyttet til mere organisatorisk prægede tiltag som f.eks. kursusdeling og prøveniveauer. I § 18 bliver kravet præciseret (min fremhævelse):

§ 18. *Undervisningens tilrettelæggelse, herunder* ***valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse,*** *skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og* ***varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.***[49]

Det er således underviserens opgave at variere og individualisere undervisningen for den enkelte elev så vedkommende kan få det størst mulige udbytte af undervisningen. Differentieret undervisning skal forstås i relation til den samfundsmæssige udvikling, som har fundet sted. Ifølge Qvortrup betyder det moderne videnssamfund: *"Det hyperkomplekse samfund"* [50], et øget fokus på individet og på læring på flere sammenhængende og dynamiske niveauer i forhold til den øgede kompleksitet, som vi skal håndtere. I det hyperkomplekse findes der altid flere muligheder end det er muligt at udnytte og det at udvælge og selvtilegne sig viden under skiftende omstændigheder bliver således centralt.

Etablering af de bedste betingelser for elevernes læring kræver ifølge ovenstående en differentieret tilgang til hver enkelt elev med understøttelse af hans eller hendes selvstændighed til at træffe valg for sig selv. Det leder naturligt tankerne hen på behovet for en indbygget fleksibilitet i den måde, som læringsaktiviteter praktiseres på, herunder indretningen og brugen af det fysiske rum.

Indretning af et fleksibelt læringsmiljø

Det, at alle lærer på forskellige måder øger behovet for en *fleksibel undervisningsform* og dermed også for fokus på organiseringen og indretningen af læringsmiljøet. Begrebet *fleksibel læring* handler netop om at skabe en "just in time"-læring ved at organisere et læringsmiljø, der er opbygget af mange forskellige typer af læringsaktiviteter, materialer og indretninger, der er let tilgængelige og kan fungere i både fælles og samtidige, som i uafhængige og selvstændigt tilrettelagte læringsforløb. Elevernes individuelle færdigheder og kompetencer sættes i centrum og eleven er medansvarlig for sin læring gennem dokumentationsarbejde og evaluering, herunder arbejde med logbog og portfolio[51]. Relativt nye teorier, der handler

[47] Beck, Sanderson [online-version]: Roman Empire 30 BC to 610 (2004), kapitel: 'Roman Decadence 37-96' [online-publikation]. Se afsnittet 'Quintilian's Education of an Orator', hvor han citerer Marcus Fabius Quintilian: Institutio (96) [citeret 8.juni 2009] Tilgængelig via: http://san.beck.org/AB7-RomanDecadence.html#9

[48] Undervisningsministeriet [online-version]: Folkeskoleloven af 1993 § 1 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1

[49] Undervisningsministeriet [online-version]: Folkeskoleloven af 1993 § 18 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1

[50] Lars Qvortrup (1998).

[51] Karina Landsbo Villumsen og Lene Skovbo Jensen (1993), Rita Dunn (2007)



Ordrup Skole
Elevarbejdssted i fællesrum

om, at vi som mennesker har *mange intelligenser*[52] og *forskellige læringsstile*[53] anvendes hyppigt i forbindelse med etableringen af fleksible læringsmiljøer. Disse teorier tager på forskellig vis udgangspunkt i elevens egen udvikling og peger på, at vi hver især har vores egen bedste måde at tilegne os nyt stof på som er kontekstafhængig. Det betyder blandt, andet, at nogen har det bedst med at sidde alene og arbejde koncentreret med emnet, mens andre hellere vil småsnakke om opgaverne i en gruppe på gulvet. Det betyder endvidere, at plads og muligheden for at arbejde i en passende afstand fra andre kan være af afgørende betydning. Et konkret eksempel fra en af de undersøgte cases kunne være en undervisningssituation i 2.a på Ordrup skole:

"… eleverne sidder i klassen og arbejder selvstændigt med flere forskellige opgaver. Nogle vælger at løse dem sammen med andre i små grupper ved gruppebordene, andre rykker ud af klassen forskellige steder i fællesrummet, mens andre igen vælger at løse opgaven alene liggende på gulvet, siddende i vindueskarmen, på reposen, eller opsøger underviseren for hjælp…"[54]

Situationen viser, at eleverne selv opsøger forskellige måder at løse opgaverne på. Indretningen med en mulig inddragelse af både gruppeborde, gulv, vindueskarm, repos og forskellige indretninger i fællesrummet gør det muligt for eleverne, at vælge deres særlige måde at løse opgaverne på. Dette gælder både i forhold til at være alene eller sammen med andre, sidde, stå eller ligge. Eleverne vælger og indtager hver især den fysiske indretning som de selv synes mest velegnet og indbydende i forhold til løsningen af den konkrete opgave.

En ændret lærerrolle med nye delkompetencer i forhold til det fysiske miljø

Praktisering af undervisningsdifferentiering og fleksibel læring med hensyntagen til den enkelte elev adskiller sig radikalt fra den traditionelle klasseundervisning med overhøring og læreren i centrum. Den ændrede undervisningsform betyder også en ændring i lærerrollen med en øget bevidsthed om de virkemidler og strategier som anvendes i både planlægning og ledelse af undervisnings-situationen. Professor, dr. phil. og formand for Børnerådet Per Schultz Jørgensen udtaler i artiklen "Hvad er kompetence?", udgivet af Undervisningsministeriet (min fremhævelse):

"… Den ***nye lærerrolle*** *omfatter krav om, at læreren skal kunne "gå på tre ben":* ***det faglige, det formidlingsmæssige og det menneskelige og personlige."***[55]

Fremtidsforsker Jesper Bo Jensen udtaler i artiklen "Morgendagens skole til morgendagens samfund" (min fremhævelse):

"Frem for at være en ***traditionel autoritet,*** *der gennem denne rolle får eleverne til at arbejde med de relevante emner, må* ***læreren udvikle sig hen mod at blive knudepunkt for elevernes læring.*** *Det betyder, at læreren langt oftere skal være en* ***facilitator for elevernes egen læring og hjælpe eleverne til selv at opnå ny viden og nye færdigheder."***[56]

Det differentierede læringsmiljø kræver altså, at læreren kan skifte rolle i relation til forskellige og skiftende undervisnings- og arbejdsformer, hvor eleven en væsentlig del af tiden tildeles valgmuligheder i relation til evner og fortsat udvikling af kompetencer og selvstændighed.

[52] Mange intelligenser refererer til Howard Gardner: Multiple Intelligences (1993), der peger på at mennesker har mange forskellige intelligenser også andre end dem, vi normalt måler med IQ tests, herunder visuel/ rumlig, kropslig/ kinæstetisk, musikalsk, interpersonlig, og intrapersonlig intelligenser.

[53] Læringsstile refererer til forskellige fremtrædende teorier af bl.a. Kenneth Dunn & Rita Dunn, David Kolb og Robert Sternberg. Overordnet handler læringsstile om den helt personlige måde, hvorpå et menneske *sættes i gang med at koncentrere sig om, arbejde med, opfatte og huske nyt og vanskeligt stof.* Vi har alle hver især en optimal og kontekst afhængig læringsstil, som vi med fordel kan søge imødekommet, når vi skal sætte os ind i nyt stof. Peter Andersen (red.) (2006).

[54] Observationsstudie på Ordrup Skole d. 13.marts 2007

[55] Per Schultz Jørgensen (1999).

[56] Jesper Bo Jensens artikel er bragt i Lise Jeremiassen og Ebbe Dam Nielsen (red.): Nu er timen til ende … en debatbog om fremtidens folkeskole (1999)



Hellerup Skole
Grupperum til samling af klasse

Den ændrede tilgang til læring med inddragelse af forskellige rum og indretninger stiller også krav om, at lærere og pædagoger i langt højere grad arbejder bevidst med, hvordan fysiske rammer på forskellig vis kan bruges og skabes for at understøtte forskellige læringsaktiviteter. Seminarielektor Ole Eliasen beskriver i rapporten "Fremtidens børnebyggeri – rum til leg og læring", at de voksne professionelle medarbejdere er nøglepersoner i forhold til samspil med og udnyttelse af rum og indretning, der derfor bør have følgende delkompetencer i relation til det fysiske miljø:

*"**Organisatorisk kompetence og systemkompetence** til at se mulighederne i de forskellige rum, som indgår i den pædagogiske hverdag. Være i stand til at skabe en organisatorisk kontekst, der understøtter barnets udfoldelseslyst. Samtidig være bevidst om egen rolle i forhold til at vise, formidle, udvikle, formgive aktiviteter i det pågældende rum, som skaber rum og ramme for barnets læringslyst. Den voksne skal kunne vise en mulig vej, men også lade rummet komme til barnet. Skal arbejde med rummets mangfoldighed, herunder give plads til at barnets egen kreativitet kan have en aktiv funktion.*

***Fagkompetence** til løsning af den pædagogiske opgave med særlig vægt på inddragelse af det fysiske miljøs indretning og muligheder. Udnytte det fysiske rum, som et understøttende miljø, som kan skabe større mulighed for læring.*

***Faglig kompetence vedrørende pædagogisk-didaktiske overvejelser** bør tænkes ind sådan, at de forskellige rum, som findes i institutionen er på hver sin måde og udformer sine særlige læringsmuligheder og begrænsninger, men sådan, at rummene tilsammen skaber en helhed i et godt læringsmiljø. Professionsmedarbejderen må danne sig et overblik over de fysiske rum, som kan indgå i de pædagogisk-didaktiske overvejelser, samt arbejde med egen forforståelse af rummets muligheder."*[57]

Ole Eliasen mener således, at den bedste udnyttelse af de fysiske rammer i høj grad kræver, at brugerne forstår at udnytte rummenes potentiale og dette bør ske gennem løbende professionsfaglig udvikling af lærere og pædagoger. Jeg er enig i dette standpunkt og ser det som et vigtigt mål for afhandlingen at give samspil mellem brugerne, bestående af både elever, lærere og pædagoger, og indretningen af de fysiske rum en opmærksomhed i forhold til videreudvikling af en bevidst brug og udnyttelse af de fysiske rum i takt med ændrede mål og behov.

Skolen i forandring: Tryghed og differentiering

Skolens form og indhold er til stadighed til debat i forhold til, hvordan forandringer i samfundet kan føre til forandringer i skolen. Der er i den forbindelse i løbet af de seneste år blevet ført en både faglig og folkelig diskussion om, hvilke kompetencer fremtidens arbejdsmarked efterspørger og hvordan skolen kan tilpasses nye krav, hvordan elever udvikler demokratiske evner og hvordan en fundamental tryghed i læringsmiljøet etableres samtidig med, at der etableres en større differentiering og frigørelse fra det traditionelle klassebegreb[58]. Hellerup Skole[59] fra 2001 er et eksempel på, hvordan man har opløst den traditionelle klasseundervisning og klasseværelse til fordel for en mere fleksibel struktur.
De arbejder ud fra et grundsyn om:

"… at børn lærer forskelligt, og at de får optimalt udbytte af læringen, hvis de får lov at arbejde underomstændigheder, der passer til den måde, de lærer bedst på."[60]

[57] Fremtidens børnebyggeri - rum til leg og læring (2008) p.12. Rapport udarbejdet af tænketank om fremtidens børnebyggeri. Udgivet af Børn og Unge, Århus Kommune. Ole Eliasen var en del af tænketanken.

[58] Debatten har bl.a. været udtrykt gennem en kronik i Politiken af professor ved Københavns Universitet Bo Jacobsen: Vi ødelægger børns demokrati. [online-dokument]. København: Politiken; 11. maj 2004 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.existence.dk/pressedemokrati.htm

[59] Hellerup Skole er flagskib for Gentofte Kommunes Skoleudviklingsprojekt SKUB 1998- 2007 og beliggende i et velstillet kvarter nord for Københavns centrum.

[60] Hellerup Skole [hjemmeside] København: Værdigrundlag, Springbrættet; 2008 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.hellerupskole.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID

Det betyder bl.a., at læringsmiljøet i udgangspunktet består af et stort sammenhængende fysisk rum, der er underdelt i nærområde og fagområder, hvori eleverne med udgangspunkt i individuelt opsatte læringsmål og i relation til et aktuelt projekt, har mulighed for selv at vælge et ønsket sted at arbejde – f.eks. i en sofa eller på en repos. Den måde, Hellerup Skole praktiserer læring på, giver til stadighed anledning til faglige diskussioner om, hvordan undervisning og læring bør udfolde sig og om der findes børn, som bedre egner sig til Hellerup modellen end andre[61]. På Hellerup Skole fokuseres på elevernes tryghed gennem tilhørsforhold til en bestemt gruppe og voksne, samt etablering af en form for *hjemlighed* i nærområderne, bl.a. gennem en ligeværdig omgangsform og indretning med frit tilgængelige åbne køkkener, reposer, sækkestole og brug af sokker og hjemmesko.[62]

Elevernes fortrukne undervisningsform blev udtrykt i en elevundersøgelse foretaget i marts 2006 i forbindelse med en evalueringsrapport om *Læringsmiljøer i folkeskolen* fra EVA. Her svarede 66 % af eleverne i 4.-5.-6. klasse, at de foretrækker gruppearbejde, som dermed slår både projektarbejde (64 %), undervisning udendørs (58 %), værkstedsarbejde (55 %) og ikke mindst klasseundervisning (38 %), som i undersøgelsen dermed er den mindst populære undervisningsform. Interviewene med eleverne viste dog, at de også kan se fordele ved klasseundervisning:

"... F.eks. kan nogle pege på at de her, i modsætning til projektarbejde, kan få direkte lærerforklaringer hvilket gør stoffet nemmere at forstå." [63]

Udfordringen i at skabe fleksible læringsmiljøer består på den ene side i elevernes muligheder for at kunne udfolde sig på andre mere selvstændige arbejdsmåder end under klasseundervisning, og på den anden side i samtidigt at kunne skabe den fornødne tryghed for eleverne. En tryghed som bl.a. kan skabes gennem et fast tilhørssted og en let adgang til lærerhjælp.

Fokus og afgrænsning af pædagogik

Projektet fokuserer på skabelsen af et mangfoldigt og differentieret læringsmiljø med afsæt i den enkelte skoles mål og muligheder, hvor det fælles og det individuelle skal støtte og styrke hinanden, både pædagogisk og fysisk rumligt. Det sker for, at den enkelte elev kan få optimale udviklings- og læringsmuligheder inden for fællesskabets rammer. I planlægningen og gennemførelsen af undervisningen i fysiske rum tages der hensyn til elevers forskellige forudsætninger, potentialer og motiver, f.eks. gennem arbejdet med læringsstile.

I afhandlingen afgrænses pædagogik til strategier og praksis for forskellige læringsaktiviteter, der skifter mellem forskellige undervisningsformer og arbejdsformer og giver eleven mulighed for at undersøge sine egne bedste måde at lære på.

Afgrænsning af Pædagogik:

> **Fra pædagogik til organisering og praktisering af forskellige læringsaktiviteter, herunder skift mellem forskellige undervisnings- og arbejdsformer**

2.4 Sundhed

Afgrænsning af Sundhed:

> **Fra den brede sundhedsforståelse til udvikling af handlekompetence, der forudsætter handlemuligheder**

Begrebet *Sundhed* dækker overordnet over tilstande og aktiviteter vedrørende menneskets velvære, såvel fysisk som mentalt. WHO definerede begrebet i 1970'erne i forbindelse med programmet *Sundhed for Alle år 2000* [64]:

"Sundhed er et fuldstændigt stadie af fysisk, psykisk og socialt velvære og ikke kun fravær af sygdom og svaghed".[65]

Ifølge WHO´s forståelse handler sundhed altså ikke kun om fravær af sygdom, men i ligeså høj grad om livskvalitet, forstået som udvikling og opretholdelse af "det gode liv", med en positiv og demokratisk tilgang[66].

Indenfor "Den sundhedsfremmende skole" under Forskningsprogram for Miljø - og Sundhedspædagogik på DPU[67] er der udviklet en model, der kan belyse fire forskellige sundhedsbegreber i relation til, om de er *brede, snævre, positive* eller *negative*. Modellen skal forstås således, at den positive definition omfatter mere end

[61] Med afsæt i adskillige rundvisninger på og diskussioner af Hellerup Skole med deltagere fra både skoleverdenen, forskere og erhvervsliv.

[62] Beskrivelsen af hjemlighed i nærområderne er hentet fra rundvisning af Knud Nordentoft, tidligere skoleleder på Hellerup Skole og Per Christensen, projektleder SKUB, under miniworkshop februar 2008.

[63] Evalueringsinstituttet EVA (2006) p.89 og elevundersøgelse: Læringsmiljø blandt folkeskoleelever af TNS Gallup, marts 2006 [online-version]. 796 elever i 4.-5.-6.kl fra 6 skoler deltog [citeret 8.juni 2009]. Resultaterne er sammen med rapporten tilgængelig via: http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen

[64] I 1984 vedtog landene i WHO´s Europaregion den overordnede strategi Sundhed for Alle år 2000, som har sat kursen for samarbejdet i årene herefter. Strategien blev udmøntet i 38 mål, som skulle være opfyldt inden år 2000. Mål for sundhed for alle (1986) p.2.

[65] Mål for sundhed for alle (1994) og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.12

[66] Mål for sundhed for alle (1994) og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.12

[67] Den sundhedsfremmende Skole har gennem de seneste år udviklet samarbejdsprojekter om sundhedsfremme i skolesammenhæng i en række af landets amter og kommuner. Målet med disse projekter er at skolerne via sundhedspolitiker og sundhedsundervisning arbejder på, at børn og unge udvikler handlekompetence i forhold til sundhedsmæssige og trivselsmæssige spørgsmål og problemstillinger.

den negative, dvs. både trivsel og livskvalitet men også fravær af sygdom.

Model for fire forskellige sundhedsbegreber[68]:

	Negativt (Fravær af sygdom)	Positivt (Livskvalitet og fravær af sygdom)
Snævert (Livsstil)	1	2
Bredt (Livsstil og levevilkår)	3	4

Afhandlingen beskæftiger sig med den brede og positive sundhedsforståelse (feltet 4 i modellen) og fokuserer på *handle-kompetence* som en vigtig del af det til stadighed at *trives og være sund*.

Dette kan ses i sammenhæng med et bud på en *økologisk*[69] forståelse af sundhed: Sundhed er på den ene side evnen til at fastholde krop og sind i en form for balance med omgivelserne, men på den anden side også evnen til at kunne skifte tilstand og etablere balance på et nyt grundlag.

Udvikling af handlekompetence

Handlekompetence begrebet er bl.a. udviklet gennem projekter inden for "Den sundhedsfremmende skole". Projekterne bygger på WHO´s brede sundhedsdefinition og inddrager kompetenceudvikling som en positiv medspiller i forståelsen af sundhed. At være sund og kompetent handler om at besidde en personlig udviklet forståelse af, hvad der er sundt og hensigtsmæssigt "for mig" og at kunne handle på denne forståelse. Det handler også om en social forståelse af at være en del af en gruppe, at have ansvar og forpligtigelser over for andre og at kunne agere i samspil med andre[70].

I WHO´s program *Sundhed for alle i det 21.århundrede,* påpeges det at:

"... unges sundhed er størst, når de får mulighed for selv at påvirke deres eget sociale, fysiske og uddannelsesmæssige miljø" [71]

Projekterne indenfor "Den sundhedsfremmende skole" fokuserer på at kvalificere elevernes evne til at handle, være i dialog, udvikle visioner og kritisk sans i forhold til at deltage i forandringsprocesser. Udvikling, kompetence og handling forenes i professor i Miljø og Sundhedspædagogik Bjarne Bruun Jensens opstilling af fem delkomponenter for opnåelse af handlekompetence:

- ***Indsigt:*** En bred, positiv og handlingsrettet forståelse af sundhed, herunder indsigt i effekter, årsager og forandringsstrategier inden for det sundhedsmæssige område.
- ***Engagement*:** Lyst til at involvere sig i forandringsprocesser i et dynamisk samfund.
- ***Visioner:*** Evne til at kunne gå "bag om" og tænke kreativ og visionært.
- ***Handleerfaringer:*** Konkrete erfaringer med at indgå individuelt og kollektivt i forandringsprocesser og overveje, hvorledes barrierer overvindes.
- ***Kritisk sans:*** Evnen til ikke at tage alle budskaber for pålydende og i stedet drage egne konklusioner og tage beslutninger. [72]

Handleerfaringer kan her forstås som den mest konkret fysisk relaterede delkomponent, der relaterer sig til at øve sig i at handle for derigennem, at kunne skabe forandringer alene eller i et fællesskab med andre. At opnå handleerfaringer kræver, at der findes eller kan skabes et sæt af *handlemuligheder.* Ved handlemuligheder forstås, at det er muligt og at der endvidere lægges op til, at træffe valg for sig selv og aktivt handle på flere måder i den givne kontekst. Elevernes mulighed for og evne til at udvikle deres egne visioner for igangsættelse af aktive konkrete handlinger i læringsmiljøet, ses som et vigtigt parameter for udviklingen af handlekompetence.

Projektet her fokuserer, i relation til udvikling af elevernes handlekompetence, på elevernes sociale, kropslige og fysisk rumlige handlemuligheder[73] i samspil mellem de pædagogiske og fysiske rammer. Handlemuligheder er vigtige for at opnå handleerfaringer, der er delkomponent til udvikling af handlekompetence. Handlekompetence kan bruges til at fremme sundhed og trivsel og derigennem også de bedste betingelser for at lære.

Handlekompetence og læringskompetence

I Steen Høyrups beskrivelse af *læringskompetence* til Det Nationale Kompetenceråd (NKR) påpeger han forskellige delkomponenter[74] som centrale, hvoraf særligt tre synes relevante i forhold til udvikling af handlekompetence: *Handlingskomponent, refleksionskompetence og holdningskompetence*.

[68] Bjarne Bruun Jensen & Bente Jensen (2005) p.56 figur 3.1 og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.8 figur 1.

[69] Økologisk henviser til multidisiplinære studier af interaktionen mellem levende organismer og mellem dem og deres miljø. Se James J. Gibson (1979) og Bent Ølgod (2004) p.208.

[70] Bjarne Bruun Jensen & Bente Jensen (2005) p.51-52 og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.11, 14-21

[71] Sundhed i det 21. århundrede (1999) p.26

[72] Bjarne Bruun Jensen & Bente Jensen (2005) p.51-52. og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.10

[73] Elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder præciseres under analyseramme p.38

[74] Undervisningsministeriet. Steen Høyrups beskrivelse af læringskompetencens delkomponenter [online-publikation]. København: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel 3, afsnittet En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/ dimensioner. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html

Alle er elementer, der synes at overlappe med Bjarne Bruun Jensens kompetence betingelser for opnået handlekompetence: *Handleerfaringer, engagement, indsigt, visioner, og kritisk sans*. Uddybelse følger[75]:

Steen Høyrup beskriver handlingskomponent som en proces, hvor individets handlinger er karakteriseret ved at være aktive, og individet opsøger situationer med udfordringer og handler med en opmærksomhed på den feedback, de udløser. Han beskriver endvidere, at et aspekt af handlingskomponenten er *selvorganisering*, hvor individet *aktivt organiserer egne handlinger i et åbent miljø med valgmuligheder*. Dette kan ses i direkte sammenhæng med B.B. Jensens kompetencebetingelser: *Handleerfaringer og engagement*, der forstås som lysten til og erfaringer med at involvere sig i individuelle og kollektive forandringsprocesser og overveje, hvorledes barrierer kan overvindes.

Den *meta-kognitive komponent eller refleksionskompetence* handler ifølge Steen Høyrup om at kunne reflektere og indebærer, at individet kan skifte mellem to forskellige positioner i læreprocessen: Nærhed og engagement i det, der er læringens indhold, og distance og bevidsthed om sig selv i læreprocessen. Refleksionen kan som indhold have egne handlinger og den feedback, omgivelserne giver herpå eller den kan som indhold have egne læreprocesser, læringsstrategier og deres hensigtsmæssighed. Endelig kan refleksionens indhold være en *undersøgelse af de præmisser, de rammer og forudsætninger og den kontekst, i hvilke læreprocessen finder sted*. Dette kan ses i sammenhæng med B.B. Jensens kompetencebetingelse: *Visioner og kritisk sans,* forstået som henholdsvis evnen til at kunne gå "bag om" og tænke kreativt og visionært og evnen til ikke at tage alle budskaber for pålydende og i stedet drage egne konklusioner og tage beslutninger.

Endelig beskriver Steen Høyrup *holdningskomponent* som det at have en positiv indstilling til læring, og *individets eget begreb om, hvad læring er*. Baseret på sine erfaringer om, hvordan undervisning og læring foregår, danner individet sig et billede af, hvad undervisning og læring er. En del af dette billede er en opfattelse af, *hvad den lærendes rolle er, og hvad lærerens/vejlederens rolle er.* Selvom beskrivelsen er direkte rettet mod udvikling af læringskompetence, synes der at være en sammenhæng med B.B. Jensens beskrivelse rettet mod udvikling af handlekompetence og kompetencebetingelsen: *Indsigt*, der forstås som en bred, positiv og handlingsrettet forståelse af sundhed, herunder indsigt i effekter, årsager og forandringsstrategier inden for det sundhedsmæssige område.

[75] Undervisningsministeriet. Steen Høyrups uddybende beskrivelse af tre delkomponenter under lærings-kompetence (her gengivet i forkortet og udvalgt form) [online-publikation]. København: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel 3, afsnittet En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/ dimensioner. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html og Bjarne B. Jensens kompetencebetingelser for opnåelse af handlekompetence. Bjarne Bruun Jensen & Bente Jensen (2005) p.51-52 og Bjarne Bruun Jensen (2000) p.10

Udvikling af læringskompetence og handlekompetence kan altså ses som overlappende på en række områder, hvilket betyder, at det at lære, at handle og at trives, i projektet ses som tæt forbundne størrelser i samspil med hinanden, hvor indstillingen til at lære, reflektere og evnen til at kunne handle forenes. Kompetencerne ses endvidere som noget, der til stadighed udvikles i samspil med hinanden.

Handling med krop og sanser i relation til erkendelsesprocesser

At handle hører sammen med kropslig aktivitet. Det næste afsnit vil koncentrere sig om, hvordan kropslige handlinger og sansning kan bidrage til *erkendelse* og *selvdannelse*.

Idrætspsykolog Reinhard Stelter, Institut for Idræt, Københavns Universitet argumenterer i sin beskrivelse af *kropskompetence*[76] for kroppen som formidler mellem sansning og handling og arbejder på en helhedsorienteret forståelse af kroppen. I henhold til Merleau-Pontys fænomenologiske aspekter forstås kroppen som *personens formidler til verden - og anker i verden*[77]. Kroppen kan ses som en organisme, der er i stand til at sanse verden og samtidig handle i verden og tilsammen udgøre en enhed (min fremhævelse):

"Personen er ***kun i stand til at sanse verden igennem handling/bevægelse - og omvendt. Sansning og handling, som foregår med kroppen som omdrejningspunkt,*** *betinger hinanden. Kroppens sansning og erfaring danner basis for at frembringe mening i den konkrete situation, og* ***via handling og bevægelse giver personen situationen sin subjektive betydning…"*** [78]

Evnen til at kunne forstå og handle i forhold til sig selv og sin omverden er således forbundet med kropslig sansning og handling. Herunder evnen til at tage stilling og deltage i nye situationer og forandringsprocesser sammen med andre.

[76] Undervisningsministeriet. Kropskompetence er blandt de 10 nøglekompetencer som Det Nationale Kompetenceregnskabs(NKR) har udvalgt og beskrevet på baggrund af samarbejde med 11 OECD-lande i projektet Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) [online-publikation]. København: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel Kropskompetence, afsnit 6 Kropskompetence og sundhedskompetence – relation og afgrænsning. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/12.html, Reinhard Stelter (1999).

[77] Undervisningsministeriet. [online-publikation]. København: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel Kropskompetence, afsnit 1: Kroppen som formidler mellem sansning og handling. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/12.html, Merleau-Ponty (1994)

[78] Undervisningsministeriet. [online-publikation]. København: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel Kropskompetence, afsnit 1: Kroppen som formidler mellem sansning og handling. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/12.html, Merleau-Ponty (1994), Reinhard Shelter (1999)



Bredagerskolen, Asgård
en gruppe børn samles omkring et skelet, en enkelt pige vælger at stå på hænder

Et konkret eksempel fra et af projektets cases kunne være:

"… da der opstår en pause i samlingen på gulvet af de fyrre børn i Yggdrasil gruppen på Asgård, rykker tre børn over til væggen hvor de to, en pige og en dreng, indleder en samtale om det skelet, som er blevet bragt ind i klassen. De sætter sig på hug henvendt mod hinanden. Den tredje pige øver sig i at stå på hænder op ad væggen, hvorfra hun med hovedet hængende nedad betragter aktiviteterne i rummet. Efter kort tid rejser de to børn sig for at røre ved skelettet og mens de snakker, dukker yderligere 5-6 børn op for at være med til at snakke og røre. Andre bliver siddende stille iagttagende på gulvet omkring…" [79]

Eksemplet viser, hvordan samspil mellem det enkelte barn og den opståede situation bygger på et samspil mellem sansning og handling. Børnene udfolder sig frit kropsligt, de sanser hinanden (søger sammen), de sanser rummets indretning (gulvet og væggen) og de nye elementerne i det (skelettet). Den kropslige sansning og handling er med til at give situationen sin helt egen subjektive betydning for det enkelte barn.

Historisk set er en "body-mind" opmærksomhed ifølge professor i filosofi Richard Shustermann[80] ud over Merleau-Ponty blevet repræsenteret af John Dewey, Simone de Beauvoir, Ludwig Wittgenstein og Michel Foucault[81]. I sin bog *"Body Consciousness – A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics"* beskriver han hvordan *"..the body´s role in our experience"* er blevet formet gennem det tyvende århundredes filosofi. Han beskriver bl.a. kroppens rolle som vores vigtigste instrument for en form for tænkning gennem kroppen (min fremhævelse):

"The body´s role as our primordial instrument or urmedium has long been recognized, the basic somatic terms of "organ" and "organism" derive from the Greek word for tool, organon." [82]

Han introducerer en *soma-æstetisk* forståelse af kroppen, hvor vi oplever og bruger den levende krop (soma) som en sanselig og følelsesmæssig erkendelse (æstetik) og kreativ selvdannelse. Han mener endvidere, at denne omfatter både teori og praksis.[83]

Kroppen ses i projektet som et vigtigt og nødvendigt erkendelsesapparat i forhold til udvikling af handlekompetence, der til stadighed udvikles gennem *øvelser* i tid og rum. Da det ikke er muligt at aflæse elevernes tanker i projektets observationsstudier, aflæses og fortolkes nogle af de vilkår, som formodes at styrke udvikling af handlekompetence. Disse omhandler samspil mellem fysiske indretninger og pædagogisk praksis, der enten kan øge eller indsnævre handlemuligheder i forskellige undervisnings- og læringssituationer.

Empowerment: Kontrol over eget liv og oplevelse af sammenhæng

Handlekompetence kan også beskrives ud fra det engelsk-amerikanske udtryk empowerment - at handle selv, der ifølge Sundhedsstyrelsen defineres som (min fremhævelse):

"Element i ***sundhedsfremme***, der har til formål at bibringe patienter og andre borgere ***handleevne samt kontrol og ejerskab over beslutninger,*** der påvirker deres livsvilkår og sundhed ... Individuel eller psykologisk 'empowerment' relaterer sig til ***individets evne til at tage kontrol over eget liv …"*** [84]

Det vil sige at opnå kontrol over de kritiske og afgørende faktorer, der holder mennesker fast i en form for undertrykkelse eller afmagt, hvor de ikke har kontrollen. Det er en grundlæggende antagelse i projektet, at alle mennesker har behov for at skabe sig et godt liv, og at det

[79] Observationsstudie på Asgård d. 19.marts 2007

[80] Richard Shustermann er professor på Florida Atlantic University, Boca Raton og kendt for sit pionerarbejde med somaæstetik.

[81] Richard Shustermann (2008). Præsentation af John Dewey, Simone de Beauvoir, Ludwig Wittgenstein og Michel Foucault.

[82] Richard Shustermann (2008) p.1

[83] Richard Shustermann (2008) p.1

[84] Beskrivelse af Empowerment hentet fra Sundhedsstyrelsens udgivelse Terminologi: Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed (2005) p.24. [online-publikation] [citeret 9.juni 2009] Tilgængelig via: http://www.sst.dk/publ/publ2005/cff/termpjece/termpjece3jun05.pdf

gode livs fundament, bl.a. forstås som at opleve en sammenhæng i tilværelsen.

Aaron Antonovsky er professor i medicinsk sociologi og kendt for *den salutogenetiske idé* [85] og teorien om *en følelse af sammenhæng.* Sidstnævnte omhandler evnen til at håndtere *stressorer*, hvorved der menes alle de store og små situationer, der ikke lige er et svar eller en løsning på, og som et menneske er nødt til at håndtere. Det kan være sygdom, konflikter, kriser og spændinger. Det er vigtigt at erkende, at det er en normal del af livet. Stressorer påvirker os forskelligt, nogle er bedre til at håndtere dem end andre. Antonovsky sætter lighedstegn mellem sunde mennesker og evnen til at håndtere stressorer[86]. Teorien om en følelse af sammenhæng består af 3 delelementer, som han kalder *begribelighed, håndterbarhed* og *meningsfuldhed*. Disse opnås ved henholdsvis *forudsigelighed, belastningsbalance* og *delagtighed/deltagelse* som vist i denne model[87]:

Læreprocesser	»	**Følelsen af sammenhæng**
forudsigelighed	»	begribelighed
belastningsbalance	»	Håndterbarhed
delagtighed/deltagelse	»	Meningsfuldhed

En følelse af sammenhæng kan altså ifølge Antonovsky opnås ved den rette balance mellem de udfordringer, vi udsættes for og den handleevne, vi besidder. I den betydning kan 'empowerment' forstås som magt, kraft og styrke i forhold til at leve et godt liv, hvor vækst i erkendelse, indsigt og selvforståelse går hånd i hånd med kraftfuld handlen. Empowerment kan således både ses som en proces og et mål i sig selv. Læreprocesserne *forudsigelighed, belastningsbalance* og *delagtighed/deltagelse* stiller i forhold til en skolekontekst forskellige krav til samspil mellem de pædagogiske og arkitektoniske strategier. Oplagte krav til læringsmiljøet i henhold hertil er, at det føles trygt, at der findes en differentiering og afstemning af udfordringer, samt at der er mulighed for selv at kunne påvirke og træffe relevante beslutninger. Konkret kunne det eksempelvis betyde etablering af faste ritualer, samt af forskellige handlemuligheder i det pædagogiske og fysiske rum.

Balance mellem aktiviteter, mennesker og de fysiske omgivelser

Med udgangspunkt i det brede positive sundhedsbegreb er det relevant at tale om udvikling og opretholdelse af en form for balance i de miljøer vi som menneske er en del af. Den norske professor Birgit Cold beskriver i en rapport fra 1980 "Et bedre skolemiljø" tre faktorer som har betydning for et godt skolemiljø:

- **De aktiviteter som skal foregå** (aktiviteter indenfor undervisning og samvær, organisering, styring og drift af skolerne, samt de mål som findes for aktiviteterne)
- **De mennesker som skal deltage** (elever, lærere og personale med deres ønsker, behov og forventninger, samt de roller de spiller i skolesamfundet)
- **De fysiske omgivelser** (skoleanlæg med bygninger, udearealer, indretning og udstyr, samt de muligheder og hindringer de repræsenterer for gennemføringen af aktiviteterne) [88]

Hun beskriver de tre faktorer som et samspil, der hele tiden ændrer sig ved, at blot en af faktorerne ændrer sig. Rapporten er en vejledning for planlægning og brug af videregående skoler, men jeg finder i høj grad samspil mellem de tre faktorer aktuel for arbejdet med læringsmiljøer i folkeskolen. Jeg deler Birgits Colds opfattelse af skolemiljøet som værende under konstant forandring i relation til de aktuelle aktiviteter, aktører og fysiske rum. Afhandlingen søger svar på, hvordan samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og organisering giver mulighed for at praktisere undervisning og læring på forskellige måder i forhold til at skabe handlemuligheder for eleverne.

Fokus og afgrænsning

Udvikling af handlekompetence opfattes som en vigtig parameter for udvikling af sundhed og trivsel for børn og unge. Sundhed afgrænses i afhandlingen til at beskæftige sig med handlekompetence. En af delkomponenterne til udvikling af handlekompetence er handleerfaringer, der forudsætter at der findes eller kan skabes handlemuligheder. Afhandlingen undersøger elevernes handlemuligheder i det fysisk arkitektoniske og pædagogiske læringsmiljø i forhold til, at kunne øve sig på at kunne forandre ting og dermed øge elevernes hand-lekompetence. Den direkte relation mellem hvilke handlinger, som evt. kan fører til hvilken form for sundhedsfremme behandles ikke. Der fokuseres i stedet på, at handlekompetence formodes at styrkes og til stadighed udvikles gennem *øvelser* i tid og rum.

Det forudsættes i afhandlingen, at sundhed befordres af handlekompetence, der styrkes gennem elevernes mulighed for at træffe valg for sig selv og aktivt handle på flere måder. Det forudsættes også, at det rette samspil mellem arkitektur og pædagogik kan være med til at skabe de bedste betingelser for udvikling af handlekompetence, gennem tilvejebringelse og styrkelse af elevernes handlemuligheder.

[85] Den salutogenetiske idé: Ideen er at flytte fokus, fra en patogenetisk synsvinkel (fokus på det syge) til en salutogenetisk synsvinkel (fokus på det sunde), ikke for at erstatte den traditionelle lægevidenskab og behandling, men for at supplere. Han skelner i øvrigt mellem sund og rask og mellem syg og usund. Se Torben K. Jensen & Tommy J. Johnsen (2000) p.85, 97 og Aaron Antonovsky (2000)

[86] Aaron Antonovsky skriver endvidere at stressorer kan være negative, men han mener også, at visse stressede situationer kan være gavnlige og udviklende, da de giver os erfaringer, som kan gøre os i stand til at takle nye stressorer bedre. … Hvis man er usund, dvs. ikke kan håndtere stressorerne, bliver de til stress, som kan være truende overfor både livskvalitet og helbred. Se Torben K. Jensen & Tommy J. Johnsen (2000) p.86 og Aaron Antonovsky (2000)

[87] Se Torben K. Jensen & Tommy J. Johnsen (2000) p.89.

[88] Birgit Cold Bratenberg (1980) p.13.

Afgrænsning af Sundhed:

Fra den brede sundhedsforståelse til udvikling af handlekompetence, der forudsætter handlemuligheder

2.5 Samspil i et miljøpsykologisk perspektiv

Undersøgelserne tager overordnet afsæt i traditionen indenfor forskning mellem miljø og adfærd, Der antages et økologisk psykologisk samspilsperspektiv på miljø og adfærd og der hentes viden og metoder fra flere fag som f.eks. sociologi, psykologi, arkitektur, pædagogik, kulturgeografi, socialantropologi, filosofi mv. Det var bl.a. sociolog og arkitekt John Zeisels forskningsbeskrivelser i *"Inquiry by design. Environment/ Behaviour/ Neuroscience in Architecture, Interiors, Landscape and Planning."*[89], der gav viden og inspiration til udvikling af en flerfaglig optik og metode med afsæt i forskningen indenfor adfærd og miljø i relation til rum, pædagogik og elevernes handlemuligheder. Optik og metode beskrives under afhandlingens analyseramme i kapitel 3 og i metode og case design i kapitel 4. Her følger først en kort introduktion til miljøpsykologi i relation til, hvordan den bruges i afhandlingen. Der afsluttes med en teoretisk model for de undersøgte samspil.

Miljøpsykologi

Den samlende betegnelse 'miljøpsykologi' udviklede sig i midt-slutningen af 1960'erne for en række forskningsfelter indenfor *økologisk psykologi* og studier i *miljø og adfærd* relationen. Betegnelsen dækker således over forskellige retninger, "skoler", teorier og forskning indenfor området. Herunder hører *Environment Behavior Research*, der overordnet kan beskrives som en tovejs interaktion mellem mennesker og det omgivende miljø, der undersøger hvilke mekanismer, der forbinder dem:

behavior <————> **environment**
(mechanisms)

Illustrationen er hentet i bogen *"Culture, Architecture and Design"* [90] af den amerikanske professor i arkitektur Amos Rapoport. Han arbejder med *Environment Behavior Research* og er en af grundlæggerne bag Environment Behavior Studies (EBS), som han mener bedst kan beskrives ved hjælp af tre grundlæggende spørgsmål:

1. *What bio-social, psychological, and cultural characteristics of human beings (as members of a species, as individuals, and as members of various groups) influence (and, in design, should influence) which characteristics of the built environment?*
2. *What effects do which aspects of which environments have on which groups, under what circumstances (i.e., in what context) and when, why, and how?*
3. *Given this two-way interaction between people and environment, there must be mechanisms that link them. What are these mechanisms?* [91]

Det første spørgsmål omhandler den viden vi har, er i gang med at lære eller kommer til at vide i fremtiden om menneskelig karakteristika i forhold til det byggede/ konstruerede miljø. Det inkluderer viden fra mange forskellige områder og felter, er i konstant forandring og et grundvilkår for EBS. Spørgsmål to har direkte relation til design. Hvis miljøet har en indvirkning på mennesker, må virkningerne af design og indretning indkredses. Ofte vælger mennesker selv at indtage særlige rum og miljøer, hvilket giver en særlig mulighed for at studere forhold vedrørende forskellige miljøers effekt på mennesker. I afhandlingen danner skolen en overordnet påtvunget pædagogisk og fysisk kontekst for eleverne, et miljø, hvori der findes flere eller færre og forskelligartede handlemuligheder i tid og rum. I forhold til spørgsmål tre, som handler om at identificere hvilke mekanismer, der forbinder mennesker og miljø, angiver Amos Rapoport følgende områder og tematikker som udgangspunkter for videre behandling i fremtidige EBS studier: *Fysiologi, anatomi, perception, kognition, mening, indvirkning, vurdering, handling og adfærd, mulighed for at understøtte og delkomponenter af kulturen*[92]. Særligt delaspekterne omkring handling og adfærd samt muligheden for at understøtte og delkomponenter af kulturen vil blive taget op i analysen og diskussionen af projektets casestudier.

Det foregående skal forstås som baggrund og overordnede retningslinjer for den miljøpsykologiske tilgang til projektet. En større redegørelse for relevant forskning i mennesker og miljø ligger ud over målet for denne afhandling. De mange forskellige projekter og områder, som overordnet hører til under EBS, findes bedst ved at søge frem til nogle af de internationale, tværfaglige initiativer og sammenslutninger, som findes. Herunder *International Association for People-Environment Studies (IAPS)*, der beskriver det interdisciplinære felt således:

"...the study of the transactions and interrelationships between people and their socio-physical surroundings (including built and natural environments)..."[93]

IAPS beskæftiger sig både med forskning og praksis vedrørende *"people in their environments"*, der omfatter følgende områder (min fremhævelse):

[89] John Zeisel (2006) dokumenterer og viser forskningsmetoder i forhold til at undersøge samspil mellem miljø/ adfærd/ neurovidenskab i forhold til arkitektur, indretning, landskab og planlægning.

[90] Amos Rapoport (2005), model p.10.

[91] Amos Rapoport (2005), p.10.

[92] Amos Rapport (2005) p.12-14.

[93] International association for people-environment studies [hjemmeside] Baggrund for People-environment studies, R Gifford; 2004/05 [citeret 9.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.iaps-association.org/what _ is _ ep.html

- *Spatial cognition and wayfinding*
- ***Ecological aspects of human actions in places***
- ***Evaluations of buildings** and natural landscapes*
- ***Design of, and experiences in**, workplaces, **schools**, residences, public buildings and spaces*
- ***Social use of space:** crowding, privacy, territoriality, personal space*
- *Leisure and tourism behaviour in relation to theirphysical settings*
- *Meaning of built environment*
- *Theories of place, place attachment, and place identity*
- *Resource crises and environmental research Risks and hazards: their perception and management*
- *Stresses related to work and residential settings*[94]

Fremhævede aspekter i forhold til afhandlingen (min oversættelse): *Økologiske aspekter af menneskelig aktivitet i rum, evaluering af form og funktion i bygninger, samspil mellem design og mennesker i skoler mv., samt social brug af rum.*

På skandinavisk plan beskriver professor i pædagogik Pia Björklids i oversigten "Lärande och fysisk miljö" fra 2005, at det særligt er indenfor det miljøpsykologiske forskningsfelt, at fysisk opvækstmiljø undersøges i forhold til lærings- og udviklingsprocesser[95]. Hun beskriver projekter, hvor det fysiske miljø anses for at have indflydelse på børn og unges adfærd i oversigten, der giver et godt overblik over nogle overordnede hovedtendenser i nyere forskning i børns læringsmiljøer. Hun nævner følgende sammenfattende tematikker til brug for videre forskning: 1) Skolen som udviklingsmiljø, 2) Arbejdsmiljø og udemiljø, 3) Samspil mellem arkitektur og pædagogik i relation til indretning og forvaltning, samt 4) Udvikling af identitet og demokratisk kompetence. Afhandlingen beskæftiger sig særligt med 1) og 3) i studiet af, hvordan forskellige læringsaktiviteter i forskellige fysiske læringsrum påvirker elevernes handlemuligheder i relation til udvikling af handlekompetence.

Teoretisk model for samspil

Projektet undersøger samspil mellem læringsaktiviteter og forskellige fysiske indretninger i relation til elevernes handlemuligheder. Samspil kan beskrives som en interaktion mellem tre dimensioner:

1. En *social* læringsmæssig dimension, indeholdende den pædagogiske strategi og tilrettelæggelse af læringssituationer.

2. En *fysisk rumlig spatial*[96] dimension, bestående af indretning og brug af det fysiske rum under forskellige læringsaktiviteter.

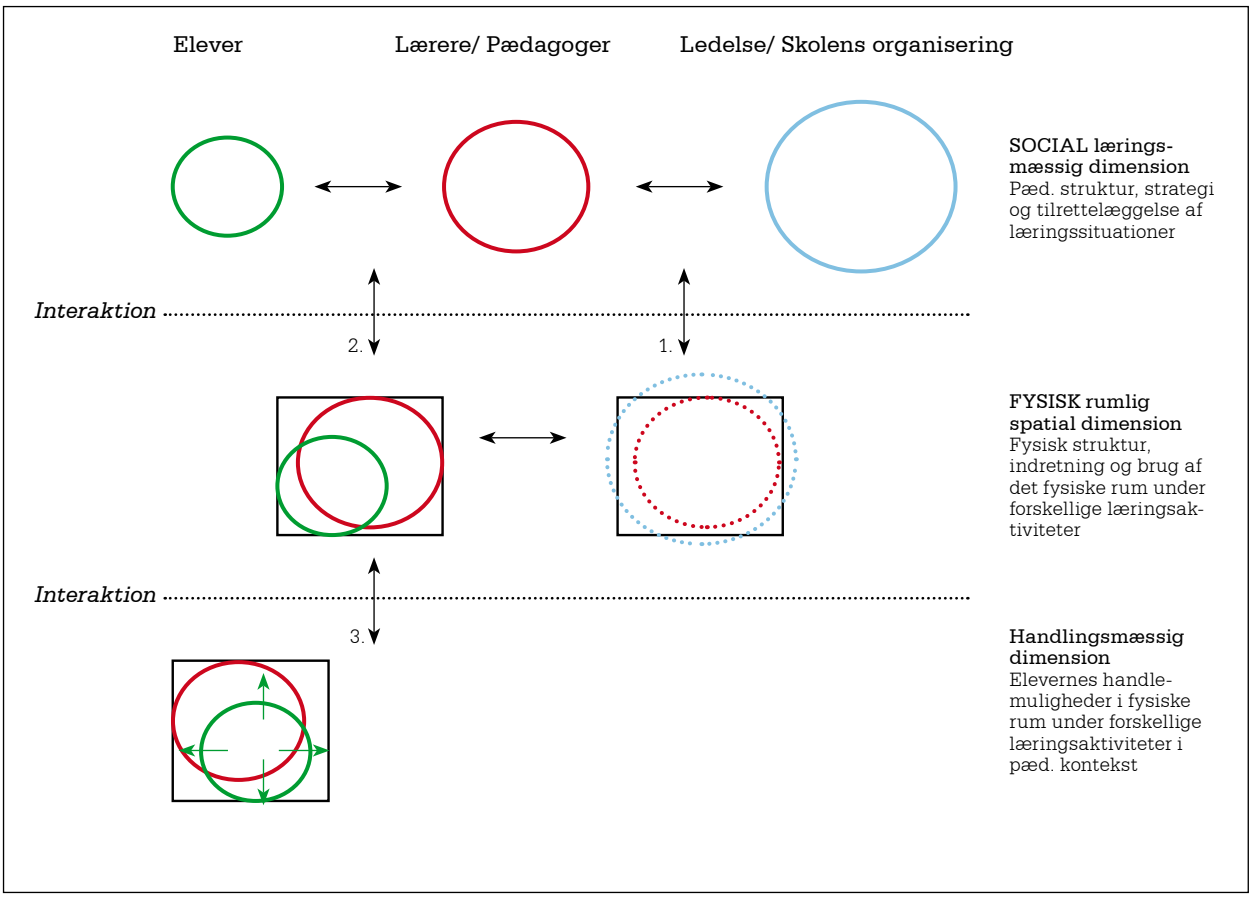
3. En *handlingsmæssig* dimension, forstået som elevernes handlemuligheder i fysiske rum i en underforstået pædagogisk kontekst.

Læringssituationer henviser til de pædagogisk iscenesatte situationer for læring i rum. *Læringsaktiviteter* henviser til forskellige former for pædagogisk definerede aktiviteter for eleverne, der indeholder forskellige undervisnings-/ og arbejdsformer. Elever, lærere/ pædagoger og ledelse/ organisering indtager i modellen rollen som henholdsvis aktør, facilitator og organisator. Den *socio-økologiske* samspilsmodel viser de tre primære interaktioner som undersøges (se næste side):

[94] International association for people-environment studies [hjemmeside] Baggrund for People-environment studies, R Gifford; 2004/05 [citeret 9.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.iaps-association.org/what _ is _ ep.html

[95] Pia Björklid (2005) p.10

[96] Det engelske udtryk spatial dækker over flere betydninger end det danske fysisk rumlig. Eksempelvis at det relaterer sig til rum og til at have rumlig fornemmelse, iagttagelses- og indtagelsesevne, hukommelse og karakter.



De tre typer af interaktioner kan beskrives som:

1. Interaktionen mellem ledelse/ skolens organisering og lærere/ pædagoger i forhold til pædagogisk og fysisk struktur, samt mål for undervisning, brug og indretning af fysiske rum i forskellige læringssituationer - f.eks. klarheden om de pædagogiske mål i forhold til brug af rum.

2. Interaktionen mellem elever og lærere/ pædagoger i forhold til pædagogisk praksis for brug og indretning af fysiske rum under forskellige læringsaktiviteter - f.eks. skift i roller i brugen af rum.

3. **Interaktionen mellem elever og lærere/ pædagoger og fysiske rum under forskellige læringsaktiviteter i relation til elevernes handlemuligheder** - f.eks. mulighed for at eleverne selv kan vælge, hvor og hvordan i rum og indretninger de ønsker at arbejde og med hvem.

Målet for samspilsstudierne relaterer sig særligt til interaktion 3, som påvirkes af interaktion 1 og 2. Det betyder, at elevernes handlemuligheder i fysiske rum i en pædagogisk skolekontekst både ses som underlagt den konkrete læringssituation, men også påvirket af et overordnet samspil med skolens organisering.

2.6 Forskningsspørgsmål

Projektet undersøger samspil mellem forskellige pædagogiske læringsaktiviteter og fysisk arkitektoniske rum i skolen i relation til udvikling af elevernes handlekompetence, der formodes at befordre sundhed. Det antages, at udvikling af handlekompetence forudsætter handleerfaringer og dermed også handlemuligheder. Læringsaktiviteter formodes at indeholde en række skift mellem forskellige undervisnings- og arbejdsformer, der indeholder en række forskellige handlemuligheder for eleverne. Omdrejningspunkt for projektet er, at elevernes forskellige handlemuligheder påvirkes af forskelle i samspil mellem rum og læringsaktiviteter. Handlemulighederne er endvidere under påvirkning af forskelle i og samspil mellem de overordnede fysiske rammer, pædagogisk praksis og organisering af skolen. Undersøgelsen er udformet som to undersøgende hovedspørgsmål, der henholdsvis afprøver, klassificerer og generaliserer to grundlæggende antagelser i projektet. Den første handler om, at der findes tre grundlæggende former for læringsaktiviteter *'samling, fordybelse og forhandling'*[97], som det fysiske rum skal understøtte. Den anden, at der findes forskelle i læringsmiljøet, som har indflydelse på elevernes *kropslige, sociale og fysisk rumlige* handlemuligheder[98]. De to forskningsspørgsmål repræsenterer to niveauer i analysen, henholdsvis i forhold til brug af rum under konkret observerede læringssituationer og i forhold til samspil mellem de overordnede parametre:

1. **Hvordan bruger lærere og elever det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter?**

2. **Hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering påvirker elevernes handlemuligheder?**

herunder
- Hvordan er tid og rum indrettet, organiseret og praktiseret?
- Hvilke indbyggede muligheder og begrænsninger findes i arkitekturen?
- Hvordan er det pædagogiske personales tilgang til indretning og brug af det fysiske rum?
- Hvordan er aktiviteterne struktureret i forhold til brug og udnyttelse af rum og indretning?
- Hvilke forhold fremmer og begrænser elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder?

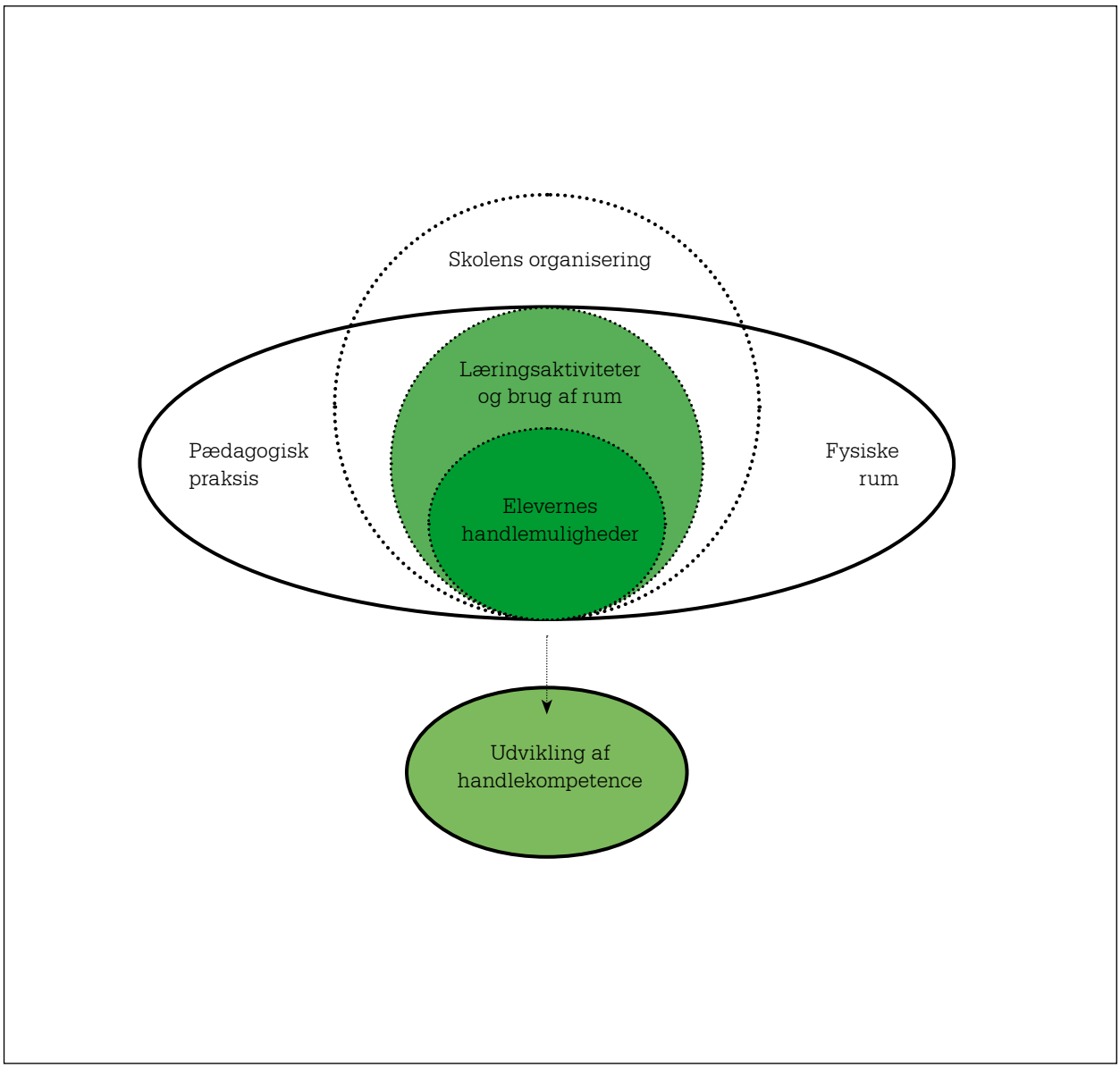
Besvarelsen af de to første spørgsmål formodes at føre frem til udviklingen af nye antagelser om samspil, formuleret som det tredje og sidste forskningsspørgsmål:

3. **Hvilke muligheder og perspektiver tegner undersøgelserne i forhold til at kunne optimere læringsmiljøer og elevernes handlemuligheder i relation til udvikling af handlekompetence?**

herunder
- Hvilke krav stilles til samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering i forhold til at fremme elevernes handlemuligheder?
- Hvordan kan man i praksis arbejde med at etablere handlemuligheder i samspil mellem fysiske rum og forskellige læringsaktiviteter?
- Kan der peges på nye perspektiver der kan understøtte elevernes handlemuligheder i relation til udvikling af handlekompetence?

[97] Se beskrivelse af 'samling, fordybelse og forhandling' under afhandlingens analyseramme p. 39

[98] Elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder præciseres under afhandlingens analyseramme p. 38



Afhandlingens analyseramme. Elevernes handlemuligheder er centrale for analysens tre niveauer: 1) Skift i læringsaktiviteter og brug af rum, 2) Forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering og 3) Udvikling af elevernes handlekompetence.

3

Analyseramme

3.1 Analyseramme for studier af samspil

Den måde, hvorpå empirien i afhandlingens casestudier læses og analyseres på, kan beskrives gennem den illustrerede model for afhandlingens analyseramme (se model). De forskellige cirkler og ovaler repræsenterer tre forskellige niveauer i analysen i relation til elevernes handlemuligheder (den inderste oval). Henholdsvis:

- Skift i **læringsaktiviteter** (*samling, fordybelse, forhandling*)[99] og **brug af rum**. Forskelle i lærernes og elevernes brug af rum under forskellige læringsaktiviteter i forhold til handlemuligheder i konkret observerede læringssituationer.

Analyse af mere overordnede parametre, der handler om hvordan:

- Forskelle i og samspil mellem **fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering** påvirker **elevernes handlemuligheder** (*kropslige, sociale, fysisk rumlige*)[100].

De to niveauer forholder sig til besvarelsen af afhandlingens to første forskningsspørgsmål.

Det tredje niveau (den nederste oval): Handlemuligheder formodes at understøtte udvikling af **elevernes handlekompetence,** forholder sig til det tredje forskningsspørgsmål[101], der besvares og perspektiveres i det sluttende kapitel.

[99] Læringsaktiviteterne samling, fordybelse og forhandling forklares p. 39

[100] Handlemulighederne (kropslige, sociale og fysisk rumlige) forklares p. 38

[101] Det tredje forskningsspørgsmål: Hvilke muligheder og perspektiver tegner undersøgelserne i forhold til at kunne optimere læringsmiljøer og elevernes handlemuligheder i relation til udvikling af handlekompetence p. 35



Samling:
12 elever fra Yggdrasil gruppen i deres grupperum Asgård, Bredagerskolen

3.2 Kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder

Afhandlingen fokuserer i relation til at fremme sundhed og trivsel på udvikling af elevernes handlekompetence. Det kræver som tidligere defineret under sundhed bl.a. handleerfaringer, der betinger handlinger og dermed også handlemuligheder. I afhandlingen fokuseres på de *kropslige, sociale og fysisk rumlige* handlemuligheder, som det er muligt at observere. Udvikling af og præciseringen af de sociale, kropslige og fysisk rumlige handlemuligheder tog afsæt i begrebet *mulighedsfeltet* fra en tidligere dansk flerfaglig undersøgelse *"Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme"* (2001), udført af arkitekt og skoleforsker Inge Mette Kirkeby, professor i pædagogik og børneforskning Jan Kampmann og kulturgeograf Thomas Gitz-Johansen. De undersøgte, hvordan de fysiske rammer griber ind i skolens dagligdag og i børnenes muligheder for at arbejde og lære, for at lege og være sammen. Forskningen udpegede en række temaer mellem arkitektur og pædagogik, hvoraf det væsentligste i forhold til dette projekt omhandlede begrebet 'mulighedsfeltet'. Forskerne nåede frem til, at rummets mulighedsfelt, forstået som de muligheder, som det fysiske rum definerer og udelukker med sin størrelse, udformning mv., er afhængig af *forvaltningen af rummet*, forstået som udtalte og underforståede regler og normer for brug af og adfærd i rum, i relation til hvilke reelle muligheder, det fysiske rum tilbyder. De påpeger, at det grundlæggende er de voksne, som har forvaltningsretten til rummet og bestemmer, hvornår denne uddelegeres til eleverne som et led i undervisningsdifferentiering og krav om selvforvaltning[102]. Denne viden affødte et ønske om en undersøgelse og præcisering af elevernes handlemuligheder som et samspil mellem fysiske rum og pædagogisk strategi og forvaltning. De efterfølgende afprøvninger og opdeling i forskellige læringsaktiviteter med forskellige valgmuligheder for eleverne har været med til at forme det endelige fokus på elevernes mulighed for at handle kropsligt, socialt og fysisk rumligt, i henhold til bevægelse og udfoldelse, valg af makker, gruppe eller arbejde alene, samt valg af fysisk sted eller indretning.

[102] Gitz-Johansen; Thomas; Kampmann, Jan; Kirkeby, Inge Mette (2001) p.130, 182, 203

Kropslige handlemuligheder

Elevernes kropslige handlemuligheder henviser til, om det er muligt for dem selvstændigt at vælge, om de vil forholde kroppen i ro eller være i bevægelse, samt indtage forskellige kropslige stillinger. Den kropslige udfoldelse kan endvidere indgå som en integreret del af læringsaktiviteten. Det undersøges, hvornår og hvordan eleverne har fri eller mere begrænset mulighed for fysisk udfoldelse. Et eksempel på kropslige handlemuligheder i en læringsaktivitet kunne være under en fordybelsesaktivitet, hvor det er muligt for eleverne både at løse en opgave stående, siddende, liggende og mens de bevæger sig.

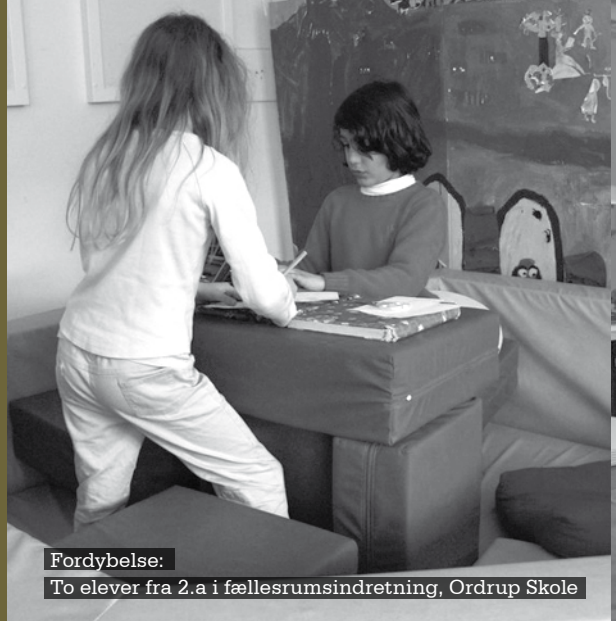
Sociale handlemuligheder

Elevernes sociale handlemuligheder henviser til, om det er muligt for dem selvstændigt at vælge, om de vil være alene, i en mindre eller større gruppe og med hvem. Det sociale fællesskab undersøges i forhold til, hvornår og hvordan eleverne kan vælge, om de vil arbejde alene, i mindre eller større grupper. Et eksempel på sociale handlemuligheder i en læringsaktivitet kunne være under en fordybelsesaktivitet, hvor det er muligt for eleverne både at løse en opgave alene og sammen med en selvvalgt makker.

Fysisk rumlige handlemuligheder

De fysisk rumlige handlemuligheder for eleverne henviser til, om det er muligt selvstændigt at vælge mellem forskellige steder i det fysiske rum og eventuelt at forandre og tage ejerskab til dem for kortere eller længere tid. Det undersøges, hvornår og hvordan eleverne har mulighed for at vælge fysisk læringssted, herunder bruge og inddrage indretninger på forskellig vis, samt udvælge og evt. iscenesætte et særligt sted. Et eksempel på fysisk rumlige handlemuligheder i en læringsaktivitet kunne være under en fordybelsesaktivitet, hvor det er muligt for eleverne at vælge at arbejde i en "blød" møblering, f.eks. en sofa, midt på gulvet, bagerst i rummet bag en stor reol mv.

De kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder vil i praksis ofte være overlappende, idet de kropslige og



Fordybelse:
To elever fra 2.a i fællesrumsindretning, Ordrup Skole



Forhandling:
Elever fra 2.a og deres lærer i 2.a´s klasseværelse, Ordrup Skole

sociale handlemuligheder understøttes af mulighederne i de fysiske rum og indretninger.

3.3 Skift mellem læringsaktiviteterne 'samling, fordybelse og forhandling'

Observationsstudierne af samspil mellem forskellige læringsaktiviteter i fysiske rum i relation til elevernes handlemuligheder tager udgangspunkt i en antagelse om, at det er muligt at registrere tre grundlæggende forskellige typer af læringsaktiviteter, som bruger det fysiske rum på forskellig måde. De tre typer af læringsaktiviteter anvender forskellige undervisnings- og arbejdsformer og angiver forskellige handlemuligheder for eleverne.

Antagelsen er udviklet ud fra et ønske om et flerfagligt helhedsorienteret blik på rum og læring. Forud for dette er gået flere afprøvninger, herunder et pilotprojekt på Peder Lykke Skolen på Amager i København i 2005/06, samt en udendørs workshop for lærere og pædagoger i Gentofte Kommune i august 2006. De tre rum- og læringsdimensioner så indledningsvist således ud: *Fordybelse, kropslig udfoldelse, "sanselige skabende" værkstedsaktiviteter,* samt etablering af en central *base*. Afprøvningerne viste, at etableringen af en form for *min. base* som udgangspunkt for at kunne vælge og tilkoble andre typer af rum og aktiviteter var et vigtigt element ikke mindst for underviserne/ lærerne. Det var også muligt klart at aflæse fordybelsesaktiviteter i forskellige rum og indretninger, mens de 'sanselige skabende værkstedsaktiviteter' synes at tilhøre en ikke klart nok defineret midtimellem kategori. Den kropslige udfoldelse synes også at være placeret på et andet niveau og blev senere integreret i de kropslige handlemuligheder (præciseret i 3.2).

Samling: En pædagogisk 'base'

Den fælles *samling* defineres som en tryghedsskabende pædagogisk fælles 'base' for igangsættelse af fordybelsesaktiviteter, vidensoplæg og undervisning, opsamling og evaluering - f.eks. traditionel klasseundervisning, hvor klassen er samlet og opmærksomheden rettet mod underviseren. Elevernes handlemuligheder er begrænsede og underlagt læreren som forvalter af den fælles opmærksomhed og brug af rummet under formidlingen af viden til modtagerne, eleverne. Det undersøges, hvordan det fysiske rum indgår som en del af undervisserens strategi og praktisering af samling.

Fordybelse: Individuelle studier

Fordybelse defineres som individuelle studier. Under fordybelsesaktiviteter arbejder eleverne selvstændigt alene eller i mindre grupper med at øve sig i færdigheder eller fordybe sig i og udvikle ny viden, ofte med en høj grad af medbestemmelse og handlemuligheder - f.eks. løsning af selvstændige projektopgaver med en højere eller mindre grad af selvforvaltning. Fordybelse indgår både i boglige og mere praktisk, kreativt og kropsligt orienterede læringsaktiviteter. Det undersøges på hvilke måder, lærere og elever bruger rum og indretning på under fordybelse, herunder i hvilken udstrækning fordybelsesaktiviteter bliver understøttet af fysiske indretninger til at skabe et 'personligt og afgrænset rum' [103].

Forhandling: 'Mellemrummet' og 'markedspladsen'

Forhandling repræsenterer en form for 'mellemrum' mellem læringsaktiviteterne samling og fordybelse eller i opstartsfasen før og opbruddet efter. Det kan endvidere defineres som en form for 'markedsplads', hvor nye aktiviteter forhandles, ændres eller forandres, begynder og afsluttes. Begrebet 'for-handling' betyder en diskussion, som har til formål at nå til afklaring eller enighed. Det er valgt for at understrege, at både lærere og elever her tager stilling på ny i forhold til måden at handle og bruge rum på, der indbefatter både individuelle afprøvninger, vejledning og 'at for-handle sig frem til egne bedste vilkår' for den næste aktivitet. Et skift og en forvandlings-/ og

[103] Jan Kampmanns forskning i 'det personlige rum' og 'det afgrænsede rum' i forhold til børn og indretning af daginstitutioner har tidligt i projektet givet inspiration til arbejdet med 'fordybelse' som en fælles rum- og læringsaktivitets dimension. Begreberne omhandler muligheden for at kunne trække sig væk i passende afstand fra andre, som understøttes af en fysisk afgrænsning. 'Det personlige rum', bruges her i betydningen af muligheden for kunne distancere sig fra andre og markere en form for privat rum. Herunder at skabe privathed, hvor det er muligt selv at vælge til og fra. I forlængelse heraf handler 'det afgrænsede rum' om, hvordan den mentale og/ eller fysiske afgrænsning er karakteriseret i adfærd eller i fysisk udformning – f.eks. gennem indretning af afgrænsede steder som huler, kroge, hjørner, nicher mv. Jan Kampmann (1994) p.34-40.

omstillingsproces mellem forskellige aktiviteter såvel i skole som fritid er til forhandling. Forhandling giver mulighed for, at både lærere og elever, indbyrdes og hver for sig gensidigt inspirerer og inviterer til nye aktivitetsformer og brug af rum. Forhandlingssituationer muliggør mange former for aktiviteter med indbyggede elevhandlemuligheder - f.eks. når en samling opløses til fordel for selvstændige fordybelsesaktiviteter eller, hvor læringsaktiviteterne afbrydes til fordel for et frikvarter. Det kan også være tidspunkter, hvor undervisningen har en mere fælles eksperimenterende karakter, som inddrager kreative og kropslige aspekter. Tidspunkter, hvor det pædagogiske mål om læring antager en anden karakter end under samling og fordybelse og tilbyder en form for 'frirum', hvor de sociale relationer mellem lærere og elever brydes op. Det undersøges, på hvilke måder lærere og elever bruger rum og indretning på under forhandling, samt hvorledes det stiller andre krav til det fysiske rum end samling og fordybelse.

Opdelingen i samling, fordybelse og forhandling har undervejs i projektet vist sig at være delvist understøttet af Erik Prinds model for tre læringsrum i forhold til, hvordan informations- og kommunikationsteknologi (IKT) kan integreres med nye undervisningsformer i skolen:

- **Undervisningsrummet**, hvor klassen er samlet, og læreren underviser i færdigheder og formidler viden til eleverne. Læreren er formidleren og eleverne er modtagerne.
- **Træningsrummet**, hvor eleverne selvstændigt og i grupper øver sig i færdigheder og fordyber sig i viden. Læreren er træner, og eleverne er udøverne.
- **Studierummet**, hvor eleverne især i grupper fordyber sig i viden og udvikler ny viden. Læreren er vejleder, og eleverne er forskere og forfattere.[104]

Opdelingen er inspireret af professor i mediepædagogik Stefan Aufenanger (1996) og af gymnasierektor Erling Petterson (1995) i et forsøg på at beskrive forskellige muligheder at organisere undervisningen på. De tre rum understøtter tre forskellige typer af læreprocesser, som menes at understøtte en moderne læringskontekst[105]. De tre rum understøttes af tre forskellige lærerroller, der også menes at udvikle forskellige roller for eleverne. Min opdeling forholder sig til Erik Pinds tre begreber således, at definitionen af *samling* er i overensstemmelse med Erik Pinds definering af *undervisningsrummet*. *Fordybelse* indeholder både elementer af Erik Pinds *træningsrummet og studierummet*, dog med vægt på selvforvaltning og afgrænsning, hvor læreren både kan være træner og vejleder, og eleverne både kan være ud-øvere, forskere og forfattere[106]. Derimod udgør *forhandling* en mere ikke defineret aktivitet og måde at organisere på, som jeg vil påstå indgår i alle læringssituationer, der ikke alene består af samling eller fordybelse.

3.4 Samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering

Samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering udgør en overordnet ramme for studier af skift i læringsaktiviteter og brug af rum i forhold til elevernes handlemuligheder. Parameteren 'fysiske rum' hentyder til de konkrete indretninger af rum og udnyttelse af fleksibilitet og 'pædagogisk praksis' til den konkrete tilrettelæggelse og praktisering af læringsaktiviteter, herunder brug af rum. 'Skolens organisering' udgør de overordnede pædagogiske mål og den overordnede fysiske struktur. Disse har en overordnet indflydelse på dele af både den pædagogiske praksis og de fysiske rum gennem den overordnede undervisningsplanlægning (timefordeling mv.), 'plads' og fleksibilitet (klasserumsstørrelser, adgang til grupperum, fællesrum mv.). Opmærksomheden på skolens organisering som et væsentligt parameter for samspil og handlemuligheder opstod i de indledende og afprøvende faser af APOS projektet. Det var bl.a. studier på Ellebjerg Skole, hvor en lærer gennem en utraditionel strategi for undervisningen viste andre muligheder for samspil og elevernes handlemuligheder - en anderledes strategi sammenlignet med de i øvrigt mere traditionelt strukturerede undervisningssituationer og klasserumsindretninger[107] på skolen. Strategien byggede på en stor grad af selvforvaltning for eleverne, der fysisk var struktureret ved, at de sad i grupper ved fritstående gruppeborde og i udgangspunktet altid skulle søge hjælp fra resten af gruppen i stedet for at søge lærerhjælp. Indretningen og de selvkørende elevgrupper gav mulighed for en større differentiering i rum og læringsaktiviteter. Der var ikke andre lærere på skolen som praktiserede en sådan undervisningsform og det foregik i nogen grad på trods af skolens pædagogiske og fysiske organisering. Det gav en opmærksomhed på, at hvis det i højere grad skulle foregå på hele skolen, ville det stille krav til skolens organisering for at understøtte en sådan gennem pædagogiske mål og fysiske strukturering.

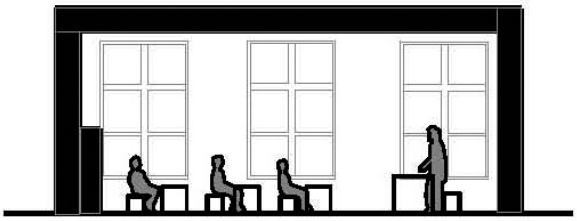
Analysen af forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering i forhold til elevernes handlemuligheder, er underdelt i forhold til analysen af forskelle i de forskellige parametre. De i afhandlingen medtagede dele af skolens organisering overlapper med de fysiske rum og den pædagogiske praksis. Derfor er analysen opdelt i henholdsvis forskelle i de fysiske rum, der medtager skolens fysiske struktur som en del af skolens organisering, og en analyse af forskelle i pædagogisk praksis, der medtager pædagogiske mål og undervisningsplanlægning som en del af skolens organisering.

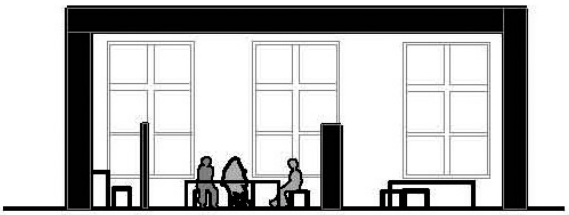
[104] Erik Prinds (1999) p.34, model for tre læringsrum.

[105] Erik Prinds (1999) p.33-35, model for tre læringsrum.

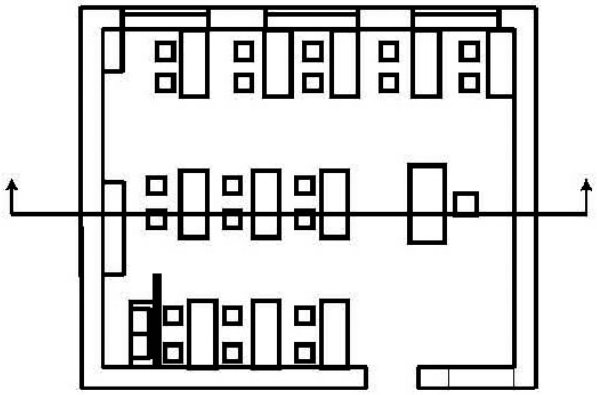
[106] Forskellene mellem min opdeling af forskellige læringsaktiviteter i rum og Erik Pinds model for forskellig organisering af undervisningen, kan forklares gennem det forskellige fokus på henholdsvis, hvad indretningen af det fysiske rum skal understøtte og hvordan IKT kan inddrages i læreprocesser med forskellig organisering.

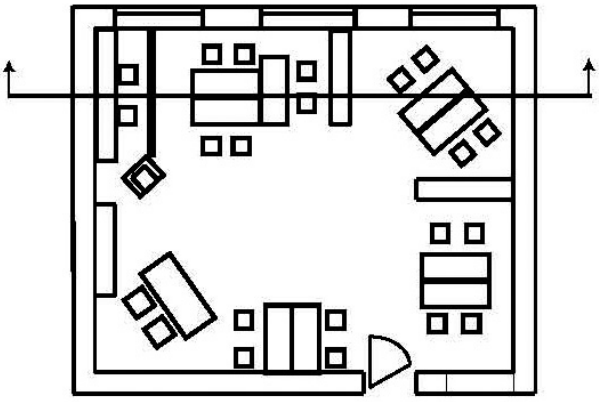
[107] Traditionelt strukturerede undervisningssituationer og klasserumsindretninger henviser til, at eleverne er placeret på rækker med stole og borde henvendt mod tavle og underviser, hvor de modtager undervisning.





Ellebjerg Skole - organisering og indretning i to situationer





Fysiske rum og struktur: Plads, indretning og fleksibilitet

Analysen af de fysiske rum og struktur beskæftiger sig med forskelle i plads, indretning og fleksibilitet. En bygnings fysiske struktur er karakteriseret ved de forskellige rumstørrelser, som denne er sammensat af og den sammenhæng dette giver mellem de forskellige rum – f.eks. en rumlig struktur bestående af to klasserum med et fælles grupperum i mellem og adgang til et større fællesrum. Indretningen af de specifikke rum kan være karakteriseret ved stole- og bordopstillinger på forskellige måder med en deraf forskellig given mulighed for andre indretninger og gulvplads. Pladsen pr. elev kan udregnes på forskellig vis afhængig af den rumlige strukturering af klasserum, grupperum og fællesarealer. I analysen og sammenligningen mellem cases er det derfor forsøgt at lave flere sammenlignelige udregninger til at vise evt. markante forskelle. Indretningen kan i større eller mindre omfang bestå af både en "hård" møblering i form af stole- og borde og en "blød" møblering bestående af f.eks. sofaer og sækkestole. Der fokuseres endvidere på placeringen af og adgangen til "blød" møblering og andre alternativer til pladsen ved stol og bord i forhold til elevernes handlemuligheder. Rumstrukturen, indretningen og inventaret er også med til at definere den fysiske fleksibilitet i læringsmiljøet. I afgrænsningen af arkitekturbegrebet definerede jeg to forskellige former for fleksibilitet, multifunktionalitet og rumlig differentiering. Hvor det multifunktionelle rum er udformet på en måde, så det kan tjene flere funktioner med få ændringer, er det differentierede rum organiseret som en række af forskellige men faste indretninger, der hver især tjener en bestemt funktion. Fleksibiliteten er dermed også defineret gennem en forskellig form for funktionalitet i forhold til læringsaktiviteter og handlemuligheder.

Plads, indretning og fleksibilitet kan på forskellige måder udnyttes og spille sammen med den pædagogiske praksis.

Pædagogisk praksis, mål og undervisningsplanlægning: Strategi og tilrettelæggelse

Analysen af pædagogisk praksis, mål og undervisningsplanlægning beskæftiger sig med forskelle i pædagogisk strategi og tilrettelæggelse. Skolens pædagogiske mål (herunder det anlagte pædagogiske syn på børn og unges læring og trivsel) og undervisningsplanlægning udgør en overordnet ramme om den pædagogiske praksis. Det gælder f.eks., om der undervises efter et fastlagt skema eller efter projektperioder og hvorledes læringsaktiviteter foregår i forhold til en opdeling i grupper, klasser, afdelinger mv. Strategi for og tilrettelæggelse af læringsaktiviteternes skift mellem samling, fordybelse og forhandling i forhold til forskellig brug af rum er i høj grad med til at definere elevernes handlemuligheder på forskellige tidspunkter. Den pædagogiske praksis kan indbefatte et større eller mindre omfang af samarbejde med andre lærere/ pædagoger for at kunne gennemføre forskellige læringsaktiviteter, og gruppeopdelinger i forskellige fysiske rum og indretninger indenfor en bestemt tidsramme.

Afhandlingen undersøger, hvorledes den pædagogiske praksis, mål og undervisningsplanlæggelse gennem forskellige strategier og tilrettelæggelse i samspil med fysiske rum og struktur, herunder plads, indretning og fleksibilitet, har indflydelse på elevernes handlemuligheder.

Metode og case design

4.1 Udvælgelse af skoler

Der er udvalgt fire skoler til afhandlingens studier af samspil, henholdsvis to indskolings-miljøer og to mellemtrins-miljøer. De er valgt ud fra følgende kriterier:

1. Skolerne er nybyggede eller ombyggede efter år 2000 og praktiserer læringsstrategier, der indebærer handlemuligheder for eleverne i dertil særligt indrettede fysiske rum.

2. Skolerne har forskellig fysik udformning og dermed præmisser for pædagogisk praksis. De repræsenterer både 'moderne' arkitektur og ombygget ældre arkitektur med forskellig typologi. Det betyder forskelle i bygningsstruktur og indretning af læringsrum.

3. Både for indskolings- og mellemtrinnet er der valgt henholdsvis en nybygget og en ombygget skole, samt en geografisk spredning mellem Jylland og Københavnsområdet. Spredningen indbefatter, at der indgår skoler beliggende i både by, land og forstadsområder.

4. De er alle folkeskoler med 2-3 årgangsklasser, opdelt i afdelinger med et fælles pædagogisk årgangs-/ og afdelingsteam.

De nybyggede eller ombyggede skole er frem for andre skoler valgt ud fra et ønske om at finde fremadrettede 'best practise' eksempler og bud på aktuelle udfordringer for samspil mellem moderne læringsmetoder og nye fysisk indretninger i forhold til handlemuligheder for eleverne. De samtidige og sammenlignende studier af henholdsvis en nybygget og en ombygget skole på samme alderstrin, er valgt ud fra en interesse for, hvordan en meget forskellig grundlæggende fysisk struktur skaber forskellige præmisser for den pædagogiske praksis. De to udvalgte skoler til studie af læringsmiljøer i indskolingen er:

1. **Asgård** (Bredagerskolen) i Vejle Kommune. En nybygget selvstændig indskolingsafdeling til en eksisterende landsbyskole. 'Moderne' konceptbyggeri i et plan.

2. **Ordrup Skole** i Gentofte Kommune. En ombygget forstadsskole, U-formet bygning i 3 etager fra 1920 med ny fjerde fløj.

De to udvalgte skoler til studier af læringsmiljøer for mellemtrinnet er:

3. **Lundskolen** i Horsens Kommune. Ombygget landsbyskole fra 1907 med flere senere selvstændige tilbygninger i et plan, der delvist forbindes af ny fløj i 2 etager.

4. **Utterslev Skole** i Københavns Kommune. En nybygget 'moderne' udformet skole i 1 og 2 etager.

Af beskrivelsen fremgår kort en del af den meget forskellige fysiske udformning som skolerne blev udvalgt ud fra. Flere andre skoler var i spil og en del af udvælgelsesprocessen bestod i at besøge forskellige ny- og ombyggede skoler for at finde den største spredning i fysisk udformning mellem dem to og to i forhold til at repræsentere et moderne læringsmiljø i folkeskolen med handlemuligheder for eleverne.

4.2 Indsamling af empiriske data

Afsnittet beskriver rammen om de empiriske undersøgelser og hvorledes indsamlingen blev foretaget gennem casestudier af forskellige læringsmiljøer, herunder studier af *settings*[108] samt forløbet af interviews og elevopgaver.

Forud for case designet blev forskellige metoder afprøvet, bl.a. gennem inddragelse af arkitektstuderende i afprøvninger af tværfaglige forskningsmetoder og analyse af fire typologisk forskellige skoler i København[109]. De opstillede metoder for de studerende var fire forskellige værktøjer til aflæsning af samspil mellem læringssituation og adfærd i det fysiske rum. Jeg havde udviklet disse på baggrund af traditionelle arkitektfaglige redskaber (tegning, diagram, fotoregistrering) kombineret med tværfaglige analysemetoder (notation, beskrivelse) med inspiration hentet fra John Zeisels miljøpsykologiske metoder i *Inquiry by design* (2006) og et relevant forskningsprojekt projekt af Shunsuke Itoh *Children and the Physical Environment in School Settings* (2001). Afprøvningen af undersøgelsesmetoder fokuserede på fire tværfaglige hovedaspekter i observationer og registreringer: *Undervisningsform, Undervisningens fysiske rum, Sociale relationer og kropslig udfoldelse,* samt *Rum, Adfærd og Forvaltning*. Disse blev aflæst via henholdsvis et prækonstrueret skema (se bilag A), i form af notationer på planer med udvalgte farver for bestemte undervisningsformer[110] (se eksempel bilag B), via krydser og pile noteret på et plandiagram (se eksempel bilag C), samt aflæst ved hjælp af fotoregistreringer og notationer/ skitser i forhold til forskellige adfærdssituationer i de observerede fysiske rum[111] (se bilag D). Afprøvningerne med de studerende viste en stor anvendelighed i metoder til udviklingen af det endelige casedesign, der præciseres i det følgende.

Undersøgelsens forløb

Casestudiet er valgt som metodedesign for undersøgelsesdelen. De kvalitative observationer og interviews gør det muligt at indkredse og belyse komplekse situationer i relation til problemstillingen. Undersøgelserne fokuserer primært på læringssituationer med pædagogisk strukturerede læringsaktiviteter. Læringssituationer studeres som et samspil mellem pædagogisk styrede igangsatte aktiviteter og fysiske rumligheder, der tilsammen skaber rammen om elevernes handlemuligheder. Skift mellem tre antagne typer af læringsaktiviteter - samling, fordybelse og forhandling - med forskellige handlemuligheder for eleverne undersøges. Forskelle i og samspil mellem de fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering undersøges i forhold til elevernes handlemuligheder.

Dataindsamlingen fandt sted over i alt ti dage på hver skole, med 1-4 dage ad gangen og alt i alt over et par måneder. Indledningsvist blev skolerne besøgt og der blev lavet aftaler med en samarbejdsvillig og interesseret gruppe/ klasse. For undersøgelsen af indskolingen indebar det udvælgelse af en fælles gruppe af 0.-2.klasse på Asgård og en 2. klasse på Ordrup. For mellemtrinnet blev to 4.klasser udvalgt på henholdsvis Lundskolen og Utterslev Skole. Udgangspunktet for observationerne var gennem gentagne observationer underbygget af interviews med ledelse, personale og elever, at skabe et grundlag for projektets analyser og sammenligninger på tværs af cases. Det skitserede forløb for de ti dage blev i store træk gennemført som beskrevet nedenfor med mindre justeringer i antallet af observationsdage i træk og tidspunkter for interviews (se næste side):

[108] Begrebet settings benyttes bl.a. indenfor studier af miljø og adfærd. I afhandlingen benyttes setting om iagttagelse af en læringssituation som en form for scene – en kontekst, et miljø og et fysisk rum, hvori noget finder sted og giver mulighed for forskellig adfærd. (uddybes under Studie af settings næste side)

[109] I efteråret 2006 indgik jeg i planlægningen af og gennemførelse af undervisningen på KAs 3.år på studieafdeling 3, der dette år havde valgt et gennemgående fokus på læringsrum.

[110] Metoden er udviklet med inspiration fra Shunsuke Itohs undersøgelse af fire danske folkeskoler. Shuntuke Itoh: (2001) p.19-20

[111] Fotonotationerne gav information om forskellige situationer inspireret af John Zeisels metoder. John Zeisel (2006) p.204-205

1. uge: 4 dages observationer.

Dag 1: "Frit flydende opmærksomhed". Jeg iagttager aktiviteter, som udspiller sig og bevæger mig rundt i rum og indretninger, som jeg finder det mindst forstyrrende.

Dag 2-4: Begynder at registrere af tid og skift mellem forskellige læringsaktiviteter (samling, fordybelse og forhandling), samt notationer på planer over bevægelserne i rummet (kropslige, sociale, fysisk rumlige handlemuligheder), henholdsvis i et prækodet observationsskema, via fotos og på plantegning. Gennemfører interview med skoleleder/ afdelingsleder/ pædagogisk leder og forsøger at skabe overblik over de fysiske rammer, den pædagogiske praksis og skolens organisering.

2. uge: 3 dages observationer.

Dag 5-7: Fortsætter registreringer fra dag 2-4, nu med skærpet fokus på at indsamle et fyldestgørende materiale om skift mellem læringsaktiviteter og elevernes handlemuligheder. Gennemfører gruppeinterview med lærerteam og evt. pædagogteam for den pågældende indskolings- eller mellemtrins klasse.

3. uge: 3 dages afsluttende observationer.

Dag 8-10: Opmærksomhed på hvad der evt. mangler i det indsamlede materialet for at være fyldestgørende om både skift mellem læringsaktiviteter og elevernes handlemuligheder, samt i det overordnede samspil mellem fysiske rum og pædagogisk praksis og organisering. Gennemfører max. 20 min. gruppeinterview med indskolingselever eller 2- 3 timers "øvelse" med mellemtrins elever omkring deres opfattelse af adfærd i og holdninger til "det oplevede" læringsmiljø. Evt. inddragelse af tegninger, gåture, fotos og korte filmoptagelser mv. Opmærksomhed på at gennemføre korte mere spontane interviews med eleverne af max. 5-10 min. varighed (aftales med lærere).

De to indskolingsmiljøer på henholdsvis Asgård og Ordrup blev undersøgt samtidigt over en periode fra januar-april 2007. Ligeledes blev de to mellemtrins-miljøer på henholdsvis Lundskolen og Utterslev Skole undersøgt samtidigt over en periode fra april-juni 2007.

Studie af settings

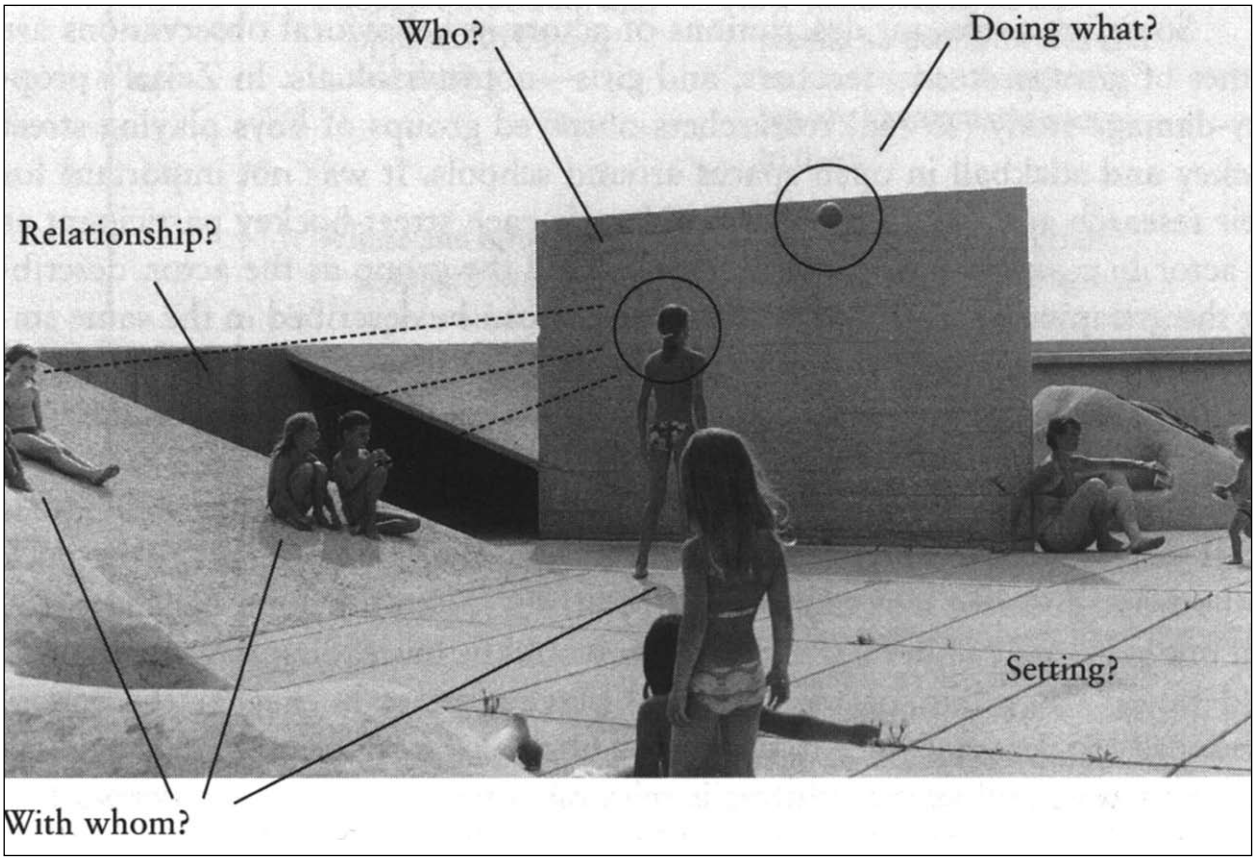
Observationerne foregik i såkaldte *'natural settings'* af læringsmiljøet på fire skoler. Med 'natural settings' menes, at studierne foretages i det naturlige miljø, hvor elever og pædagogisk personale færdes og de undersøgte læringsaktiviteter udspiller sig[112]. De observerede settings tager deres udgangspunkt i John Zeisels *'environmental behavior'* (EB)[113] model for observationer. Det sker til registrering af, hvor og hvordan læringsaktiviteterne foregår, hvordan de involverede personer relaterer sig til hinanden fysisk rumligt og hvordan det eventuelt påvirker andre aktører og iagttagere. Samtidigt iagttages, hvordan det fysiske miljø understøtter eller griber ind i forholdet mellem individer eller grupper i forskellige læringssituationer. Observationerne genererer derigennem data om menneskers aktiviteter i rum og de relationer, der støtter eller opretholder dem, f.eks. adfærds-regulativer, der forsøger at opretholde en bestemt brug og definerer en forkert brug af et sted. Det gælder også de adfærdsmæssige muligheder og begrænsninger, som den fysiske indretning og forvaltning tilbyder. Det, som konkret observeres er, hvem der er aktør(er), hvilke(n) aktivitet(er), om der indgår andre betydningsfulde personer, de indbyrdes relationer, den givne kontekst og den fysiske setting's muligheder for adfærd i sammenhæng med indretningens udformning[114]. Jeg tager afsæt i denne metode, som jeg anser for brugbar til at observere og indsamle informationer om forskellige samspil og har i forlængelse af John Zeisels strukturering af metoden beskrevet mine konkrete observationer (se næste side):

[112] John Zeisel (2006) p.104

[113] Environmental behaviour kan oversættes til miljømæssig adfærd. John Zeisel (2006) p.191-215.

[114] John Zeisel (2006) p.204-205

John Zeisel: Elements in Environment Behavior Observation		I relation til mine konkrete observationer
Who is?	Actor	- Hvilken gruppe af elever + hvem er facilitator? (lærer/ pædagog)
doing what?	Act	- Hvilken aktivitet er i gang (samling, fordybelse, forhandling?)
with whom?	Significant Others	- Er der andre elever, grupper eller personale der påvirker aktiviteten?
In what relationship?	Relationship Aural, visual, tactile, olfactory, symbolic	- Hvilke handlemuligheder har eleverne under aktiviteten (kropslige, sociale, fysisk rumlige?)
In what context,	Sociocultural Context situation culture	- Hvilken kontekst foregår det i? (samspil mellem de fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering.
and where?	Psysical Setting props, spatial relations	- Hvordan er det fysiske rum indrettet og hvordan bliver det brugt? Hvilke rumlige signaler og adfærdsmuligheder giver rummet og hvordan er dets udformning, orientering og udstrækning i forhold til forskellig udfoldelse og brug.



Anvendelse af metoden, John Zeisel (2006) p. 204-205

I afhandlingens casestudier er der konkret under alle de observerede settings i et prækodet skema (bilag E) blevet noteret tid, dato, underviser, gruppe og gruppestørrelse, antal skift mellem læringsaktivitet (samling, fordybelse, forhandling eller andet) og handlemuligheder (kropslige, sociale og fysisk rumlige). Adfærden i fysiske rum under forskellige læringsaktiviteter er samtidigt registreret via fotos og korte film (1-2 min.), samt notationer af bevægelser på plantegninger.

Det har betydet en stor mængde overlappende informationer med mulighed for at kunne rekonstruere alle de observerede settings efterfølgende. Observationsbeskrivelser af de ti udvalgte settings i forhold til skift i læringsaktivitet, elevernes handlemuligheder og indretningen af det fysiske rum kan findes under appendiks. De danner baggrunden for analyserne af de ti settings i kapitel 6 og 9.

Udvælgelse af ti settings

De i alt ti dage med observationer og interviews på hver af de fire skoler, svarende til ca. 40 timer hvert sted fra januar til juni 2007 gav anledning til en stor mængde datamateriale i form af prækodede skemaer, fotos og korte filmoptagelser, plannotationer, samt optagelse af interviews og supplerende feltnoter.

De udfyldte skemaer med registrering af læringsaktiviteter, tidspunkter og steder understøttet af digitale fotos med registreret tidspunkt, viste sig i bearbejdningen af materialet at udgøre nogle af de vigtigste data til udvælgelse af settings fra de fire undersøgte skoler til belysning af, hvordan lærere og elever bruger det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter.

De ti settings blev udvalgt ud fra hensynet til at være repræsentative for den undersøgte case, samt i sammenhæng med de øvrige cases at vise de evt. tydeligste forskelle i brugen af rum. De udvalgte settings tager alle deres udgangspunkt i brugen af et hjemlokale/ klasseværelse i sammenhæng med de øvrige grupperum, fællesrum og evt. andre indretninger. I den første analyse og sammenligning mellem case 1 og 2 skønnes det at de to gange tre settings tilsammen udgør et fyldestgørende materiale. I den efterfølgende behandling af case 3 og 4 er vurderet, at udvælgelse af to gange to settings er fyldestgørende for at kunne sammenligne brugen af rum og supplere analysen af case 1 og 2. De fravalgte settings repræsenterer i store træk enten en gentagelse af de udvalgte eller situationer, der ikke i så høj grad favner forskellene i brug af rum i den enkelte case. Case 1 og 2 repræsenterer som case 3 og 4 henholdsvis en nybygget og en ombygget skole, med deraf forskellig fysisk struktur og kontekst. De forskellige settings for hver case giver endvidere indblik i en forskellig brug af rum under forskellige læringsaktiviteter med forskellige undervisere. I flere af de registrerede settings gentages den samme læringssituation og forløb umiddelbart efter hinanden, enten med den samme eller to forskellige grupper, hvilket har understøttet registreringen af flere rum og steder samtidigt.

Interviews og elevopgaver

Casestudierne indeholder foruden observationer af settings en række interviews samt elevopgaver, der i analysen viste sig at bidrage med yderligere viden om samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. Skemaet nederst på siden viser fordelingen af de i alt 29 interviews, med henholdsvis ledelse (evt. pædagogisk ledelse), lærere og pædagoger, samt elever (i case 3 og 4 elevopgave).

Alle interviews var semistrukturerede med udgangspunkt i samme prædefinerede spørgsmål til de forskellige målgrupper (se bilag F). Alle interviews blev optaget med diktafon med mulighed for senere fortolkning. I afhandlingen er der pga. omfanget af de i alt ca. 25 timers interview kun gengivet bearbejdede uddrag, der kan findes under appendiks.

Overordnet tager spørgsmålene til henholdsvis ledelse, lærere og pædagoger udgangspunkt i samspillet mellem *organisationsstruktur*, pædagogisk *tilrettelæggelse af undervisningen*, *de fysiske rammer* og *elevernes handlemuligheder* i det "oplevede" læringsmiljø på den pågældende skole.

Spørgsmålene til eleverne i indskolingen fokuserer på, hvad de ser, føler, gør, gør med og ved om deres læringsmiljø. De blev gennemført som gruppeinterviews af max. 20 minutters varighed. Inspirationen hertil blev bl.a. hentet i evalueringsinstituttet EVAs

Interviews antal/ Skole	**Asgård**	**Ordrup Skole**	**Lundskolen**	**Utterslev Skole**
Elever	3 grupper á 5	4 grupper á 4-5	5 grupper á 3-6 (elevopgave)	4 grupper á 5-7 (elevopgave)
Lærerteam/ pædagogteam	1 (fælles team)	1 + 1	1 (kun lærere)	2 (kun lærere)
Leder/ pæd. leder	1 + 2	1 + 1	1 (kun leder)	1 (kun pæd. leder)
I alt	8	8	7	7

elevundersøgelse *Læringsmiljøer i folkeskolen*[115]. I henhold til projektets formål var det elevernes vigtigste informantrolle at tilkendegive *deres* opfattelse af handlemuligheder, skift i undervisningsform og rum, foretrukne steder, regler og forvaltning.

For de to 4. klasses elever blev der gennemført gruppeopgaver, som blev udvekslet mellem de to involverede skoler. Det, at opgaven var målrettet mod at skulle formidles til en anden 4.klasse, var dels tænkt som en motiverende faktor for eleverne og dels som en måde at genere sammenlignelige data og feedback fra eleverne på de to læringsmiljøer. Det skete bl.a. ud fra en betragtning om, at det ofte er lettere at beskrive sit eget hverdagsmiljø, hvis det holdes op mod et andet. Introduktionen til opgaven tog udgangspunkt i, at skoler er organiseret forskelligt og opleves individuelt i forhold til, hvordan de er indrettet, undervisningen er tilrettelagt, hvilke "regler" brugerne er underlagt og hvad de selv kan vælge hvornår og med hvem. Eleverne blev bedt om at give deres meninger og opfattelser af, hvad der var vigtigt i beskrivelsen af deres skole og læringsmiljø til en anden skole. De to skoler var Lundskolen ved Horsens og Utterslev Skole i København. Rammen for workshoppen var, at den skulle løses i selvvalgte grupper af 3-7 personer og afleveres i en digital præsentation i form af PowerPoint/ fotostory (Lundskolen) og 3X 2 ½ min. films (Utterslev Skole). Opgaven startede med en fælles brainstorm, hvorefter grupperne selvstændigt arbejdede videre med opgaven. Undervejs og afslutningsvist konsulterede jeg de forskellige grupper i forhold til opgavens besvarelse af det vigtigste for eleverne i henhold til:

1. Hvordan ser *jeres* skole ud? Hvordan bliver I undervist?
2. Hvilke officielle og uofficielle regler gælder på *jeres* skole hvor og hvornår?
3. Hvad, hvornår og hvor vælger I at opholde jer, hvilke aktiviteter vælger I og hvem er I sammen med, når I selv kan vælge?

Eleverne præsenterede afslutningsvist deres resultat for de andre grupper i deres egen klasse, mens jeg præsenterede deres samlede resultater for den anden 4.klasse på den anden skole og leverede feedback tilbage.

4.3 Overordnede metodiske overvejelser

I dette sidste afsnit af del 1 beskrives de overordnede metodiske overvejelser i forhold til forskningens kvalitative karakter, forskerpositioner, bearbejdning af materialet og introduktion til empiri og analyse i del 2.

At studere læringssituationer

At undersøge flerfaglige samspil i læringssituationer ud fra kvalitative arbejdsmetoder indbefatter håndtering af kompleksitet. Det kræver en åben tilgang til, hvad og hvordan der observeres samtidig med, at det stiller store krav til gennemskueligheden i fremgangsmåde og proces.

De første indledende afprøvninger i projektet førte til et valg mellem to forskellige forskerpositioner, henholdsvis en udelukkende observerende og en aktionsforskningstilgang. I et pilotprojekt på Peder Lykke Skolen var en eksperimenterende flerfaglig aktionsforskningstilgang blevet afprøvet og havde vist sig at medføre store udfordringer i forhold til at kunne adskille observatør- og aktørrollen og i at kunne udlede "virkning" på nye tiltag. Observatørrollen gav mulighed for at drage ud med skema, plantegning og kamera, og aflæse settings, som en form for hverdagsscener for læringsaktiviteter, der udspiller sig i deres naturlige miljø. Jeg fandt det oplagt at tage fat i nogle af de skoler, der på undersøgelsestidspunktet for nyligt (efter 2000) var blevet nybygget eller ombygget for at kunne give viden om pædagogisk praktisering af læringsstrategier, der indebar handlemuligheder for eleverne i dertil særligt indrettede fysiske rum. Målet med de detaljerede studier af adfærd og interaktion med det fysiske miljø var at nå ind til en form for grundstruktur og forståelse for samspil mellem læringsaktiviteter og brugen af fysiske rum, der har en mere generel karakter og som løsriver sig fra den situationsbestemte observation.

Studierne af læringssituationer anvender miljøpsykologiske metoder for EB studier af settings, der ifølge John Zeisel bl.a. udmærker sig ved "at det er muligt at observere adfærd ud fra et *empatisk* og *direkte* og *dynamisk* forhold, som tillader variabler af forskerens indtrængen i og forstyrrelse af en observeret setting."[116] Det empatiske og direkte forhold, der betyder, at observatøren "lever sig ind i" og "oplever", hvad der sker i en setting, er med til at give observatøren en hurtig fornemmelse af situationen, der kan give input til en kritisk nuancering i afhandlingen gennem f.eks. særlige vinkler på rum og aktiviteter. Forholdet indebærer dog også en risiko for at observatøren indlever egne følelser i situationen, der kan give reliabilitetsproblemer for undersøgelsen[117]. Det dynamiske forhold hentyder til, at adfærd og aktiviteter påvirker andre aktiviteter og adfærd og dermed er med til at skabe den aktuelle ramme om de observerede situationer. Min tilstedeværelse i de observerede settings betragtes som "nysgerrigt stille iagttagende på besøg". Dermed menes, at jeg tydeligvis var besøgende på stedet, men over tid hvilket gjorde, at det var muligt at optræde som nysgerrigt stille iagttagende fra en vurderet mindst forstyrrende position i rummet og aktiviteten. Især efter de første observationer af aktiviteter var forgået og den første eventuelle nysgerrighed vedrørende min tilstedeværelse var afklaret for de aktuelle børn og voksne, virkede det i høj grad muligt at optræde som 'uforstyrrende' observatør i forhold til at observere brugen af rum. Lærernes bevidsthed om min tilstedeværelse var forskellig mellem de skoler, som var vant til at arbejde tæt sammen med andre lærere/

[115] TNS Gallup rapport for evalueringsinstituttet EVA: Læringsmiljø blandt folkeskoleelever. Spørgeskemaundersøgelse og registeranalyse om læringsmiljø blandt folkeskoleelever (2006)

[116] John Zeisel (2006) p.193. Egen oversættelse.

[117] John Zeisel (2006) p.193

pædagoger og den ene, hvor dette ikke var tilfældet. Min arkitektfaglighed og fokus på brug af rum og ikke kvaliteten af undervisningen var dog med til at skabe et relativt afslappet forhold til min tilstedeværelse, som de også selv "frivilligt" havde indvilget i. Eleverne var generelt vant til deltagelse fra udefrakommende, eksempelvis forældre, praktikanter mv., enkelte var nysgerrige men langt de fleste virkede efter kort tid i det store hele upåvirkede af min tilstedeværelse, hvilket dog ikke kan påvises. Jeg sørgede for, at foto og korte filmoptagelser foregik så diskret som muligt, bl.a. uden brug af blitz og for det meste med kameraet i skødet og indstilling af motiv via den digitale skærm på kameraet. Der blev kun taget billeder, når det blev vurderet, at det ikke gav anledning til at opmærksomheden flyttede sig.

På trods af, at jeg har bestræbt mig på ikke at påvirke læringssituationerne og spille en anonym rolle under observationerne, kan jeg ikke fritages for, at min tilstedeværelse og bevidstheden om den opmærksomhed, jeg kom med, har påvirket aktiviteterne. De relativt mange observationer over flere måneder på "tilfældige" dage understøttede dog at det var "hverdagsscenen", jeg observerede.

Observationerne af settings blev undervejs suppleret med interviews og elevopgaver, hvilket gav mulighed for at komme bagom viden fra de observerede settings og få mere overordnet viden og refleksioner vedrørende udformningen af de fysiske rum, den pædagogisk praksis og organisering. Informationerne fra henholdsvis de observerede settings og interviews med både ledelse, det pædagogiske personale og eleverne viste sig at supplere hinanden rigtigt godt i analysen af samspil i forhold til handlemuligheder på flere niveauer: 1) I konkret observerede situationer og 2) den overordnede ramme for læringsmiljøet, herunder de fysiske rammer, den pædagogiske praksis og skolens organisering.

Bearbejdning af materiale og introduktion til empiri og analyse

Målet er at kunne uddrage en generel anvendelig viden fra de studerede miljøer til andre skoler i Danmark. Gennem bearbejdningen af materialet søger jeg at pege på generelle tendenser og udfordringer, samt skabe nye antagelser om samspilsstrukturer i læringsmiljøer. At bevæge sig fra det specifikke til det generelle kræver transparens i bearbejdningen af materialet. Analyserammen angiver som tidligere beskrevet den måde, hvormed materialet læses og bearbejdes på. Den fungerer som et analyseværktøj, hvormed specifikke situationer og samspil tolkes og danner dermed baggrund for de problemstillinger, jeg finder i materialet, som fører frem til mere generelle diskussioner. Antagelser om skift mellem tre forskellige typer af læringsaktiviteter med forskellige elevhandlemuligheder har fulgt hele projektet, mens den overordnede ramme for samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering er blevet til undervejs.

I bearbejdningen af materialet sammenligner jeg forskelle i samspil mellem de fire cases, to og to, i forhold til brugen af rum og hvordan forskellige samspil kan give eleverne flere eller færre handlemuligheder. Materialets omfang har været en udfordring, men har til gengæld givet mulighed for at kunne udvælge ti settings ud fra ønsket om at vise de tydeligste forskelle i samspil. De henholdsvis to og tre settings for hver case er udvalgt på baggrund af, at de kunne give fyldestgørende og sammenlignelige beskrivelser af de observerede settings på skolerne to og to. Gennemsigtigheden i indsamling og bearbejdning af materialet er bl.a. tilgodeset gennem en adskillelse af de overordnede informationer om skolen, interviews og observationsbeskrivelser og analysen af disse. De skoler, som sammenlignes, er blevet undersøgt samtidigt, hvormed det har været muligt detaljeret at ensrette optagemetoder mv. Alle settings og interviews er systematisk blevet registreret og findes i en bearbejdet udgave i appendiks. Undersøgelsens troværdighed er bl.a. sikret gennem en triangulering imellem flere overlappende optagelsesmetoder, herunder prækodede skemaer, fotos og korte filmoptagelser, plannotationer, samt optagelse af interviews og supplerende feltnoter. Det har i bearbejdningen af materialet betydet, at det var muligt at sammenholde flere forskellige data til f.eks. at rekonstruere forløbet i en setting eller til at sammenholde data fra observationer med interviews.

Afhandlingens del 2 præsenterer de empiriske studier på fire skoler, der behandles to og to i beskrivelsen og analysen af afhandlingens to første forskningsspørgsmål:

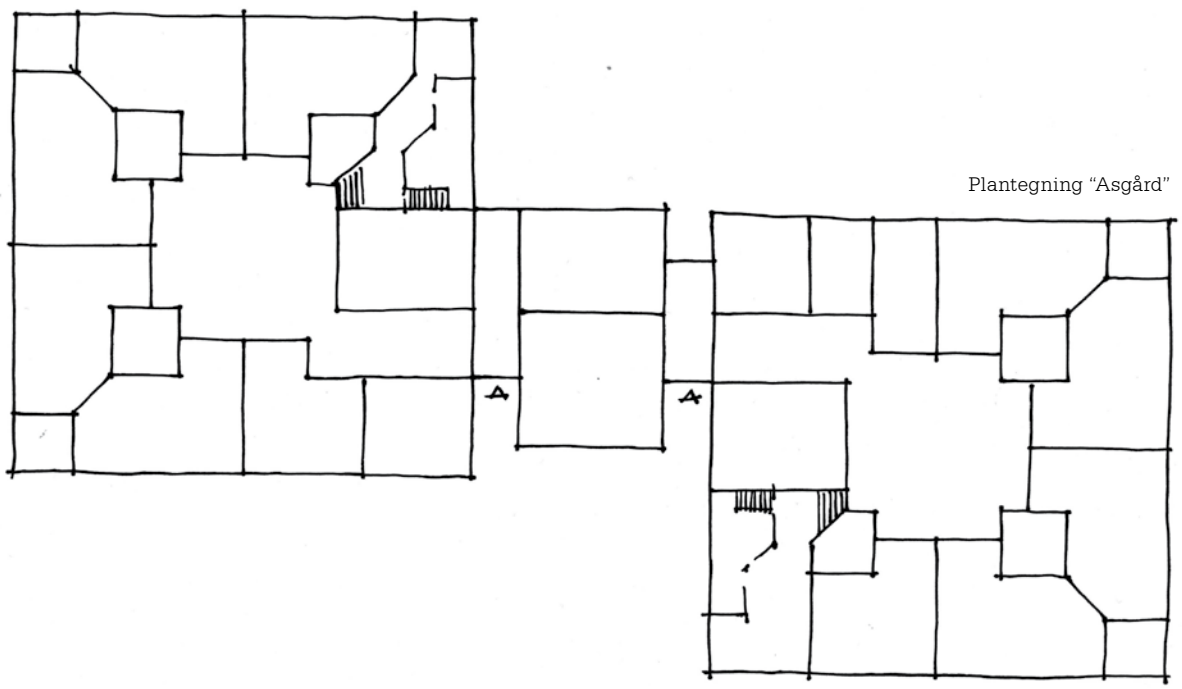
1. Hvordan bruger lærere og elever det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter?

2. Hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering påvirker elevernes handlemuligheder?

I kapitel 5 introduceres de to første cases, herunder skolens fysiske og pædagogiske baggrund. Dernæst følger i kapitel 6 tre udvalgte settings for case 1 og 2, samt analysen af brug af det fysiske rum under forskellige læringsaktiviteter (1). Kapitel 7 analyserer og sammenligner forskelle i samspil i de to cases, der påvirker elevernes handlemuligheder (2). Case 3 og 4 bearbejdes og analyseres på samme måde som case 1 og 2 i kapitel 8, 9 og 10 for at finde yderlige aspekter af brug af rum og forskelle i samspil i forhold til elevernes handlemuligheder.



Bredagerskolen, Asgård



Plantegning “Asgård”

Introduktion til to indskolingsmiljøer

5

5.1 Case 1: Indskolingsgruppen Yggdrasil på Asgård, Bredagerskolen, Jelling

Afsnittet introducerer og opridser baggrunden for den pædagogiske struktur og de fysiske rum i indskolingsenheden Asgård, med særligt fokus på indskolingsgruppen Yggdrasil. Der indledes med en kort beskrivelse af det pædagogiske grundlag, som skolen er bygget ud fra, den fysiske udformning af bygninger, samt hvorledes dagen er struktureret i Yggdrasil gruppen. Dermed leverer introduktionen en overordnet viden om organisering, pædagogisk praksis og fysiske rum i forhold til analysen af settings i kapitel 6 og hvilke forskelle i samspil der påvirker elevernes handlemuligheder i kapitel 7.

Det var et besøg på skolen i december 2006, som gav et godt indblik i afdelingens brug af forskellige undervisningsformer, holdstørrelser og fysiske rum, der gjorde mig interesseret i at bruge Asgård som case.

Bredagerskolen og indskolingen Asgård

Bredagerskolen er en afdelingsopdelt skole i Vejle Kommune fra 1970´erne, som i dag er den daglige ramme for omkring 700 elever og 90 lærere og pædagoger. Indskolingsafdelingen Asgård danner ramme om 0.-2. klasse med ca. 200 elever. Afdelingen er fysisk adskilt fra resten af Bredagerskolen i en nyere selvstændig bygning på en udstykket grund bagved hovedskolen. Et stisystem forbinder Asgård med resten af skolen. Al administration foregår fra Bredagerskolens fælles kontor på Bredager. Her ligger ligeledes afdelingerne Midgård (mellemtrinnet) og Udgård (udskolingen), det centrale skolebibliotek, sundhedsplejen, UU-vejledningen og faglokaler. Asgård har både en afdelingsledelse for skole- og fritidsdelen med skoleinspektøren som øverste leder.

De første elever startede i Asgårds nye bygninger i august 2001. Baggrunden var et politisk ønske om etablering af en helhedsskole og nødvendig udbygning af Bredagerskolen. Forud for byggeriet lå et års arbejde med nedsatte arbejdsgrupper til udarbejdelse af et nyt pædagogisk grundlag for den nye indskolingsenhed. I det endelige program for *Kulturskolen* (Asgård) fra 2001 er målet udformet således (min fremhævelse):

"I Kulturskolen samarbejder lærere og pædagoger om at skabe en pædagogisk praksis, der tilgodeser ***det hele barn*** *og som støtter det enkelte barn i at* ***skabe sammenhæng i tid, rum og indhold.***" [118]

Målet er altså, at lærere og pædagoger i tæt samarbejde skal skabe en sammenhængende ramme, der støtter op om børns forskellige tilgange og evner. Betegnelsen Kulturskolen udsprang af et politisk ønske om et udviklingsarbejde, der havde til formål at styrke helheden i børns liv med fokus på at udvikle forskellige færdigheder og kompetencer, samt styrke alle børns udtryksformer, ikke mindst de æstetiske[119]. Kulturskolens overordnede pædagogiske mål tager endvidere sit udgangspunkt i den daværende Jelling kommunes Børne- og Unge politiks fokus på (min fremhævelse):

"Synet på barnet:
Børn er ***født stærke og med mange ressourcer****. Det* ***enkelte barn er unikt*** *og har krav på at blive behandlet med* ***respekt og individuelt.*** *Der arbejdes med* ***udgangspunkt i de relationer*** *barnet opbygger. Dermed* ***opbygger barnet sig selv som menneske.***
Derudover fokuseres der også særligt på samarbejdet med forældrene."[120]

- et fokus som understøtter tanken om en differentiering i skolemiljøet. Derudover fremhæves Bredagerskolens fremsatte værdier og mål som et vigtigt element i udviklingen af den nye indskoling. De handler bl.a. om, at børn og voksne skal udvikle selvværd og kunne indgå i forpligtende fællesskaber[121]. Disse revideres løbende af skolebestyrelse, forældre, personale, elever og skoleledelse.

---

[118] Ulla Sigaard Jensen: Kulturskolen Jelling. En beskrivelse af indhold og struktur (April 2001) p.1.

[119] Ulla Sigaard Jensen: Kulturskolen Jelling. En beskrivelse af indhold og struktur (April 2001) bilag 1, Kulturskolen - et udviklingsprogram (2001) p.1

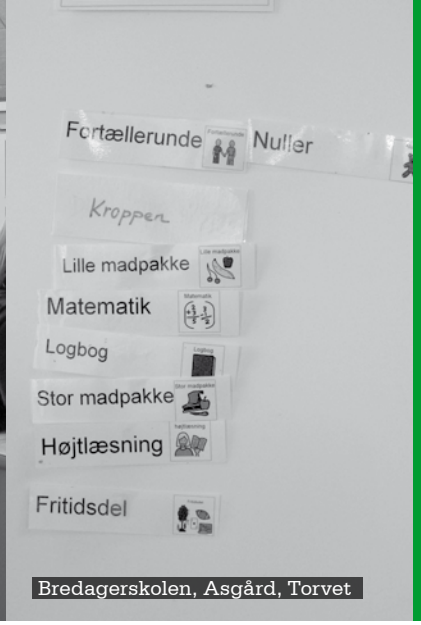
[120] Ulla Sigaard Jensen: Kulturskolen Jelling. En beskrivelse af indhold og struktur (April 2001) p.1

[121] Ulla Sigaard Jensen: Kulturskolen Jelling. En beskrivelse af indhold og struktur (April 2001) bilag 2



Bredagerskolen, Asgård, Torvet





Bredagerskolen, Asgård, Torvet

Ambitionerne med den nye indskoling var altså fra starten at skabe en helhedsskole og et differentieret skolemiljø, som bygger på relationer og individuelle hensyn. I informationshæftet for Bredagerskolen i skoleåret 2006/2007 understøttes dette af følgende indsatsområder for hele skolen: *Undervisningsdifferentiering*, *den rummelige skole* og *evalueringskulturen*[122]. På Asgård tager arbejdet med undervisningsdifferentiering udgangspunkt i en gruppeinddeling af børn i fem aldersintegrerede 40 børns grupper med hver deres team, bestående af både lærere og pædagoger. Den rummelige skole betyder bl.a., at der på Asgård findes et særligt tilbud i form af værestedet *Bifrost,* hvor børnene har mulighed for at komme i perioder, hvor de af forskellige årsager har svært ved at indgå i det forpligtende børnegruppefællesskab. Fokus på evalueringskulturen betyder bl.a., at der på Asgård arbejdes målrettet med teamsamarbejde og på, hvordan evaluering af den enkelte elev kan danne udgangspunkt for differentiering og en handleplan for den enkelte.

Asgårds fysiske rammer

Den nye indskolingsbygning på omkring 2500m2 er placeret i et nybygget villakvarter på Bredagerskolens bagside. En række høje træer definerer og adskiller visuelt arealerne mellem den nye og gamle skole. Et stisystem leder forskellige brugere gennem de omkringliggende græsarealer til den nyanlagte runde parkeringsplads på villavejen på Skinbjerg eller gennem hovedskolens stisystemer. Bygningen er tegnet af Arkitektfirmaet Torsten Riis Andersen som et konceptbyggeri, hvilket betyder, at der er opført flere skolebygninger andre steder efter samme bygningsprincipper. Økonomisk er der fra politisk side lagt vægt på "mange kvadratmetre for pengene", frem for brug af dyre materialer mv.[123] Den konkrete udformning består af to store kvadratiske huse forbundet af en tredje mindre bygning i henholdsvis røde og gule tegl. De to største huse har dobbelthøje facader i gule tegl med skrånende tage ind mod bygningens midte, hvor et pyramideformet tag i glas rejser sig. Mens de to hovedhuse har vandrette bånd af røde sten og stort tagudhæng er den midterste bygning udført i røde sten og uden udhæng. Bygningerne er udført efter samme symmetriske princip med hjemlokaler og andre funktionsrum ud mod et centralt torv med det pyramideformede glastag i midten. Den tredje bygning, som forbinder de to huse, rummer tumlesal og musikrum. Imellem hvert af husene og musik- og tumlesalen er to indgangsrum i glas skudt ind. Herfra ledes man direkte ind på Torvet i hvert af de to huse, henholdsvis *Nordhuset* og *Sydhuset*. Det er også muligt at gå frem og tilbage mellem husene gennem tumlesalen med det flade tag. Før Torvet er der i hvert af de to huse placeret en åben garderobe for eleverne til højre. På begge torve er indrettet et stort åbent køkken langs den ene væg op mod garderoben. Ud til Torvet er der placeret henholdsvis fire og seks store vinkelformede hjemlokaler, samt forskellige faglokaler, personaleforberedelse mv. I hvert af de to huse er et af hjørnerummene indrettet som et stort sammenhængende rum med et niveauskift ned og adgang til en hems oppe under det dobbelthøje rum. De rummer henholdsvis bibliotek og billedkunst. I de øvrige hjørner er indrettet små grupperum i forlængelse af hjemlokaler eller rum for personale og ledelse.

Hjemlokalerne er på ca. 85m2 og forskelligt indrettet. Et gennemgående træk er dog skrivepultene langs væggene, umøblerede gulvarealer, samt opdeling af rummene i mindre rum ved hjælp af rumdelere, reoler og sofaer. Vinduerne er placeret dels i hjørnerne og dels midt på husene som store aflange og dobbelt høje glaspartier. Rummene fremstår lyse, åbne, rummelige, forskellige og uformelt indrettede med lyse farver. Udenoms arealerne er relativt store, nyetablerede og indrettet med legeredskaber, jordvolde, bålsted og store åbne græsarealer.

[122] "Se beskrivelse af de tre indsatsområder i Bredagerskolens Informationshæfte 2006/ 2007 p.7-10

[123] Udtalt af faglig afdelingsleder Ulla Riisbjerg Thomsen (samme person som den tidligere Ulla Sigaard Jensen der var med i styregruppen i den indledende byggeproces) i et interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.



Asgård, Bredagerskolen, Legerummet

Yggdrasils pædagogiske struktur og fysiske rum

Yggdrasil gruppen har et voksenteam bestående af tre lærere, en børnehaveklasseleder og en pædagog. Voksenteamet og de 40 aldersintegrerede elever fra 0.-2. klasse har deres hjemlokaler i Nordhuset på Asgård.

Dagen er struktureret med skift mellem fælles samlinger for hele gruppen og undervisning i to eller tre mindre grupper. Der holdes små pauser efter behov. Teamet opsætter fælles målsætninger for den kommende periode og påtager sig afhængigt af kompetencer ansvaret for forskellige fag og aktiviteter[124]. Pædagog og børnehaveleder er primært ansvarlige for den yngste gruppe elever og lærerne for den ældste gruppe. I praksis foregår opdelingen dog flydende, hvor teamet overlapper hinanden og dækker hele gruppen. De individuelle elevplaner udvikles i fællesskab i teamet. I den primære skoletid midt på dagen er der i udgangspunktet altid tre voksne tilstede. Teamet vurderer selv ved sygdom og andet fravær, om det er nødvendigt med intern eller ekstern vikardækning for at gennemføre undervisningen. Pædagog og børnehaveklasseleder varetager primært tiden efter kl. 14 pga. lærernes dyrere timeløn[125].

Yggdrasil har tre rum til deres rådighed. To vinkelformede hjemlokaler på 85m2, som støder op mod hinanden med skydedør imellem. Derudover har personalet i Yggdrasil sammen med de to øvrige grupper i Nordhuset forhandlet sig frem til at være primær bruger af *Torvet* i undervisningstiden. De har til gengæld givet afkald på de mindre grupperum i hjørnerne af bygningen. I daglig tale kaldes Yggdrasils tre rum: Skolerummet, Legerummet og Torvet.

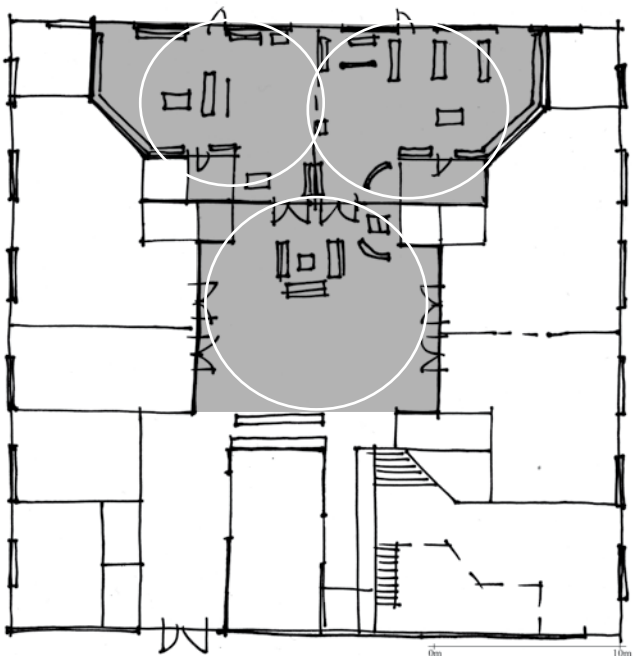
Skolerummet bruges til samlinger for hele gruppen flere gange om dagen og derudover foregår der primært undervisning for den ældste halvdel af eleverne, som også har deres personlige skrivepult her. I legerummet foregår både undervisning og en hel del leg for de yngste elever, som har deres personlige skrivepult her. Torvet, som er indrettet med små runde borde og stole, et hjørne med fire computere, en sofagruppe, et fritstående køkkenbord, samt skiftende mobile tavler og udstillinger fungerer både som individuelle og fælles læringsrum.

[124] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.

[125] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.



Asgård, Bredagerskolen, samling af Yggdrasil gruppen i Skolerummet



Plantegning af Nordhuset med markering af Yggdrasils tre rum: Skolerummet, Legerummet og Torvet

5.2 Case 2: 2.a i indskolingsafdeling A på Ordrup Skole, Gentofte

Her følger på samme måde som i case 1 en introduktion af case 2, der opridser baggrunden for den pædagogiske struktur og de fysiske rum i indskoling A på Ordrup Skole med særligt fokus på klassen 2.a. Der indledes med en kort beskrivelse af skolens baggrund, det pædagogiske grundlag, som skolen er ombygget ud fra, den fysiske udformning af bygninger, samt hvorledes dagen er struktureret i 2.a. og i hvilke indretninger. Afsnittet leverer som introduktionen af case 1 viden i forhold til analysen i kapitel 6 og 7.

Det var bl.a. et besøg på skolen i november 2006, der viste nyskabende fysiske rum og indretninger, samt de pædagogiske tanker om understøttelse af elevernes forskellige læringsstile, der gjorde mig interesseret i at bruge Ordrup som case.

Ordrup Skole

Ordrup Skole er en afdelingsopdelt skole med tre spor. Indskoling A danner rammen om 0.-3.klasse med i alt ca. 80 elever og råder selv over 560m2 i underetagen ud mod udearealer, legeplads og boldbaner. Ordrup Skole har eksisteret siden 1872, hvor de første bygninger stod færdige. I 1899 blev der opført en ny bygning i 3 etager med 4 klasselokaler. I 1920 blev den nuværende skolebygning bygget som en klassisk U-formet bygning i 3 etager opført i røde teglsten. Den indeholdt oprindeligt 17 almindelige klasselokaler, samt faglokaler og blev bygget fordi pladsen blev for trang med et stigende elevtal. Fra 2002-2006 har skolen været i gang med en gennemgribende udbygning og ombygning af de fysiske rammer for at kunne rumme 200 flere elever, i alt 750 elever i et A, B og C spor. Ombygningen er en del af Gentofte Kommunes SKUB projekt[126] og har bl.a. betydet, at hovedbygningen er ombygget med ny fløj og dermed udbygget fra 6.200 til 8.000m2. Projektet omfatter yderligere en ny idrætshal, udskoling, fritidscenter og tandlæge. En ny organisering af skole og fritid i samme lokaler har været en vigtig del af ombygningsprocessen. Det har også ført til en ny ledelsesstruktur, der i dag består af et ledelsesteam med skolelederen som øverst ansvarlige. Under ombygningsprocessen har der været en skiftende og konstitueret ledelse, der har vanskeliggjort udviklingsarbejdet. Det nye ledelsesteam består i dag af en skoleleder, viceskoleleder, en pædagogisk leder[127] og derudover en administrativ leder.

Det pædagogiske grundlag for ombygningen tager sit udgangspunkt i Gentofte Kommunes overordnede vision for fremtidens skole:

"Børnene skal lære mere. De skal lære at lære. Og de skal lære, hvordan de hver især lærer bedst." [128]

Citatet udtrykker politisk vilje til at inddrage nye pædagogiske retninger og viden, herunder evnen til at lære og forskellige læringsstile. Et andet vigtigt pædagogisk grundlag for ombygningen er det udviklede værdiprogram for *Ordrup Skole og Fritid - udvikling og læring*[129]. Her kan man indledningsvis læse om skolens visioner:

".. Skolen tilstræber derfor at arbejde med flest mulige menneskelige vinkler – herunder de mange intelligenser og læringsstile. Det faglige, det sociale, det følelsesmæssige og det kreative er ligestillede elementer i skolens hverdag"

Skolen ønsker altså at arbejde med mange forskellige læringstilgange med udgangspunkt i den enkelte elevs forskellige kompetencer.

SKUB har i hele forløbet haft en central rolle i forhold til at anvise retninger og igangsætte udviklingsprocesser på forskellige planer[130]. I SKUBs udarbejdede hæfte om de fysisk rum efter ombygningen kan man læse, hvad de mener pædagogisk har haft størst betydning for indretningen af de nye fysiske rammer (min fremhævelse):

"Centralt I Ordrup Skoles værdibaserede program står: ***"Fællesskab, tryghed og omsorg er en forudsætning for leg, læring og udvikling". Klassen er på det mentale plan omdrejningspunktet for fællesskabet og trygheden.*** *Det er et fællesskab, der kan åbne sig til elever og lærere fra andre klasser. Det har haft en* ***markant betydning for de fysiske løsninger:***

- ***Klasseværelse til alle klasser***
- ***Reorganisering*** *af skolens rum i* ***hjemområder****, der er* ***fleksible*** *og kan* ***rumme klasseundervisning, årgangsteams på 75 elever*** og ***skole såvel som fritid***
- ***Aktivering af de mange "døde" kvadratmetre*** *på gangene.*
- *Hvert hjemområde er opdelt i tre zoner:* ***Ro & fordybelse, tryghed & nærvær (stue), og diskussion & samarbejde***[131]*. Det styrker pladsen til alle behov – og indretningen er nøje tilpasset funktionen.*

Skolen er skræddersyet til undervisningsdifferentiering. *Her er* plads til at være den, man er – *og til at* lære på de

[126] SKUB er et skoleudviklings- og udbygningsprojekt i Gentofte Kommune i perioden 1998-2007. Projektet indebærer udvikling og ud- og ombygning af kommunens 12 skoler og fritidsordninger (GFO).

[127] Den nuværende skoleleder blev ansat i efteråret 2006. Derudover har skolen fået ny pædagogisk leder i efteråret 2007, hvor der ligeledes er blevet ansat en viceskoleleder.

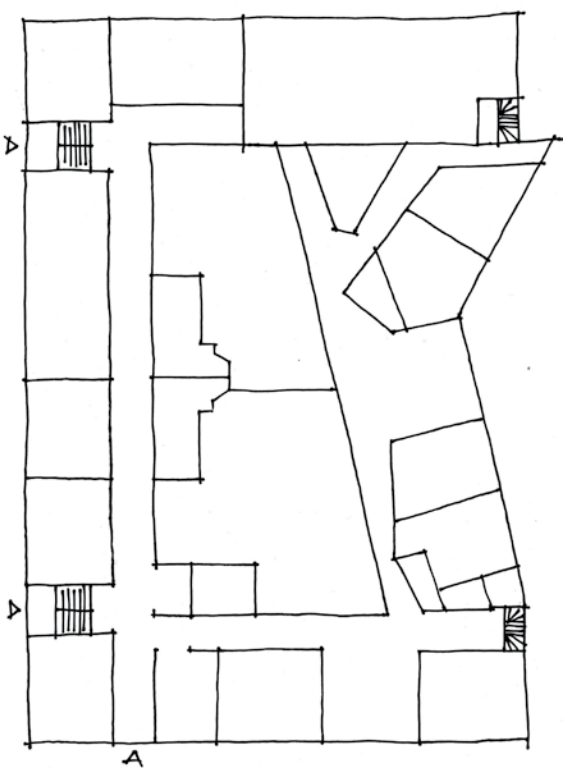
[128] Gentofte Kommune [hjemmeside]. Skoleudvikling. Perspektiver for 'Den Bedste Skole' 2005-2010 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.gentofte.dk/Skole _ og _ uddannelse/Skoleudvikling.aspx

[129] Ordrup Skole [hjemmeside]. Ordrup Skole – udvikling og læring. Værdiprogram 2007-2010. Ordrup Skole og fritids værdiprogram blev første gang udarbejdet i foråret 2002 og er blevet opdateret foråret 2007 af medarbejdere og ledelse og efterfølgende drøftet med skolebestyrelsen; 2007(red.) [citeret 18.juni 2009]; Information, Værdier og mål. Tilgængelig via: www.ordrupskole.dk

[130] Ifølge samtale med SKUB og personale på Ordrup Skole.

[131] Udviklet i proces med personalet i et indretnings- og inventarprojekt om hjemområderne med kunsterne Bosch & Fjord.

Ordrup Skole



Plantegning: Ordrup Skole



Ordrup Skole, overdækket atriumgård

måder, man får størst udbytte af. *Målet er* trivsel, styrket selvværd og bedre læring, *og at fastholde og* udvikle *den* mangfoldighed, *eleverne møder op med."*[132]

Skolens udtrykker således både ønsket om faste fysiske baser for hver klasse og et ønske om at differentiere fælles hjemområder til forskellig indtagelse og brug for elevernes forskellige måder at lære på.

Ordrup skoles fysiske rammer

Bygningsmæssigt har udbygningen af skolen ført til opførelse af en ny fjerde fløj, der sammen med den oprindelige bygning nu skaber en delvist overdækket atriumgård. Fra villavejen Grønnevænge, hvor de fleste elever, forældre og personale ankommer fra, er det kun to skærme i stærke transparente farver ved de to hovedindgange, der vidner om, at skolen har været igennem en gennemgribende ombygningsproces. På den ene side af bygningen ud mod legeplads og græsarealer kan man få øje på de første tegn på en ombygningsproces, hvor en ny høj ståltrappe med store reposer forbinder bygningens 4 etager med hinanden. I underetagen ender trappen i en stor flerfarvet gummibelagt asfaltboble, som både bruges til at komme til og fra trappen og til leg i øvrigt. Bevæger man sig helt om på bagsiden af bygningen, får man straks øje på den nye fløj, udført i lilla farvede plader og geometrisk skiftende former, som afspejler funktioner indvendig, eksempelvis de store siddetrapper i auditoriet. I valg af både form, farve og materialer hersker der ingen tvivl om et møde mellem den tilbyggede fløj og den oprindelige bygning. Et knæk på den nye fløjbygning, brug af asymmetriske former, fremskudte ståltrapper og varierede gule vinduespartier har sat nye arkitektoniske former i spil med de gamle.

Den ombyggede Ordrup skole er indrettet således, at man kan bevæge sig hele vejen rundt og op og ned mellem de fire fløje omkring atriumgården. De to indgange fra Grønnevænge fører henholdsvis ind til de tre indskolingsafdelinger i den ene ende og til kontor, administration og personalerum i den anden. Der fremstår ingen tydelig hovedindgang ved ankomst til skolen eller skiltning mod kontor og administration. Begge indgange fører ind til et trapperum med adgang til de forskellige etager. Fra den ene indgang kan man bevæge sig et halvt løb ned til underetagen til indskoling A, indskoling C i den nye fløj, og til sløjd, håndarbejde og billedkunst på de to øvrige. Trappeløbet fører også op til indskoling B på 1.sal. Den mest direkte adgang til kontor og administration opnås fra den anden indgang, hvor trappeløbet fører direkte derop. Fortsætter man rundt på 1.sal gennem indskoling B´s afdeling kommer man forbi musiklokalet, og det dobbelthøje auditorium og ender ved hjemkundskabslokalet, hvor man ikke kan komme videre. Man kan i stedet bevæge sig tilbage over atriumgården i den overdækkede halvdel af gården. Herfra kan man via trappeløbet i den forreste fløj bevæge sig yderligere op. På 2.sal og på den udnyttede tagetage finder man mellemtrinnet, forskellige grupperum, IT-område, specialundervisning mv. Det er også her, man har adgang til den gamle gymnastiksal, som i dag danner rammen om et bibliotek og pædagogisk servicecenter i åbent plan med to niveauer. En stor trappe midt i rummet forbinder de to niveauer med hinanden.

Turen rundt på skolen giver anledning til en del forvirring, de første gange man bevæger sig rundt mellem de forskellige planer i en spiralformet bevægelse imellem både den nye og den gamle bygning. Udsynet til atriumgård i midten og vekselvirkning mellem de regulære og irregulære gennemgangsrum i henholdsvis den gamle og nye bygning er med til at give et praj om retning og etage. De fleste faglokaler er placeret i underetagen i forbindelse med *glasgården,* som den ene del af atriumgården kaldes. Det gælder sløjd, håndarbejde og billedkunst. Tanken er, at forskellige værkstedsaktiviteter har mulighed for at foregå året rundt i det flisebelagte glasoverdækkede rum. I den mindre uoverdækkede del, Værkstedsgården er der endvidere mulighed for at lave aktiviteter. Adgangen på tværs af gården mellem den gamle forbygning og den nye bagbygning åbner op for mange kig rundt, op og ned i atriumgården og for at bevæge sig rundt i en ottetalsform i den nye sam-

[132] Ordrup Skole. Skolens rum efter ombygning (2006). Udarbejdet "testamente" for baggrund, mål, proces og resultat af ombygningsprocessen. [online-dokument]. København: Arbejdsmiljøweb; 2008 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.3bar.dk/Undervisning%20og%20Forskning/Undersites/Godt_skolebyggeri/Home/Paedagogik/~/media/Undervisning%20og%20Forskning/Godt_skolebyggeri/Materialer/ordrups%20testamente.pdf.pdf



Ordrup Skole, læserør i fællesrum

menbyggede bygning. Der er indrettet klasseværelser i både den nye og den gamle del på de forskellige etager. De er generelt omkring 50m2 og henholdsvis regulære i den gamle del og lidt mere irregulære i den nye del. Alle lokaler er forskellige og har forskelligt placerede vinduer og døre, nogle steder flere døre og/ eller skydedøre, andre steder kun en enkelt almindelig dør. Udskolingen befinder sig i en fritliggende lav sidebygning ved siden af hovedbygningen.

Ombygningen er tegnet af arkitekt Søren Robert Lund og Cebra Arkitekter. Det er SKUB, som har haft den overordnede styring af processen mellem skolen og arkitekter mv. I byggeriets sidste fase besluttede SKUB at iværksætte et særligt "inventarprojekt" for at nyindrette hjemområderne og opløse den gamle bygnings rigide gangstruktur yderligere. Kunstner- og designfirmaet Bosch & Fjord blev hyret til opgaven. På Ordrup gik opgaven ud på at inddrage elever og personale i indretningen af nye hjemområder. I forprocessen blev eleverne i indskolingen bl.a. bedt om at markere deres yndlingssteder vha. farverige post-it notes. Derefter var det meningen, at lærere og pædagoger sammen med Bosch & Fjord skulle finde frem til de rigtige indretningsideer til de tre indskolingsspor. Hertil var der bl.a. indrettet et særligt projektkontor på skolen over nogle uger. Det var i den forbindelse, at konceptet for hjemområdernes opdeling i tre zoner blev udviklet:

"Ro & fordybelse,
tryghed & nærvær (stue), og
diskussion & samarbejde" [133]

Målet var, ifølge Bosch & Fjord, at indretningen skulle skabe: "… *forskelligartede rum med plads til varieret undervisning og kreativ tænkning."*[134], bl.a. gennem: "… *forhøjede vindueskupeer, hvor man kan sidde og kigge på verden udenfor, grønne podier med runde røde huller, hvor diskussioner kan få lov til at summe og boble over og store polstrede rør, som man kan gemme sig i med en god bog eller bare for at få lidt 'alenetid'."*[135] Ideer der i udgangspunktet understøtter muligheden for at skabe handlemuligheder for eleverne og var en medvirkende årsag til interessen for at foretage undersøgelser på skolen. Indretningen signalerer via sin meget farverige og formmæssige varierede udformning en helt ny tendens indenfor skoleindretning.

Indskoling A og 2.a´s pædagogiske struktur og fysiske rum

Indskolingsafdelingen A dækker ligesom de to øvrige indskolingsspor B og C, alderstrinnet fra 0.-3.klasse med i alt omkring 80 børn, fordelt med ca. 18-22 børn i hver klasse. Hvert indskolingsspor har sit eget personaleteam bestående af både lærere fra skoledelen og pædagoger fra fritidsdelen. Som hovedregel har personalet alle timer i samme spor og team. Lærerne varetager skoletiden og pædagogerne varetager fritidsdelen i de samme indrettede lokaler. Klassen udgør den faste struktur pædagogisk i form af den samme gruppe elever, som bliver undervist af den samme gruppe lærere og fysisk i form af et klasseværelse, som skifter fra år til år. Til hver klasse er knyttet en klasselærer og største-delen af timerne i indskolingen varetages som regel af de samme 2-3 lærere. Børnehaveklasserne varetages af børnehaveklasseledere, mens de øvrige lærere varetager timer i de forskellige klasser i relation til forskellige faglige kompetencer. Hvert spor har som regel en ugentlig samling i skoletiden for hele sporets børn og voksne. En klasse ad gangen står for at lede og underholde på samlingen, der i øvrigt bruges til at give beskeder og diskutere ting på tværs af klasserne. I Indskolingen har de forskellige klasser forskellige skemaer og fri på forskellige tidspunkter. De yngste i børnehaveklassen får tidligst fri omkring kl. 11.35, hvor fritidsordningen GFO Ordrup overtager ansvaret for børnene. Fritidsordningen er opdelt i de samme tre spor, der hver især rummer 0.-3. klasse og i de samme fysiske rum som i skoletiden.

[133] Bosch & Fjord [hjemmeside]. Ordrup Skole. Inventarprojekt 2006. Projektbeskrivelse [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.bosch-fjord.com/files/projects/OrdrupSkole/OrdrupSkole_Projektbeskrivelse.PDF

[134] Bosch & Fjord [hjemmeside]. Ordrup Skole. Inventarprojekt 2006 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.bosch-fjord.com/#/171961_168201/

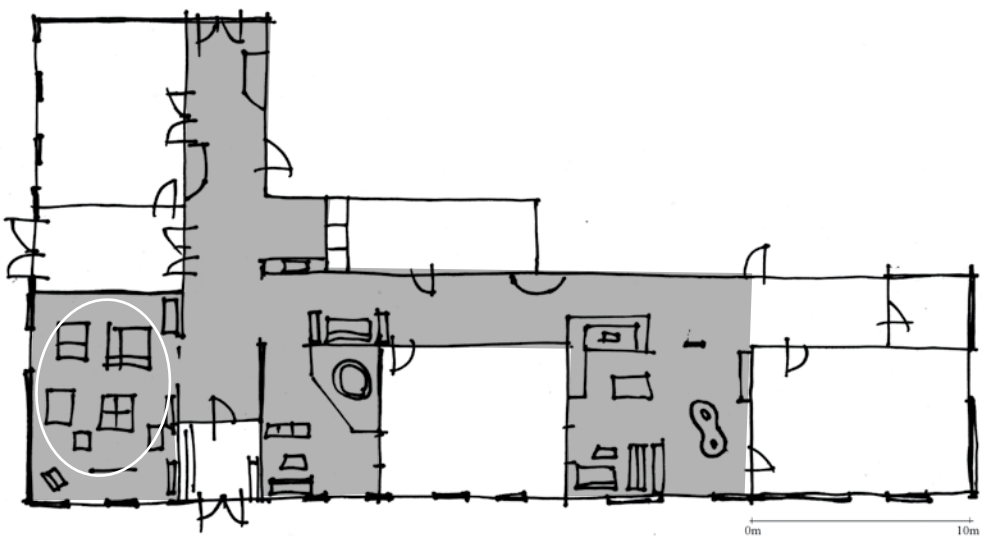
[135] Bosch & Fjord [hjemmeside]. Ordrup Skole. Inventarprojekt 2006 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.bosch-fjord.com/#/171961_168201/



Elevarbejdssteder i gangarealet



Ordrup Skole, 2.a i 2.a´s klasseværelse



Plantegning af Indskoling A med markering af 2.a og deres fællesrum



Ordrup Skole, legobord i fællesrum

Der er 19 elever i 2.a, 6 drenge og 13 piger. De har primært to lærere. Den ene varetager undervisningen i dansk, billedkunst, kristendom og bibliotek, og den anden i matematik, natur/teknik og idræt. Klassens tid varetages i fællesskab. Musik varetages af anden lærer i indskoling A. Der undervises efter et fastlagt skema bortset fra, når der er projektuger eller temadage på skolen eller i indskolingen. De forgår ca. 3-4 gange om året. Alle lærere og pædagoger i indskoling A udgør et fælles team med et fælles teammøde hver måned. Skoletid og fritid synes dog i praksis tydeligt adskilt og varetaget af henholdsvis lærere og pædagoger. Pædagogerne indgår dog i et begrænset omfang i skoleaktiviteter som koordineres med lærerne. Hver klasse har tilknyttet en primær kontaktpædagog. I alt er ca. 20 lærere og GFO personaler tilknyttet Grønnegården, som indskoling A også kaldes.

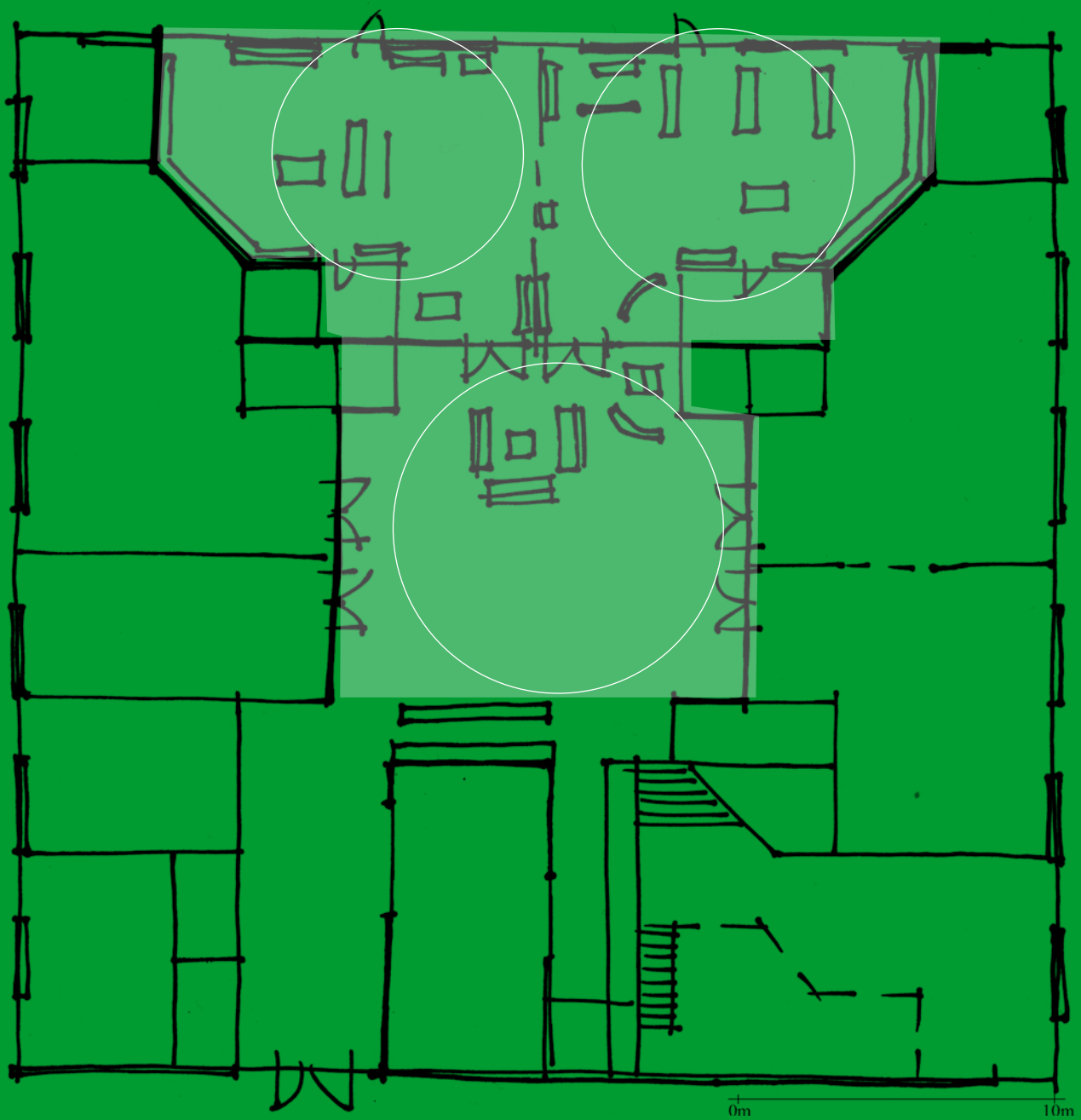
Indskoling A´s fysiske rum

Indskoling A er fysisk placeret i underetagen ud mod udearealer, legeplads og boldbaner. Området består af fire klasseværelser og fællesarealer med et køkkenrum/stue, legerum og gangarealer med læserør, arbejdsborde og computere til deres rådighed. Derudover har de adgang til skolens øvrige fælles faciliteter, såsom Værkstedsgården, der ligger i umiddelbar forbindelse med Grønnegården, biblioteket, faglokaler mv. Der er sket en del ændringer i forhold til de oprindelige tanker for indretningen af indskoling A - f.eks. var det tænkt således, at 2.a både skulle fungere som klasselokale og temarum for "lyd- og bevægelsesrum" for alle klasser før og efter skoletid. Det betød indledningsvist, at der var indrettet et pudehjørne og installeret et musikanlæg. "Pudehjørnet", bestående af et stort gult ottekantet "basin" i hårdt skum betrukket med plast og løse farvede "byggeklods – puder", viste sig dog i praksis ikke at kunne fungere i 2.a. Den ringe plads og det, at det var svært for lærerne at administrere indretningen i skoletiden[136] betød, at "pudehjørnet" i dag er endt i det oprindelige "lege-og byggerum". Lege- og byggerummet er i praksis blevet til pudehjørne og en sofakrog bagved en af de fritstående aflukkede garderobe reoler, hvor eleverne opbevarer deres overtøj. I hele gangarealet omkring 1., 2. og 3.klasse står garderobebokse på tværs og danner nicher bagved - et sted til et arbejdsbord og et andet sted til en sofa midt på gangen. Det særligt udformede organiske byggebord med to indbyggede huller til, at børnene kan stå "inde i bordet" er placeret i køkkenet, som oprindeligt var navngivet stuen. Køkkenet er placeret i åben forbindelse med gangen imellem 0.a og 1.a. Tanken er, at de mindste klasser, som får tidligst fri har mulighed for at bruge området til GFO fra kl. 12 og efterhånden som 2. og 3.a får fri kl. 13 og 14 indtage hele området til GFO. Telefon og opslagstavler med afkrydsning af afhentede børn, beskeder mv. vidner om, at det er her, megen logistik omkring børnenes eftermiddagsaktiviteter foregår. Mellem kl. 12 og 14 overtager GFO ansvaret for børnene. Der kan tydeligt registreres en form for opbrud og skift, idet børnene søger ud i køkkenet for at få information om fritidstilbud, få eftermiddagsmad, lave legeaftaler eller gå hjem. 2.a´s klasseværelse ligger i skolens sydvendte hjørne ud mod henholdsvis Grønnevænge og udearealer. Det ca. 52m^2 store lokale er ligesom 3.a´s placeret længst væk fra børnehaveklassens lokale.

[136] Interview med tre lærere i indskoling A d. 28.marts 2007



Ordrup Skole, Tæppeøer



Plantegning af Nordhuset med markering af Yggdrasils tre rum: Skolerummet, Legerummet og Torvet

Case 1 og 2: Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter

6

Delanalyse 1:

Hvordan bruger lærere og elever det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter?

I det følgende analyseres de udvalgte settings i **case 1 og 2** i forhold til, hvordan skift i læringsaktiviteter ændrer læreres og elevers brug af de involverede rum. Det sker på baggrund af de observationsbeskrivelser af settings, som kan findes i appendiks[137], samt antagelsen om tre typer af læringsaktiviteter - samling, fordybelse og forhand-ling, der giver forskellige handlemuligheder for eleverne[138].

Samling, fordybelse og forhandling forekom under observationerne tydelige og mulige at registrere. Fordybelse og forhandling viste sig dog i praksis ofte at være overlappende, bl.a. når nogle elever blev færdige med selvstændige fordybelsesaktiviteter og brød op, samtidigt med at andre elever fortsatte arbejdet.

6.1 Analyse af setting 1-3 på Asgård

De tre udvalgte settings udspiller sig samtidigt d. 19. marts 2007 i tidsrummet 8.45-9.50. Læringsaktiviteterne foregår i de tre sammenhængende rum, som Yggdrasil gruppen har til rådighed i Nordhuset - Skolerummet, Torvet og Legerummet. Observation af de samtidige aktiviteter i flere rum, har bl.a. kunnet lade sig gøre pga. en gentagelse af forløbet i de 2 af de 3 settings. Derudover har glasdøre gjort det muligt at følge flere samtidige settings. Det pædagogiske personale udgøres af Mette (lærer), Pia (lærer) og Majbritt (pædagog).

I alle de tre settings i Yggdrasil (0.-2.kl.) ændrer både læreres, pædagogers og elevers brug af det fysiske rum, når læringsaktiviteten skifter karakter. Ændringerne i brug af rum kan bl.a. aflæses i brugernes forskellige bevægelsesmønstre og opmærksomheder i rummet. I alle de tre settings gennemførte personalet først en kort samling med undervisning på gulvet foran sig. Derefter opløstes den primært underviserstyrede form til fordel for mere elevstyrede læringsaktiviteter under fordybelse, hvor opgaverne blev udført alene eller i smågrupper flere steder i rummet. Under forhandling blev hele rummet indtaget af elever og lærere, der ofte var i bevægelse. Her følger en uddybelse af den ændrede brug af rum ved skift i læringsaktivitet i de tre settings.

[137] Observationsbeskrivelser af setting 1-6 i appendiks p. 166-176
[138] Se evt. analyseramme p. 38-40



A

Setting 1: Skolerummet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Mette (lærer)
Aktivitet: "Læring om kroppen"
Aktører: 2 forskellige grupper á 12 elever fra den ældste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 2X 30 min. kl. 8.45-9.15 og kl. 9.20-9.50

Rum og indretning: Vinkelformet hjemlokale 85m2, elevpulte langs vægge, god gulvplads, reol opdeler rummet, fælles gruppearbejdsborde og sofa, mindre grupperum.

Skift i læringsaktivitet: I den første del af undervisningen registreres overvejende 2 skift i læringsaktiviteter på 30 min. fra kl. 8.45-9.15: *Samling* kl. 8.45-8.52, *fordybelse* overlappende med *forhandling* kl. 8.52-9.15. Efter en fælles *forhandling* de to grupper imellem kl. 9.15-9.20 genoptages det samme forløb de næste 30 min. fra kl. 9.20-9.50*: Samling* kl. 9.20-9.27, *fordybelse* overlappende med *forhandling* kl. 9.27-9.50.

Mettes undervisning af 12 elever i Skolerummet starter med en kort vidensformidling og efterfølgende spørgsmål, hvorefter resten af den afsatte tid bruges til individuelt praktisk og undersøgende arbejde. Eleverne skifter mellem at forholde sig lyttende og opmærksomt i ro til at arbejde selvstændigt og opsøgende i forhold til løsning af den konkrete opgave. Det er tydeligt, at eleverne er kendt med skiftet i både undervisnings- og arbejdsform. Bevægelserne i rummet skifter fra under samlingen at være begrænsede i et afgrænset område omkring tavlen til, at eleverne under fordybelse opsøger fysisk afgrænsede rum alene eller i smågrupper for under forhandling at spredes yderligere i rummet og opsøge andre elever og/ eller aktiviteter og indretninger. De to lærere Mette og Pia mødes efter de første 30min. ved glasdøren mellem Skolerummet og Torvet og aftaler skiftet mellem de to elevgrupper. Præcis det samme forløb gentager sig umiddelbart efter med den anden gruppe på 12 elever.

Gulvet og etablering af et rum i rummet ved hjælp af den mobile tavle og reolen som rumdeler udgør de væsentligste fysiske elementer i den første del af setting 1, undervisningssituationen med fokus på og styring af Mette. Eleverne har indledningsvist uden yderligere instruktion sat sig i en halvcirkelformet kreds omkring Mette, tavlen og en fremsat model af et menneskeskelet. I den anden del, hvor fokus skifter til elevernes mere selvstyrede læringsaktiviteter, bliver indtagelse af en større del af det store rum, pulte, bord og det lille rum aktuelt. Skiftet fra de første 6-8 min. samling fremgår tydeligt i både undervisnings- og arbejdsform. Fordybelse og forhandling har dog sammenfald således, at der i start- og slutfasen er en både-og situation med overvægt på forhandling og i den midterste fase en overvægt på fordybelse under den selvstændige arbejdsform. Sammenfaldet mellem fordybelse og forhandling kan ses som et udtryk for den differentiering, som foregår både læringsmæssigt og i det fysiske rum. Eleverne har i relation til at løse opgaven mulighed for selv at vælge, hvordan de vil løse opgaven, herunder alene eller i fællesskab med andre, hvor i rummet de vil de løse opgaven og i hvilken kropsstilling. Det betyder, at eleverne påbegynder og afslutter opgaven på forskellige tidspunkter og bruger forskellig tid til den. De laver opgaven forskellige steder i rummet i forskellige ind-retninger med løbende individuelle skift i forhold til, om de arbejder 'fordybet' eller opsøger læreren for vejledning ('forhandler'). I situationen er der elever, der ligger, sidder på gulvet eller en stol, mens andre står. I observationerne synes eleverne at bevæge sig selvstændigt og beslutsomt rundt og træffe individuelle valg i forhold til mulighederne for løsning af opgaven. Skiftet fra de lærerstyrede aktiviteter til de mere selvstyrede læringsaktiviteter sker via et verbalt og kropsligt signal fra Mette. Hun fortæller, hvilke aktiviteter, der skal i gang og hun flytter sig væk fra den "undervisende" position ved tavlen og ud i det store rum. Hendes forvaltning af rummet skifter også tydeligt mellem den første og anden del. I den første del viser hun flere gange, at det ikke er tilladt at tale i munden på hinanden, at have andre gøremål end at sidde stille i kredsen mv. I den anden del lader hun det være op til eleverne at bestemme, hvor og hvordan de vil løse opgaven indenfor det store rum. Det virker til, at alle er vant til formen og skiftet. Børnene virker på intet tids-

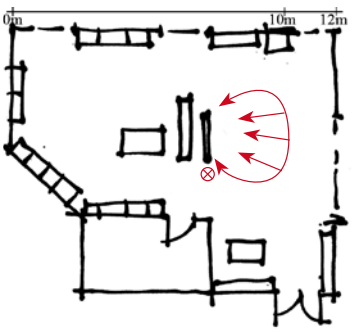




punkt i deres ansigtsudtryk og bevægelser i tvivl om, hvad de kan og må hvornår. De opsøger selvstændigt et godt sted at sidde, stå, ligge mens de laver opgaven. De 12 elever og 1 lærer bevæger sig indenfor en radius af ca. 4m i det 85m2 store rum. Mettes flytning af den mobile tavle udgør en form for start- og slutsignal i seancen.

Reolen er i den første del af seancen med til at skabe et intimt rum foran og i anden del at muliggøre, at eleverne kan fordybe sig bagved samtidigt med, at de er i umiddelbar nærhed af hjælp via tavlen og Mette. Indretningen muliggør, at skiftet i undervisningen kan foregå uden, at rummet skal ændres. Det bliver blot indtaget og brugt på en anden måde, når Mette giver signal dertil. Den forskellige brug af indretningen er altså i setting 1 koblet til Mettes tydelige signal om skift i undervisnings- og arbejdsform og forvaltning af rummet. Hun etablerer en scene, hvor hun indledningsvist optræder, hvorefter hun overgiver scenen til eleverne.

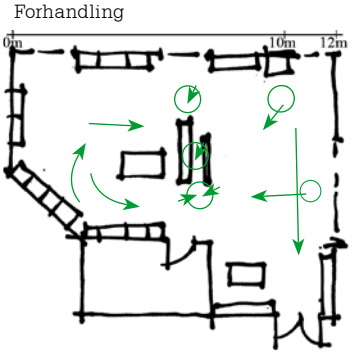
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 1: 2 x 30 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)









Setting 2: Torvet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Pia (lærer)
Aktivitet: "Læring om kroppen"
Aktører: 2 forskellige grupper á 12 elever fra den ældste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 2 x 30 min. kl. 8.45-9.15 og kl. 9.20-9.50

Rum og indretning: Centralt fællesrum med pyramideformet glastag ca. 160m2 giver adgang til og fra alle hjemlokaler, bibliotek og garderobe i Nordhuset, åbent køkken, fritstående cafeborde og stole, sofakrog, afskærmet computerhjørne.

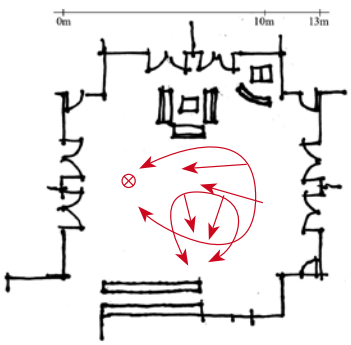
Skift i læringsaktivitet:
Også på Torvet registreres overvejende 2 skift i læringsaktiviteter på 30 min. fra kl. 8.45-9.15: *Samling* kl. 8.45-8.50, *fordybelse* overlappende med *forhandling* kl. 8.50-9.15. Efter en fælles *forhandling* de to grupper imellem kl. 9.15-9.20 genoptages det samme forløb de næste 30 min. fra kl. 9.20-9.50: *Samling* kl. 9.20-9.25, *fordybelse* overlappende med *forhandling* kl. 9.25-9.50.

På Torvet udgør gulvet ryddet for stole og borde, afgrænset af køkkenbordet i den ene ende og sofagruppen i den anden ende, den fysiske ramme om læringssituationen i det høje delvist glasoverdækkede rum. Det er spontant blevet arrangeret under morgensamlingen, at undervisningen skal foregå på Torvet pga. fotografering i Tumleren. Pia har med hjælp fra Majbritt fået ryddet Torvet for stole og borde mens Pia har kørt morgensamling. "Læring om kroppen" på Torvet starter med at Pia introducerer til undervisningen ved at stille sig foran køkkenbordet, der skaber en from for "ryg" i det ellers åbne rum. Børnene sidder lyttende lidt spredt i rummet. Efter den første øvelse skifter Pia undervisningsform ved at sætte sig på hug midt iblandt de siddende børn. Hun har arbejdspapiret med øvelserne i hånden, som hun peger på og beder eleverne komme hen og se nærmere på. På den måde samles alle eleverne i en kreds om Pia midt på gulvet, mens de lytter og iagttager tegningen af øvelsen. Dernæst skifter undervisningsformen til, at det er eleverne selv, der skal opsøge arbejdspapiret, som nu ligger på køkkenbordet, for at se næste øvelse. Pias rolle er skiftet til vejleder for børnene. I den sidste fase tager Pia en stol frem, som hun sætter sig på ude på gulvet, hvor øvelserne foregår. Det giver tydeligvist et signal til børnene om, at nu skal de afslutte og lytte til Pia. Stolen signalerer, som den mobile tavle inde hos Pia, at opmærksomheden skal flyttes hen på Pia. Pia evaluerer kort med børnene, hvorefter hun rejser sig og tager stolen med sig som et signal om, at undervisningen på Torvet er slut. Præcis det samme forløb gentager sig umiddelbart efter med den anden gruppe på 12 elever efter at Mette og Pia har byttet elevgrupper.

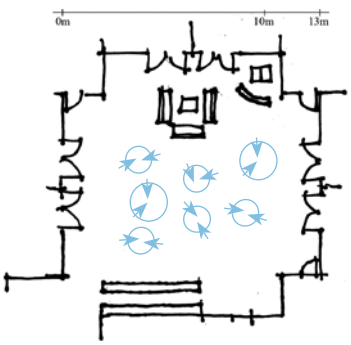
De tydelige skift i forvaltning og brug af det enkle og åbne rum til fysisk udfoldelse bliver underbygget af Pias positioner, fokus og bevægelser i rummet. Hun fortæller gennem krops- og talesprog børnene om, hvornår læringsaktiviteten skifter karakter. Børnene skifter i fokus og udfoldelse af bevægelser, når Pia giver signal til det. Det ene øjeblik er de optaget af hendes instruktioner og det næste af deres egen afprøvning i mindre grupper. Det er den samme åbne indretning, som bruges til de forskellige arbejdsformer og skiftet foregår flydende. Læringsaktiviteterne virker afprøvende og eksperimenterende i både form og indhold. Fra tid til anden går der andre børn og voksne fra andre grupper gennem det relativt store fællesrum, men det forstyrrer tilsyneladende hverken Pia eller holdet. De synes optaget af deres aktiviteter og af at have indtaget og skabt en verden i verdenen midt på Torvet.



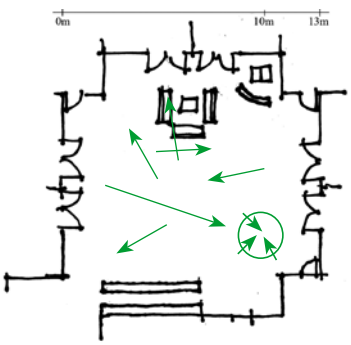
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling

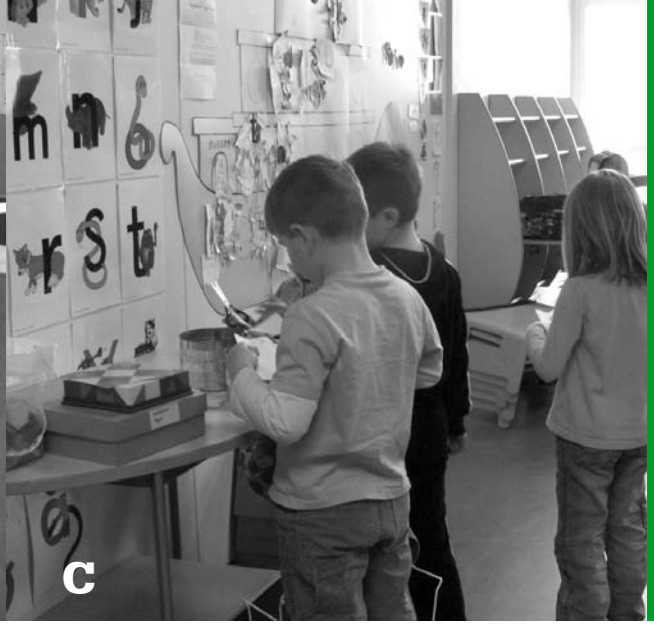


Setting 2: 2 x 30 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)






A


C

Setting 3: Legerummet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Majbritt (pædagog)
Aktivitet: "Læring om bogstavet D" og fri leg
Aktører: 16 elever fra den yngste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 65 min. fra kl. 8.45-9.50

Rum og indretning: Vinkelformet hjemlokale 85m^2, elevpulte langs vægge, god gulvplads, lave reoler opdeler rummet, fælles gruppearbejdsborde og pudekrog, mindre grupperum

Skift i læringsaktivitet:
I legerummet registreres overvejende 3 skift i læringsaktiviteter i løbet af de *65 min*. fra kl. 8.45-9.50: *Samling* kl. 8.45-9.05, *fordybelse* kl. 9.05-9.24, *forhandling og fordybelse* kl. 9.24-9.50

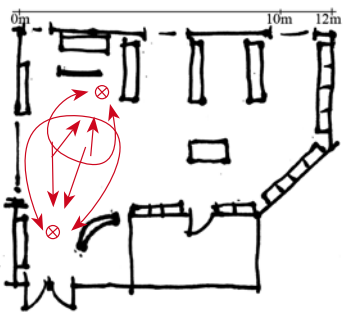
I Legerummet udgør gulvet foran skydedøren, mellem glasdørene og den mobile tavle ved vinduet den væsentligste indretning i den første del af Majbritts undervisning. Hun skifter selv position fra at stå på den ene side af børnene med ryggen mod glasdøren til at stå foran tavlen på den anden side med ryggen mod vinduet. Undervisningsrummet virker intimt mellem møbleringen med mange reoler omkring. Børnene forholder sig roligt og lyttende, enkelte ligger halvt ned på gulvet. Herefter skifter undervisnings- og arbejdsformen og forvaltningen af rummet. Gruppen på gulvet opløses og eleverne fordeler sig straks rundt om i lokalet i fuld gang med den igangsatte læringsaktivitet på deres måde, på deres udvalgte sted, siddende, liggende eller stående. Indretningen af de mange rum i rummet ved hjælp af lave reoler gør det let for børnene at finde et sted at arbejde. Det er den yngste del af Yggdrasil gruppens elever, som for det meste tilbringer det meste af skoledagen her i Legerummet. I deres bevægelser rundt i rummet fremgår det tydeligt, at de kender alle dets indretninger og hvor de fleste ting befinder sig. De kender deres plads ved pulten. De ved, hvor læringsmaterialerne er ved indgangen, og de kender de forskellige arbejdssteder - eksempelvis stående ved en af de lave reoler, siddende ved det fritstående bord midt i lokalet, liggende eller siddende på gulvet eller i en af reol nicherne. De kender hinanden og hvem de gerne arbejde sammen med og de kender Majbritt og ved, at de kan søge hjælp til opgaven hos hende. De arbejder meget selvstændigt med opgaven og handler på egen hånd med deres opgave i rummet.

Hen imod slutningen af timen opløses opgaveløsningen mere og mere til fordel for, at børnene finder legetøj frem og begynder at lege i reolnicherne og på borde og gulve andre steder. De kender tydeligvis indretningen og ved, hvor alle legematerialer er. Observationerne af leg i legerummet bringer tankerne hen på store børneværelser og legerum i børnehaver. Alt er indrettet i en selvhjulpen børnehøjde og indrettet til legekroge, som understreges af løse tæpper med børnemotiver, børnekomfur, kasser med legoklodser osv. I hjørnet ved indgangen er madras hjørnet et yndet sted at opholde sig. Det lille lukkede lytterum blev ikke brugt i observationen af setting 3. Da Benta midt i "timen" træder ind i rummet for at hente en madpakke ved en af pultene, flytter det ikke opmærksomheden fra nogen af eleverne. Majbritt bevæger sig i hele den sidste del af timen rundt omkring skydedøren i den første del af rummet, hvor eleverne også opsøger hende. Hun bevæger sig på intet tidspunkt helt ned i den bagerste del af lokalet, hvor bl.a. en pige og dreng sidder fordybet bag en reol. Der synes at være etableret mange "verdener i verden" i Legerummet.

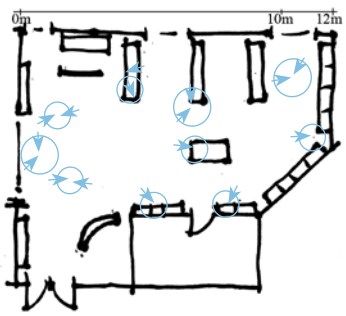


B

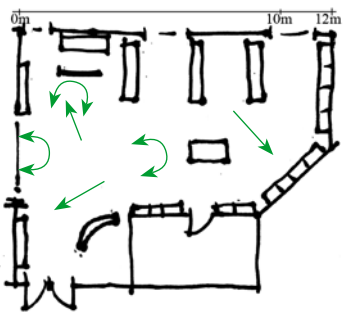
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 3: 65 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)



Opsamling:

Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter i setting 1-3

De tre settings viser, at Yggdrasil gruppens tre anvendte og forskelligt indrettede rum bruges forskelligt af elever og personale under de forskellige læringsaktiviteter. Læringsaktiviteterne er planlagt og praktiseres sammenhængende, med hensyntagen til at udnytte rummenes forskellige indretninger og muligheder.

I Skolerummet betyder størrelsen af rummet og indretningen med megen gulvplads, at det er let at bevæge sig omkring i rummet. I forhold til den pædagogiske praksis muliggør indretningen, at alle 40 børn kan samles i rundkreds i rummet flere gange om dagen. I denne situation med holdundervisning viser rummet, at det kan bruges til både samling af det lille hold i en fortættet kreds omkring den mobile tavle og til en naturlig spredning af eleverne i rummet til fordybelse. Observationerne viste endvidere, at det var muligt i umiddelbar forlængelse af hinanden uden en ændring af rummet. Rummet synes med den enkle indretning at muliggøre forskellige skift i undervisningsform og arbejdsform for den lille gruppe samtidig med, at den kan danne ramme for samling af den store Yggdrasil gruppe flere gange dagligt. På Torvet betyder størrelsen af rummet og muligheden for at flytte borde og stable stolene langs siderne, at det er muligt at bruge Torvet til undervisningsmæssige aktiviteter, som kræver meget plads. Rummet bruges både til små og store grupper og til både fælles og individuelle opgaver, såsom at læse eller lave logbog. Ofte samler Yggdrasilpersonalet også et mindre hold på Torvet omkring den mobile tavle, hvor aktiviteten skifter mellem at lytte og at bruge kroppen til at vise en løsning af f.eks. en matematikopgave[139]. Indretningen muliggør forskellige skift i undervisnings- og arbejdsform. Samtidigt er det et fællesrum og gennemgangsrum for mange mennesker i løbet af dagen på forskellige tidspunkter og derfor genstand for tilbagevendende diskussioner om regler og normer for larm, indretning og oprydning[140]. I Legerummer udgør den mobile tavle og et fritstående bord midt i rummet de mest mobile enheder i rummet. Ligesom i Skolerummet gør størrelsen og indretningen af rummet med meget gulvplads det let at bevæge sig omkring i rummet. I forhold til den pædagogiske praksis muliggør indretningen, at *gult hold*[141] kan samles i rundkreds i rummet flere gange om dagen. I læringssituationen med Majbritt viste rummet, at det kunne bruges til både samling af gult hold i en fortættet kreds omkring den mobile tavle og til en naturlig spredning af eleverne i rummet til fordybelse. Det viste endvidere, at det var muligt i umiddelbar forlængelse af hinanden uden ændring af rummet.

Under de tre settings bruges gulvet til samling. Underviseren samler eleverne i en intim halvcirkel i en begrænset del af rummet. Underviseren udgør sammen med den mobile tavle og/ eller et arbejdspapir det fælles fokus for eleverne. Bevægelserne er begrænsede, underlagt fælles retningslinjer og afgrænsede om det mindre område, hvor eleverne sidder tæt side om side. Den lærerstyrede fælles undervisning eller introduktion i en halvcirkel på gulvet understøttes delvist af møbleringen, eksempelvis den store reol i Legerummet og køkkenbordet på Torvet. Under fordybelsesaktiviteter opsøger eleverne i højere grad andre rum i rummet, fysiske og mentale, alene og sammen i smågrupper. De inddrager pladsen på gulvet, det lille rum samt borde, stole, reoler mv. i forhold til deres evne til at danne individuelle uafhængige fordybelsesrum. Eleverne viser en selvstændig og kendt tilgang til rum og indretninger. Nogle søger afskærmende indretninger. Andre søger steder i det åbne rum. Lærer eller pædagog kan opsøges ved tavlen eller køkkenbordet på Torvet. Eleverne er selv med det valgte sted med til at træffe beslutning om afstand

[139] Observation d. 8. december 2006 af Mettes undervisning på torvet.

[140] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.

[141] Yggdrasil gruppen er underdelt i gult og lilla hold. Den yngste del af eleverne, fortrinsvis 0.-1.kl. udgør gult hold.

fra og synlighed for lærer i de fortrinsvist elevstyrede læringsaktiviteter. I overgangs- og forhandlingslignende situationer bruges og inddrages hele rummet i opsøgningen af nye aktiviteter, sociale fællesskaber og steder at være. Under de forskellige samtidige aktiviteter opsøges nye materialer og steder i bevægelse på kryds og tværs, ud og ind mellem Yggdrasils forskellige rum. Rummet brydes op og eleverne bevæger sig frit omkring i hele rummet uden nødvendigvis at have et bestemt mål. Andre henter, bringer, finder eller iagttager andre. De fleste er på vej videre, opsøgende overfor fysisk udfoldelse og leg, eller i skift til en ny læringsaktivitet.

6.2 Analyse af setting 4-6 på Ordrup Skole

De tre udvalgte settings af læringsaktiviteter i 2.a i indskoling A, foregår henholdsvis d. 13. og 27. marts 2007. De tre settings repræsenterer tre forskellige måder at bruge klasselokalet på i sammenhæng med fællesrum. Det pædagogiske personale udgøres af Randi (lærer) og Rikke (lærer).

I alle de tre settings i 2.a på Ordrup Skole ændrer både læreres og elevers brug af det fysiske rum, når læringsaktiviteten skifter karakter. De tre settings viser tre meget forskellige måder at bruge klasse- og fællesrum på, der bl.a. kan aflæses i elevernes forskellige bevægelser og opmærksomheder i de anvendte rum. Der er registreret individuelle forskelle på, hvordan henholdsvis samling og fordybelse gennemføres på i de tre settings. Det er dog karakteristisk, at undervisningen begynder og/ eller afsluttes med en kort samling i klasseværelset. Den primært underviserstyrede form opløses til fordel for mere elevstyrede læringsaktiviteter under fordybelse, hvor opgaverne udføres alene eller i smågrupper i klasseværelset og eventuelt i de tilstødende fællesrum. Under forhandling bliver klasserum og eventuelt fællesrum indtaget af elever og lærere, der ofte er i bevægelse. Her følger en uddybning af den ændrede brug af rum ved skift i læringsaktivitet i de tre settings.



A

Setting 4: Klasseværelset og fællesrummene

Observation: 2.a d. 13. marts 2007
Facilitator: Randi (lærer)
Aktivitet: "Projektarbejde om digte"
Aktører: 19 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: 2 X 25 min. kl. 9.05 - 9.30 + 10.20-10.45

Rum og indretning: Klasseværelse 52m2, 12 både fritstående og sammensatte borde, stole og langbænk, høje vinduer med brede vindueskarme, skydedør til gangareal, terrassedør til udeareal. Derudover brug af indretninger i fællesarealer: *Læserørene*[142], de forskellige arbejdspladser og computeren på gangen, sofaen på gangen, pudehjørnet, sofakrogen og vindueskarmen i legerummet, sofahjørnet, legebordet og spisebordet i køkkenet, samt borde og stole i Værkstedsgården og på sløjdgangen.

Skift i læringsaktivitet:
I den første del af undervisningen registreres i alt 4 skift i læringsaktiviteter på 25 min. fra kl. 9.05- 9.30: *Samling* kl. 9.05-9.13, *forhandling* kl. 9.13-9.15, *fordybelse* kl. 9.15-9.30 løbende overlap med *forhandling.* I den anden del af undervisningen, hvor aktiviteterne genoptages efter en pause, registreres i alt 3 skift på 25 min. fra kl. 10.20-10.45: *Forhandling* kl. 10.20, *fordybelse* kl. 10.20-10.45 løbende overlap med *forhandling, samling kl. 10.45*

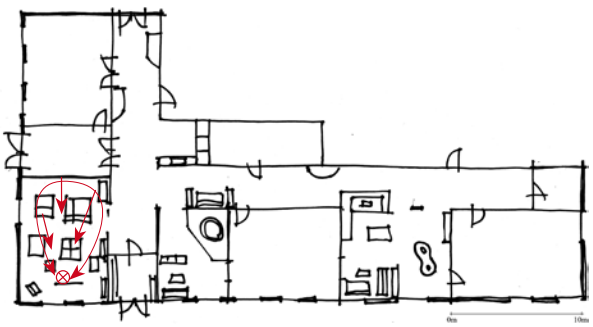
Under Randis samling er udgangspunktet for eleverne den faste plads på stolen ved et af gruppebordene. Her holder de sig i ro med et fælles fokus på Randis plan for, hvad der skal foregå. Opmærksomme flytter de sig lidt rundt på stolen, mens de kun skifter mellem at se og lytte til Randi og kaste et blik på henholdsvis tavlen og opgaverne i bogen. Eleverne rækker en finger i vejret for at få lov at svare på et af Randis spørgsmål. Når en elev svarer, flytter opmærksomheden et kort øjeblik hen på eleven og det gruppebord, vedkommende sidder ved. Tavlen, bordene og stolene i en opstilling der gør, at alle kan se Randis aktiviteter ved tavlen og samtidig kan komme rundt mellem bordene, udgør de vigtigste elementer for indretningen under samlingen. Elevernes skoletasker er ophængt på kroge på den bagerste væg og der opstår uro på den trange plads, da Randi beder eleverne hente opgavehæfte og penalhus i tasken. Skydedøren holdes lukket under hele seancen og klasseværelset udgør et intimt fælles rum for elever og lærer. Samlingen afsluttes med, at Randi går rundt imellem gruppebordene og tager kontakt med hver enkelt elev med et forslag om, hvem han eller hun skal arbejde sammen med. Aftalerne bekræftes med et nik imellem de involverede og Randi fortsætter rundt mellem bordene med forslag om næste gruppe ved at lægge hånden på skuldrene af den ene og kaste et blik på den anden for at bekræfte aftalen. Alle forholder sig afventende og i ro. Derefter opløses den faste plads på stolen til fordel for gruppearbejde og fordybelse på et valgfrit sted i klassen eller i afdeling A´s fællesrum.

[142] I alt fire læserør er indrettet i en ca. 10m^2 stor niche i gangarealet umiddelbart udenfor 2.a. Tre af læserørene er placeret på endevæggen i nichen, den sidste indplaceret som et vindue i væggen ud mod gangarealet. Rørene har en radius og dybde på ca. 80cm, hvilket gør det muligt for et eller to børn at indtage et rør. På indersiden er rørene polstret med grønt stof, som giver komfort både opholds- og lydmæssigt. Der er relativt mørkt i nichen, hvor kun et lysbillede giver lys og stemning.

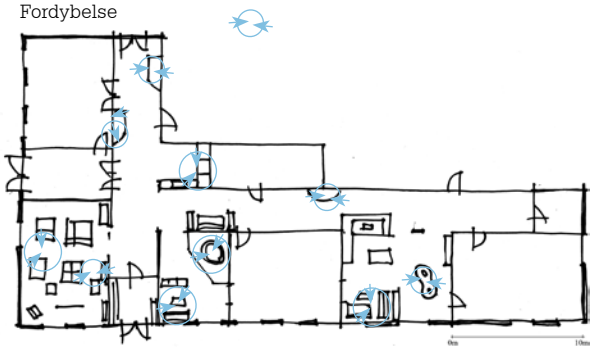




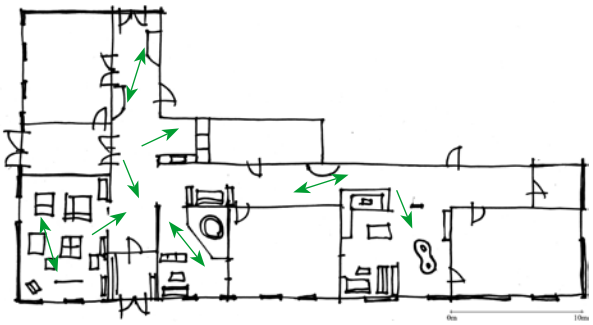
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 4: 2 x 25 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)









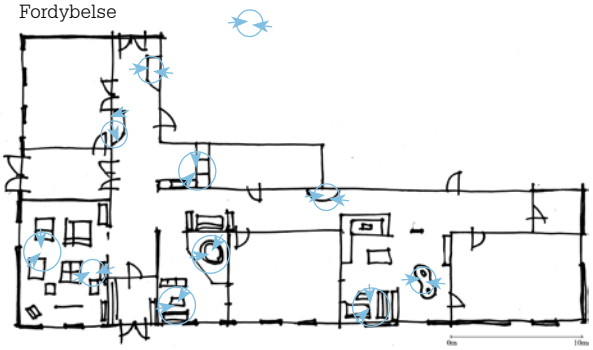
De fleste elever søger straks ud af klasseværelset og Randi giver endvidere lov til, at enkelte grupper bevæger sig ud i Værkstedsgården og hen på sløjdgangen. Eleverne fordeler sig hurtigt imellem de afgrænsede definerede steder: Læserør, ved de høje borde eller computeren på gangen, i pudehjørnet, sofakrogen, vindueskarmen, legebordet, Værkstedsgården, sløjdgangen eller klassen. Udstrækningen af det først fælles og nu individuelt anvendte læringsrum er steget fra en radius af ca. 2,5m i det lukkede klasseværelse til op til ca. 25m i forskellige retninger fra klasseværelset, der stadig udgør basen. Randi opholder sig nu i klassen men bevæger sig fra tid til anden også ud til de forskellige grupper, spørger til, hvordan det går og holder øje med, hvor de hver især opholder sig. De forskellige indretninger i de forskellige fællesrum udenfor klassen synes at fungere som små fordybelsessatellitter. De fleste grupper synes fordybet i opgaven og virker ikke forstyrrede af mine eller Randis bevægelser mellem stederne. Der er stille i fællesrummene og jeg undrer mig over, at der ikke er andre klasser eller elever i fællesrummene. 2.a har det tilsyneladende for sig selv denne formiddag, hvor der både er god plads og ro i fællesrummene. Der synes at være en afklarethed om, at den gruppe, som kommer først til et sted, har førsteret til at benytte det. Det ender ofte med, at steder, der kan benyttes af to grupper som f.eks. læserørene, ofte forlades af den ene gruppe til fordel for et andet sted, hvor opgaven kan gennemføres uden at blive forstyrret af andre. Det betyder, at enkelte grupper flytter sted flere gange for at ende i klassen, hvor i udgangspunktet kun en enkelt gruppe har slået sig ned ved lærerbordet. Eleverne både sidder, står og halvvejs ligger hen over borde, stole og andre indretninger. Det centrale er løsningen af opgaven i fællesskab med makkeren. En enkelt gruppe opløses efter lidt tid og begge elever søger tilbage til pladsen eller andre steder i klasseværelset.

Elevernes tilgang til rummet er åbnet op og de tager tydeligvis ejerskab til de særligt indrettede afgrænsede steder i passende afstand fra hinanden i fællesrum og øvrige steder. Det er umuligt for Randi at holde øje med eller have kontakt med flere grupper ad gangen, i det der er relativt langt imellem deres opholdssteder. Indretningen synes at fungere godt i forhold til eleverne, der synes at have et stort areal med forskellige indretninger til rådighed og muligheder for at skabe sig et andet og mere individuelt rum væk fra fællesskabet i klassen til løsning af opgaven. De har dog mulighed for at opsøge Randi og basen i klassen. De mere individuelle rum som elever skaber og/ eller indtager under fordybelsesaktiviteten kan bl.a. aflæses gennem elevernes bevægelser og brug af inventar på andre og mere individuelle måder – f.eks. halvt stående og liggende henover et bord. Randi flytter sig fra tid til anden omkring i fællesrummene for at opsøge de arbejdende grupper. Skydedøren er åbnet og klasseværelset i åben forbindelse med arbejdssteder tæt på og langt fra basen. Efter pausen og de fælles aktiviteter med hele indskoling A genoptages fordybelsesaktiviteterne i de samme grupper med brug af de samme indretninger i fællesrum mv. Kun få finder et nyt sted. De fleste opsøger klassen hen mod slutningen af denne setting, der afsluttes fælles i klassen med samling.



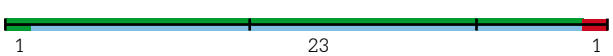


B
Fordybelse



Setting 4: 2 x 25 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)






A


B

Setting 5: Klasseværelset og de nære fællesrum

Observation: 2.a d. 27. marts 2007
Facilitator: Randi (lærer)
Aktivitet: "Ord-stavelser"
Aktører: 18 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: kl. 8.00-8.50

Rum og indretning: Klasseværelse 52m2, 12 både fritstående og sammensatte borde, stole og langbænke, høje vinduer med brede vindueskarme, skydedør til gangareal, terrassedør til udeareal. Derudover brug af de nære fællesområder ved: Læserørene, på gangen, sofaen på gangen og i legerummet

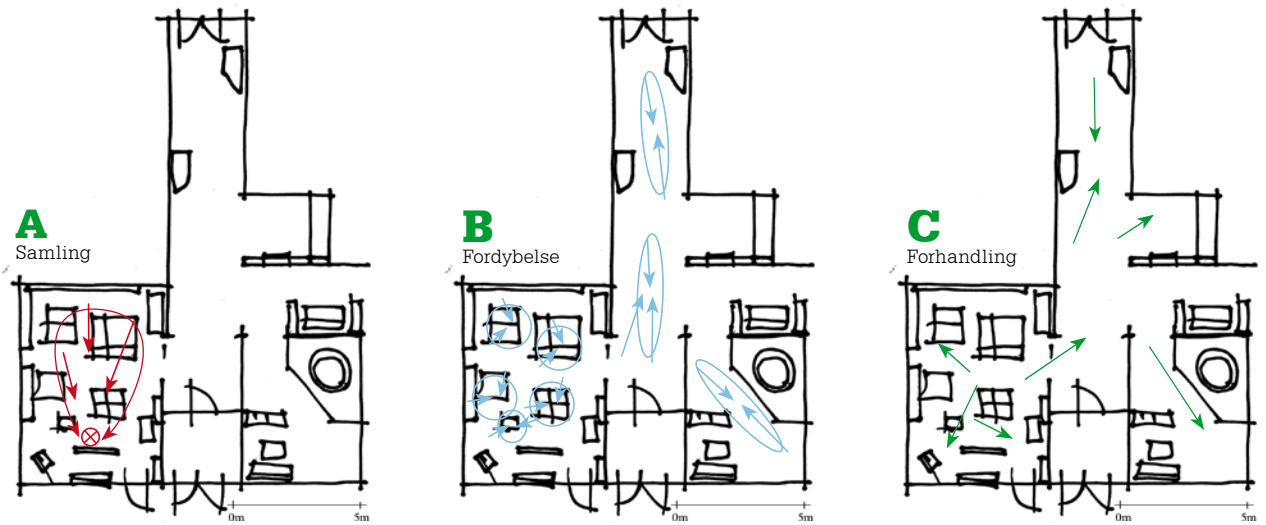
Skift i læringsaktivitet:
Der registreres i alt 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 55 min. fra kl. 7.55- 8.50: *Forhandling* kl. 7.55-8.07, *samling/ forhandling* kl. 8.07-8.23, *samling* kl. 8.23-8.33, *fordybelse/ forhandling* kl. 8.33-8.50

Rengøring og anden brug betyder, at setting 2 indledes med genetablering af de faste pladser med stole ved gruppebordene i klasserummet. Derefter indleder Randi med de faste fælles ritualer: trække dato og stave ugedag, der blandes med personlige spontane indslag fra børnene, der alt i alt opleves som en tryg intim stemning styret af Randi i det relativt lille klasserum. Derefter arbejder eleverne selvstændigt med stavning på deres pladser, alle med den samme aktivitet på stolene ved siden af hinanden. Klasserummet danner fælles ramme om aktiviteterne og eleverne rejser sig kun for at hente relevante ting fra skoletasken eller opsøge Randi. I den sidste del af settingen forslår Randi eleverne, at de kan lege en talleg med risposer. Arbejdet på den faste plads i rummet opløses for en stor del af eleverne, enkelte fortsætter arbejdet. Legen kræver plads og efter et kig ud i de nære fællesrum, om der er andre klasser i gang med at arbejde der, inddrages de nære gangarealer, læserørsrummet og puderummet. Brugen af de nu flere rum (i op til 5-10m afstand fra klassen) har skiftet karakter til, at frivilligt sammensatte grupper nu både kropsligt og rumligt eksperimenterer og udfordrer sig selv og hinanden. Hvor højt kan de kaste uden at ramme loftet? Hvor langt kan man kaste for, at den anden kan gribe og dele af indretningen ikke er i vejen? Kan den ene sidde i læserøret og kaste til de to andre? Rummet ses, opleves og udfordres som et tredimensionelt rum med plads til bevægelse og højlydte grin. Det morer tydeligvis eleverne, der selv laver tilpasninger mellem leg og indretning ved eksempelvis at flytte sig lidt rundt. Enkelte elever sidder stadig fordybet i opgaven i klassen, selvom der også her er en kasteleg i gang mellem bordene, der vanskeliggør aktiviteten her. Kun gangarealerne tillader lange kast.

I den sidste del af settingen har brugen af rum med signal fra Randi skiftet fuldstændig karakter. Randi synes bevidst om behovet for skift mellem stille og mere kropslige aktiviteter og hun er åben overfor forslag fra eleverne. Der er åbnet op for, at eleverne selv frit kan vælge mellem de mere stillesiddende fordybelsesopgaver og de mere kropsligt og rumligt udfordrende aktiviteter, samt at disse kan foregå samtidig. Skydedøren til klasseværelset er åbnet og de nærmeste fællesrum inddraget til aktiviteterne. Der ses ikke elever fra andre klasser i de nærmeste fællesrum under aktiviteten.







Setting 5: 55 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)



12 16 10 17



A

Setting 6: Klasseværelset

Observation: 2.a d. 27. marts 2007
Facilitator: Rikke (lærer)
Aktivitet: "matematik opgaver"
Aktører: 18 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: kl. (12.05)12.15-12.50

Rum og indretning: Klasseværelse 52m^2, 12 både fritstående og sammensatte borde, stole og langbænk, høje vinduer med brede vindueskarme, skydedør til gangareal, terrassedør til udeareal.

Skift i læringsaktivitet:
Der registreres i alt 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 50 min. fra kl. 12.00-12.50: *Forhandling* kl. 12.00-12.02, *forhandling* kl. 12.02-12.15, *samling* kl. 12.15-12.18, *fordybelse* kl. 12.18-12.30, *fordybelse/ forhandling* kl. 12.30-12.42, *samling* kl. 12.42-12.50

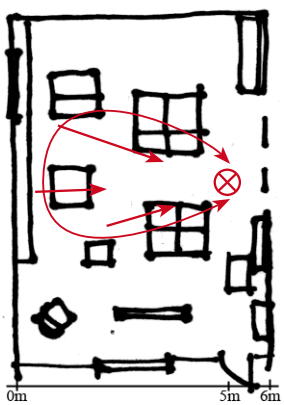
I setting 6 er det Rikke, som står for eftermiddagsundervisningen, der på forskellig vis forløber anderledes end setting 1 og 2. Læringsaktiviteterne går stort set direkte i gang med fordybelse i opgaver på pladserne ved bordene. Rikke sidder ved et af bordene i fuld gang med at rette elevopgaver. De fleste arbejder selvstændigt og koncentreret med opgaverne. Senere opløses den meget individuelle koncentration med opgavebøgerne til mere værkstedsorienterede aktiviteter, hvor der findes materialer frem, der spredes på bordene og småsnak breder sig omkring aktiviteterne. Her indtager eleverne vant og umiddelbart gulvet, de lave reposer, de brede højtsiddende vindueskarme og de forskellige borde. Seancen afsluttes med en samling, der afrunder aktiviteten. Rikke fremfører også nye budskaber til diskussion. Hun har samlet eleverne midt i rummet imellem bordene på gulvet med enkelte siddende på kanten af de omkringstående borde. Selv sidder hun centralt på en stol, så alle kan se hende. Denne fortættede samling i rummet signalerer en intim stemning og samtalen handler også om meget andet end læringsaktiviteter og beskeder. Der tales bl.a. om, hvordan nogle har det svært i frikvarteret og hvordan man skal behandle hinanden. Rummet opleves helt anderledes her med eleverne siddende på gulvet eller bordet med fokus på Rikke på stolen og endnu tættere sammen end ved bordene. Jeg så Rikke benytte denne form for samling i rummet flere gange, bl.a. under en temadag, hvor hun også fik eleverne til at hente de ophængte røde *tæppeøer* fra gangen til at sidde på. Jeg så ikke Randi benytte samling i rummet på denne måde.

Klassen har dannet rammen om hele setting 3, hvor læringsaktivitet og brug af den begrænsede plads i rummet er skiftet flere gange. Fra pladsen på stolen ved bordet med indadvendt fokus, til mere udadvendte værkstedsaktiviteter med bevægelse rundt i rummet, til fælles samling midt i rummet siddende på gulv og borde. Da samlingen afsluttes, opløses klasserummet som ramme om alle aktiviteter, skydedøren åbnes og eleverne søger atter ud i fællesrummene. Skoletiden er forbi og andre aktiviteter er på programmet i fællesrum og klasserum.

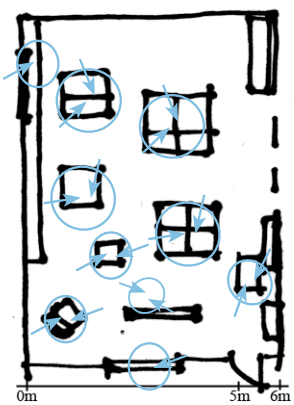




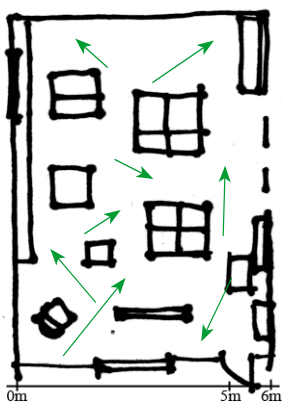
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 6: 50 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)



Opsamling:

Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter i setting 4-6

Ligesom i case 1 viser setting 4-6, at 2.a´s anvendte og forskellige indrettede rum bruges forskelligt af elever og personale under forskellige læringsaktiviteter. Læringsaktiviteterne planlægges og praktiseres kun sjældent i sammenhæng med andre klasser og aktiviteter i Indskoling A. Det betyder, at klasseværelset udgør det faste rum og at fællesrummenes forskellige indretninger og muligheder ikke altid kan udnyttes.

Klasselokalets størrelse og indretning med borde og stole vanskeliggør fysisk bevægelse. Læringsaktiviteterne praktiseres med udgangspunkt i pladsen på stolen. Gruppebordene giver mulighed for, at eleverne kan arbejde sammen. Derudover findes der i klasseværelset begrænsede alternative steder til fordybelsesaktiviteter. I setting 6 gøres aktivt brug af gulvplads under borde, det lille repos og de brede vindueskarme som ekstra arbejdspladser i rummet. Skydedørens enten åbne eller lukkede position gør, at fællesrummet kan opfattes som i direkte eller indirekte forlængelse af klasserummet. I setting 4 bruger børnene ud over klasselokalet aktivt de forskellige indretninger i fællesarealerne: læserørene, de forskellige arbejdspladser og computeren på gangen, sofaen på gangen, pudehjørnet, sofakrogen og vindueskarmen i legerummet, sofahjørnet, legebordet og spisebordet i køkkenet, samt borde og stole i Værkstedsgården og på sløjdgangen. Læserørene er en populær indretning og der er næsten altid børn at finde der, ikke mindst når der er tale om fordybelsesarbejde alene eller i grupper. Alle fællesrumsindretningerne benyttes af forskellige børn og voksne på alle tider af dagen. En optælling af antallet af de forskellige arbejdssteder giver 4 steder i gangarealet, 2 steder i køkkenet, 2-3 steder i legerummet samt mulighed for, at en til to grupper kan være i læserørene, i alt ca. 10 steder som grupper af to eller tre kan indtage, plus evt. sløjdgangen og Værkstedsgården. Det svarer til, at alle elever i en klasse kan fordele sig i de forskellige indretninger. Der er ingen faste retningslinjer for, hvornår indretningerne kan benyttes af hvilke klasser, men snarere et først til mølle princip. I mine observationer var det særligt 2.a og 3.a, som benyttede indretningerne i gangarealerne, læserør og legerum, mens især 0.kl. brugte køkkenet i forlængelse af deres klasseværelse. Det var også her, jeg oftest observerede åbne døre ud mod fællesarealerne. Især om eftermiddagen, hvor det var blevet GFO tid for 0.a og 1.a, observerede jeg en overvejende tendens til, at 2.a og 3.a blev i deres klasseværelser med lukkede døre.

Under de tre settings foregår samling i 2.a´s klasseværelse, enten med læreren ved tavlen og eleverne siddende på deres pladser på stolen eller som i setting 3 i midten af rummet mellem bordene. Det relativt lille klasselokale skaber naturligt et intimt rum for samling. Samlingen på gulvet trodser på sin vis indretningen med relativt lidt plads mellem bordene på hjul, der ikke flyttes. Fordybelsesaktiviteter foregår forskellige steder i klasseværelset, samt i forskellige indretninger i fællesrummene. Eleverne kender og bruger de forskellige indretninger i fællesområderne, når det er muligt i forhold til underviseren og andre klasser. De fleste benyttede steder i fællesrum har et navn, alle benytter, f.eks. "læserørene", "pudekrogen" mv. I overgangs- og forhandlingslignende situationer, hvor der sker et skift imellem læringsaktiviteter, der begyndes eller afsluttes, bevæger lærer og elever sig på tværs og ud og ind ad klasselokalet. Skydedøren åbnes og lukkes og der er aktivitet med ting til og fra skoletaskerne ved den bagerste væg. Pladsen er trang til bevægelse mellem bordene og eleverne står ofte i kø for at komme hen til deres skoletaske.

6.3 Delresultat:

Fra en lærerstyret fælles, entydig og afgrænset, til en mere elevstyret individuel og varieret brug af rum

Analysen af de to første cases viser, hvordan skift i læringsaktivitet ændrer læreres og elevers brug af rum.

Fra en primært *lærerstyret fælles* undervisning, der entydigt ønsker at samle elevernes opmærksomhed på en afgrænset aktivitet med en *entydig og afgrænset* brug af rum, til en mere *elevstyret individuel og varieret* brug af rummets forskellige indretninger og faciliteter. Fra en lærerstyret brug af rum med begrænsede handlemuligheder, til en mere elevstyret brug af rum med flere kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. Observationerne bekræfter antagelsen om, at det er muligt at iagttage tre forskellige typer af læringsaktiviteter med forskellige lærer- og elevroller. Alle læringssituationerne i de 6 settings skifter mellem samling, fordybelse og forhandling. Disse understøttes af tre forskellige måder at bruge rum og indretninger på, hvilket betyder, at rummets funktion skifter flere gange undervejs med skiftet i læringsaktivitet:

Under *samling* bruges kun et rum og eventuelt kun en mindre del af det. En halvcirkelformet kreds på gulvet eller pladsen på stolen, danner udgangspunkt for lærerstyrede aktiviteter for fællesskabet. Opmærksomheden er rettet mod underviser og eventuelt andre elever i korte samtaler med underviser. Handlemuligheder i form af kropslig bevægelse, andre sociale fællesskaber eller ophold andre steder i rummet er enten udelukkede eller meget begrænsede. Det betyder, at de eventuelle særlige indretninger og muligheder, som rummet og eventuelt tilstødende rum indbyder til, af bevægelsesaktiviteter eller afgrænsede fordybelsessteder ikke må benyttes af eleverne og i visse tilfælde kan virke forstyrrende under samling (jvf. observationer og interviews). Rummets primære funktion er at understøtte behovet for en fast afgrænset tryg og intim fælles enhed og at kunne samle og lukke sig omkring lærerstyret aktivitet med ingen eller begrænsede valg og handlemuligheder. Læreren er i større eller mindre omfang afhængig af det anvendte rums evne til at afgrænse sig mod andre aktiviteter og sociale grupper. Målet er at understøtte muligheden for at skabe et indadvendt fælles fokus på undervisningens indhold og let at kunne diktere elevernes rolige adfærd i rummet. Eleverne forventes at forholde sig passivt i forhold til rummet og holde opmærksomheden på lærerens input og instrukser.

Under *fordybelse* bruges en større del af rummet og eventuelt flere rum. De mere elevstyrede selvstændige læringsaktiviteter foregår alene eller i eventuelt selvvalgte smågrupper. Aktiviteterne kan foregå på pladsen på stolen eller læreren kan åbne op for, at de kan foregå flere steder på flere forskellige måder i flere forskellige indretninger og rum. Der er i større eller mindre omfang åbnet op for handlemuligheder i form af kropslig bevægelse, tilvalg af sociale fællesskaber og hvor eleverne fysik rumligt opholder sig. Rummets primære funktion er at kunne tilbyde mange fordybelsesrum fra pladsen på stolen til rum i rum og andre rum og indretninger, der indbyder og inspirerer til i højere grad at sprede eleverne, så de kan arbejde uafhængigt og uden at forstyrre hinanden. Læreren er således i større eller mindre omfang afhængig af rummets evne til at åbne sig med forskellige fordybelsessteder, der understøtter elevens og eventuelt gruppens mulighed for at kunne fordybe sig i den stillede opgave. I henhold til elevernes forskellige læringsstile og handlemuligheder er antallet og differentieringen af muligheder en vigtig parameter. Eleverne har under fordybelsesaktiviteter mulighed for i højere grad at interagere med rummet og i fællesskab med læreren at omskabe dets rolle til differentierede læringsaktiviteter. Lærerens rolle er nu mere som konsulent at vejlede eleverne efter behov i opgaven og de muligheder, der gives for ophold i forskellige indretninger.

Under *forhandling* bruges hele rummet og eventuelt flere og andre rum. Forhandling er overgangsfasen mellem samling og fordybelse og omvendt – f.eks. når eleverne bliver bedt om at hente bestemte læringsmaterialer fra deres taske eller skuffe. Derudover er der overgangsfasen til og fra elevernes frikvarter, hvor læringsaktiviteterne opløses. Den medfører, at der opstår mange forskelligartede aktiviteter, hvor eleverne helt eller delvist selv bestemmer. Aktiviteterne foregår ofte i bevægelse og over hele rummet eller flere rum. Der er overordnet åbnet op for flere handlemuligheder i form af kropslig bevægelse, tilvalg af sociale fællesskaber og hvor i rummet, eleverne fysisk opholder sig. Rummets funktion er at kunne tilbyde et kort frirum mellem læringsaktiviteter eller opløsning af dem, dvs. i overgangs-, begyndelses- og afslutningssituationer, hvor lærer og elever alene eller i mindre grupper er i gang med f.eks. en individuel snak mellem lærer og elev (-er) eller i igangsættelse af nye aktiviteter. Rummet er således åbnet op for mere mangfoldig indtagelse og brug, samt en spredning af selvforvaltede aktiviteter over et større område – aktiviteter, der ofte inspirerer til nye sociale fællesskaber på tværs af gruppen. Lærerens rolle er at formidle overgangen og overgive rummet til eleverne uden at nogen føler sig utrygge for dermed at åbne op for, at rum og indretninger på elevernes initiativ kan bruges på andre måder end under samling og fordybelse. Forhandling forstået som overgangsfaser indgår i alle læringssituationer og udgør et vigtigt aspekt i at forstå de forskellige funktioner, som rum og indretning skal kunne imødekomme.

Analysen af de udvalgte settings i case 1 og 2 viser, hvordan skift i læringsaktiviteten ændrer læreres og elevers brug af rum. Fra en lærerstyret fælles, entydig og afgrænset, til mere elevstyret individuel og varieret brug af rum. Analysen viser også, at det fysiske rums evne til at understøtte og skifte imellem de forskellige læringsaktiviteter, samt at læreres og elevers evne og tilgang til og mulighed for at kunne udnytte det og aktivt bruge det indgår som et vigtigt element i skabelsen af et mangfoldigt og differentieret læringsmiljø. Skiftet fra samling til fordybelse til forhandling og tilbage igen flere gange i løbet af et undervisningsforløb stiller krav til, at rummet let kan ændre funktion mellem at skulle samle og sprede aktiviteter, mellem at afgrænse sig fra og tilbyde handlemuligheder, at lukke sig af fra andre og mindre selvvalgte sociale fællesskaber til at åbne sig mod dem, fra en lærerstyret entydig brug af rum til en elevstyret varieret brug af rum i umiddelbart forlængelse af hinanden. Det bevæger sig fra en centralt styret enhed (klasse eller gruppe) til mange selvstyrende enheder (små grupper af en til flere elever), der overlapper med andre rum og funktioner, hvor eleverne skifter fra at være iagttagende, afventende aktører, der instrueres til at være aktive medskabende iscenesættere af egne aktiviteter. Lærerens placering og bevægelse i rummet, samt eventuelle brug af og flytten rundt med inventar og læringsmaterialer er med til at signalere, hvilken læringsaktivitet, der er i gang eller skift imellem dem – f.eks. når Mette flytter den mobile tavle som signal til, at undervisningen eller læringsaktiviteten begynder eller slutter i skolerummet på Asgård.

Case 1 og 2: Forskelle og samspil, der påvirker elevernes handlemuligheder?

7

Delanalyse 2:

Hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering påvirker elevernes handlemuligheder?

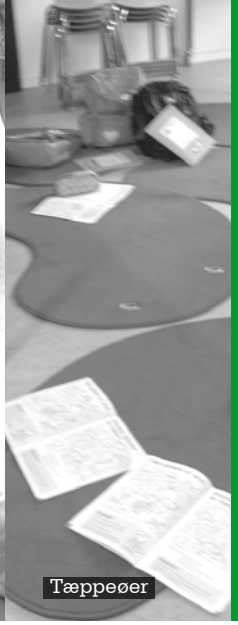
7.1 Analyse af forskelle og samspil

I det næste analyseres og sammenlignes case 1 og 2 i forhold til hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering, der påvirker elevernes handlemuligheder. Ud over introduktionen i kapitel i 5 og den foregående analyse af brug af rum i setting 1-6, indgår interviews fra de to skoler i analysen. Her følger en kort opsummering af materialet fra de gennemførte interviews[143].

[143] Bearbejdet udgave af interviews kan findes i appendiks p. 181-196



Multifunktionelle fysiske rum, Asgård



Tæppeøer

På Asgård interviewede jeg både den pædagogisk og skoleansvarlige afdelingsledelse for indskolingen, 1 lærer og 2 pædagoger fra det fælles Yggdrasil team, samt 3 grupper af hver 4 elever. Det, som i forhold til ledelsen fremstod som den vigtigste viden fra interviewene var, at der samarbejdes om tydelige fælles pædagogiske mål på Asgård med fokus på at "understøtte det enkelte barn", samt at ledelsen har fokus på indretning og brug af rum i forhold til løbende at kunne ændre den pædagogiske strategi. Yggdrasil teamet gav udtryk for de samme fælles pædagogiske mål som ledelsen om at skabe sammenhæng mellem skole og fritid med "fokus på det hele barn" som en fælles opgave. De beskrev, hvordan de bevidst har indrettet og udnytter de to hjemlokaler og Torvet. De arbejder løbende med nye ideer for indretningen i forhold til aktuelle læringsaktiviteter og at udvikle børnenes leg - f.eks. at skabe rum i rum ved hjælp af lave reoler. De bruger gulvet til de fleste læringsaktiviteter og opfatter det som en fleksibel og for dem naturlig indretning til læringsaktiviteter. Eleverne gav udtryk for, at de kender rytmen i Yggdrasil gruppens aktiviteter og på Asgård. De kender de mange forskellige steder og indretninger ude og inde, som de bruger i læringsaktiviteter og til fri leg. Gennem deres fortællinger om det åbne køkken på Torvet med køkkendamen Benta gav de udtryk for Asgård som et trygt og hjemligt sted at være.

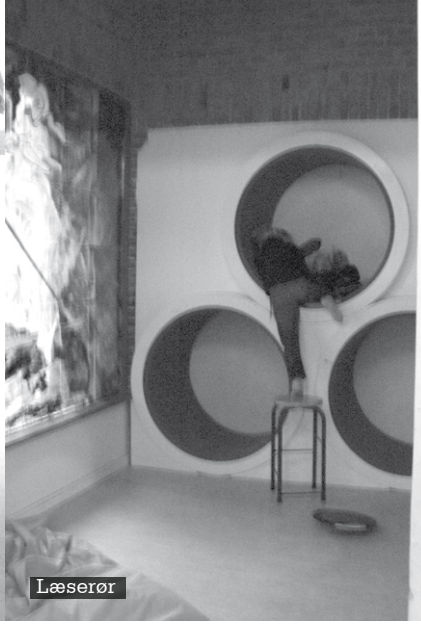
På Ordrup Skole interviewede jeg både skolelederen og den pædagogisk ansvarlige leder for indskolingen, 3 lærere og 2 pædagoger, samt 3 grupper af hver 4-5 elever. I interviewene med skolelederen og den pædagogiske leder fremkom både fælles ønsker om at udvikle fælles pædagogiske mål for skole og fritid, men også at repræsenterer to forskellige parter i sagen, henholdsvis lærerne og pædagogerne. Målet om at indføre differentierede undervisningsformer i de ombyggede mere åbne og differentierede rum har i praksis givet store udfordringer. De var enige om, at hvis de nye rammer skal udnyttes, kræver det en stor åbenhed og helhedstænkning fra især lærernes side i forhold til at opløse en mere traditionel tænkning i skema og klasseværelsesundervisning. De havde endvidere fokus på, at eleverne måske kunne være med til at vise vejen for brug af de "nye" rum og indretninger. I interviewet med både de tre lærere og de to pædagoger fremgik de samme udfordringer. Lærerne gav udtryk for, at de fortsat ønsker at fastholde både lærerrollen og klasseværelset som base for al undervisning, samt at de har brug for flere små rum, som de kender råderetten over. Pædagogerne ser derimod muligheder i at tænke i forskellige aktivitetstilbud i hele Indskoling A i et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger, hvor rollerne er mere udflydende. Eleverne udtrykker, at de for det meste er i deres klasseværelse, bl.a. fordi de her selv har mulighed for at bestemme. Flere fremfører gruppearbejde udenfor klasserummet i fællesarealerne som det bedste, hvis det de skal lære, ikke er for svært og kræver lærerhjælp, men samtidigt at det sjældent er en mulighed. En del elever synes, at det er svært at finde steder at fordybe sig, hvor der ikke er larm.

Forskelle i fysiske rum og struktur: *Plads, indretning og fleksibilitet*

De to undersøgte skoler, henholdsvis den nye indskolingsbygning Asgård fra 2001 og den ombyggede Ordrup Skole, der stod færdig i 2006, viser to forskellige bud på rumlig strukturering, indretning og fleksibilitet. Mens Asgård er struktureret med relativt store hjemlokaler (2 x 85m2 til 40 børn) med indbyggede små rum omkring et fælles torv, er Ordrup Skole struktureret med relativt små klasseværelser (54m2 til 20 børn) med adgang til forskellige sammenhængende fællesområder i og omkring gangarealer. Fleksibiliteten i indretningen på Asgård kan grundlæggende betragtes som multifunktionel, idet både hjemlokaler og Torvet i størrelse og møblering er indrettet til let at kunne skifte mellem flere funktioner. I Yggdrasils indretninger kan den endvidere betragtes som differentieret mellem de forskellige rum, som der er til rådighed (Skolerummet, Legerummet og Torvet). På Ordrup Skole betragter jeg derimod grundlæggende indretningen som differentieret. Indretningen med de små klasserum, der har begrænsninger i forhold til at rumme flere funktioner er fortrinsvis egnet til fælles aktiviteter, mens de forskellige rum og indretninger i fællesrum og gangarealer indgår som supplerende fordybelses- og projektarbejdssteder.



Differentierede fysiske rum, Ordrup skole



Læserør

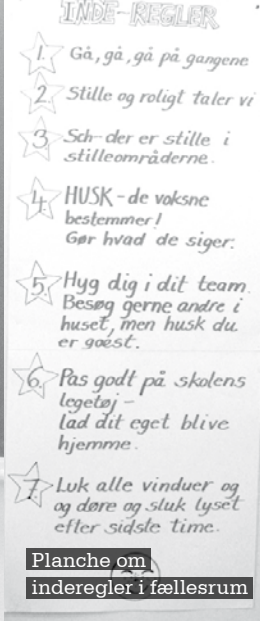


Planche om inderegler i fællesrum

Pladsen pr elev er væsentligt forskellig for henholdsvis Yggdrasil gruppen i Nordhuset på Asgård og 2.a i indskoling A på Ordrup Skole. Pga. den forskellige indretning er det relevant at udregne en gennemsnitlig plads per elev i klasse- eller hjemlokale både med og uden medregnede fællesarealer[144]. For Yggdrasil gruppens vedkommende betyder det, at der er 4,3m2 pr elev i de to hjemlokaler. Torvet, som de også har den primære adgang til, er ikke medregnet. Når de øvrige fællesrum og funktionsrum i Nordhuset medtages, udvides pladsen per elev til omkring 8m2 pr elev i Nordhuset. På Ordrup Skole er der i 2.a´s klasseværelse 2,7m2 pr elev, mens der sammen med de øvrige fællesrum er ca. 5,8m2 pr elev til rådighed i indskoling A (tallene er betinget af de nuværende 20 elever pr klasse). Den markante forskel i plads per barn blev under observationerne oplevet som henholdsvis god plads og lidt plads i forhold til fordybelses- og forhandlingsaktiviteter, frikvarter og fritid. Det skal dog påpeges, at der på Ordrup Skole er adgang til flere fællesfaciliteter som benyttes meget lidt – f.eks. Glas- og Værkstedsgården.

Både indretningen og det anvendte inventar er forskelligt i de to indskolingsafdelinger. På Asgård har Yggdrasil teamet indrettet Skolerummet og Legerummet ud fra pædagogisk opsatte mål. Skolerummet tilgodeser bl.a. den fælles samling af hele gruppen og undervisning af de ældste elever, mens Legerummet tilgodeser undervisning og leg for de yngste elever. Skolerummet og Legerummet indrettet med elevpulte langs væggene, megen gulvplads, enkelte fællesborde, pudekrog, små og store reoler til underdeling af rummet og skabelse af flere forskellige arbejdssteder. De to rum er derudover indrettet meget forskelligt og bruges i tæt sammenhæng med hinanden og Torvet i løbet af dagen. På Ordrup Skole tager indretningen udgangspunkt i en forskellig indretning af klasserum og fællesrum. Klasseværelset i 2.a på Ordrup Skole er indrettet med gruppeborde, stole og langbænke, der optager det meste af pladsen i rummet. Der findes få alternative arbejdssteder i rummet – f.eks. i vindueskarm, repos og på gulvet under bordene. Fællesrummene, som deles med resten af indskoling A, er indrettet med flere forskellige rum og særlige indretninger til fordybelse og samarbejde - f.eks. læserør og pudekrog. Klasserummet anvendes i overensstemmelse med de oprindelige ideer for indretningen til at skabe *tryghed og nærvær*[145] under de fælles læringsaktiviteter (samling) og indretningerne i fællesrummene til at supplere fordybelsesaktiviteterne. *Diskussion & samarbejde* og *ro og fordybelse* foregår i praksis både i klasseværelset og i de i fællesrummene dertil indrettede steder. De forskellige indretninger og inventar i fællesrummene giver mange alternative arbejdssteder til klasserummet, der således kan udstrække sit aktive læringsrum med satellitter op til 25m væk. Den forskellige indretning af hjemlokaler, klasserum og fællesrum i forhold til elevarbejdspladser, giver sammenholdt med pladsen pr elev på de to skoler, en markant forskel i den fysiske fleksibilitet, som rummene tilbyder.

Forskellene i plads, indretning og fleksibilitet i de fysiske rum giver forskellige vilkår for elevernes handlemuligheder – f.eks. giver den forskellige fleksibilitet, multifunktionel og differentieret, for eleverne forskellige handlemuligheder i et eller flere rum på forskellige tidspunkter. I 2.a på Ordrup Skole er de er afhængige af at kunne bruge klasseværelset i sammenhæng med fællesrum for at få gode både kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. I Yggdrasil gruppen på Asgård er det derimod altid muligt i de relativt store rum med forskellige indretninger, der yderligere understøttes af personalets underdeling af storgruppen i mindre grupper og fordeling mellem Skolerummet, Legerummet og Torvet. Pladsen har bl.a. betydning for, hvor let man kan komme omkring og skabe sig et sted i passende afstand fra andre. Den væsentligt bedre plads per elev samt indretning

[144] Udregningen af m2 pr elev i henholdsvis gruppe-/ klasserum og i hele det tilknyttede fællesområde, er foretaget på følgende vis: Yggdrasil har to grupperum á 85m2, i alt 170m2 til ca. 40 elever svarende til 4,3m2 pr elev. Hvis alle gruppe-/ og fællesrum i Nordhuset medregnes og sammenholdes med antallet af elever tilknyttet Nordhuset giver det ca. 960m2 til tre grupper á omkring 40 elever, i alt 120 elever svarende til 8m2 pr elev. På Ordrup Skole er 2.a´s klasseværelse på 54m2 til ca. 20 elever svarende til 2,7m2 pr elev. Hvis alle gruppe-/ og fællesrum i Indskoling A medregnes og sammenholdes med antallet af elever tilknyttet Indskoling A giver det ca. 460m2 til fire klasser á omkring 20 elever svarende til 5,8m2 pr elev.

[145] Koncept for opdeling i tre zoner: Tryghed & nærvær, diskussion & samarbejde og ro & fordybelse, der understøttes af forskellige indretninger blev udviklet af kunstner- og designfirmaet Bosch & Fjord p. ?



Samling af Yggdrasil gruppen på gulvet i Skolerummet, Asgård



Samling af 2.a ved stole og borde i 2.a´s klasseværelse

med megen gulvplads, giver eleverne i Yggdrasil større bevægelsesfrihed og kropslige handlemuligheder i forhold til 2.a. Observationerne af Yggdrasil viser, at god plads og gulvplads udnyttes af eleverne til at kunne skabe deres eget "særlige" arbejdssted mange forskellige steder i rummet. I 2.a´s klasserum skaber eleverne mere på trods af pladsen andre arbejdssteder end pladsen på stolen – f.eks. ved at arbejde under et bord på gulvet. Derudover søger de naturligt, når det er muligt, ud i de forskellige indretninger i fællesrummene, der i udgangspunktet giver mange forskellige fysisk rumlige og sociale elevhandlemuligheder, men som også deles med de øvrige klasser.

Forskelle i pædagogisk praksis, mål og undervisningsplanlægning:

Fælles mål og samarbejde om samtidige aktiviteter

Den pædagogiske praksis er forskellig i de to undersøgte indskolingsafdelinger, hvor dagens forløb henholdsvis tager udgangspunkt i et fast skema eller en planlagt periode med dagstavlen som retningsgiver. Læringsaktiviteternes skift og rytme synes dog i væsentlig grad at ligne hinanden. I de udvalgte settings i både Yggdrasil og 2.a gælder det, at *samling* varer mellem 5 og 20 min. og forekommer en til to gange per undervisningslektion eller modul. *Fordybelse* varer mellem 15 og 20 min. og *forhandling* mellem 2 og 12 min. Begge steder forekommer sammenfald mellem læringsaktiviteterne. Læringsaktiviteterne skifter gennemsnitligt mellem samling, fordybelse og forhandling, hver henholdsvis 18. og 9. minut i henholdsvis Yggdrasil og 2.a[146] med længst sammenhængende fordybelsestid i Yggdrasil. Læringsaktiviteterne praktiseres forskelligt i de forskellige rum i forhold til, om en større gruppe opdeles i flere hold med flere undervisere (Yggdrasil) eller fortrinsvist tager udgangspunkt i en klasse og en lærer (2.a). Samarbejdet mellem flere undervisere og pædagoger om et større hold giver mulighed for at veksle og skabe en sammenhæng mellem flere samtidige aktiviteter, hvor det eventuelt er eleverne, der flytter sig mellem aktiviteter og læreren, der bliver og gentager aktiviteten for en ny gruppe. Det tætte samarbejde mellem lærere og pædagoger på Asgård er endvidere med til at muliggøre en sammenhæng mellem aktiviteter over hele dagen. I Indskoling A på Ordrup Skole er en mangel på sammenhæng mellem skole og fritid i de samme rum med til at begrænse aktiviteter og handlemuligheder – F.eks. opfattes det ikke som muligt for de ældste klasser at benytte fællesrummene om eftermiddagen, når de yngste klasser har fri og fritiden gradvist overtager fællesrummene. Det betyder, at læringsaktiviteter om eftermiddagen for det meste foregår i klasselokalet med de til rådighed stående få muligheder for at etablere forskellige arbejdssteder. Fritidens aktiviteter er samtidigt begrænset af ikke at kunne benytte alle rum og være nødsaget til at forholde sig relativt roligt, her tæt på igangværende undervisning. Skole og fritid synes på den måde gensidigt at begrænse hinandens brug af rum mellem kl. 12-14. Den beskrevne uafklarethed om retten til fællesrummenes indretninger kan blandt andet forklares med, at lærerne ikke helt har taget ejerskab til disse særlige indretninger i fællesrummene og har svært ved at forene sig med det at skulle samarbejde og deles om dem, både med andre lærere og med fritidsaktiviteter. En af lærerne peger på

"… at alting mister sit personlige præg, når man skal dele det …"

og noget tyder på, at det er med til at skabe et endnu større ejerskab til klassen og klasseværelset, også for eleverne. Derved kan den differentierede indretning af fællesrum, som er påtænkt at understøtte undervisningsdifferentiering i praksis få en helt anden effekt, nemlig at aktiviteterne bliver trukket mere tilbage i klasserummene og fællesrummene overlades til mere fritidsprægede aktiviteter, der igen forstærker tilbagetrækningen.

[146] Udregningen af hvornår læringsaktiviteterne skifter mellem samling, fordybelse og forhandling i henholdsvis Yggdrasil på Asgård og 2.a på Ordrup Skole er foretaget på følgende vis: I Yggdrasil har jeg i de tre settings registreret henholdsvis 2 skift i læringsaktivi-teter på 30 min., 2 skift i læringsaktiviteter på 30 min. og 3 skift i læringsaktiviteter i løbet af de 65 min., hvilket sammenlagt giver 7 skift på 125 min. eller gennemsnitligt ca. 18 min. mellem skiftene. I 2.a har jeg i de tre settings registreret henholdsvis 4 skift i læringsaktiviteter på 25 min., 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 55 min. og 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 50 min., hvilket sammenlagt giver 14 skift på 130 min. eller gennemsnitligt ca. 9 min. mellem skiftene.



Dialog mellem lærere og pædagoger i Yggdrasil teamet

Forskellene i pædagogisk praksis mener jeg hænger sammen med forskelle i den overordnede organisering af skole og fritid. Asgårds 40 børns grupper med et fælles lærer- og pædagogteam, der varetager hele dagen, er væsentlig forskellig fra Ordrup Skoles klasseprincip og opdeling i forskelligt personale, der varetager skole og fritid, henholdsvis lærere og pædagoger. Det fælles lærer- og pædagogteam, der varetager hele dagen giver mulighed for at arbejde med en større sammenhæng i mellem skole- og fritidsaktiviteter, mens dagen i indskoling A er skarpt opdelt i skole og fritid og forskelligt personale. Det medfører forskelle i samarbejdsmåder og relationer, fra at være en samlet eller to forskellige selvkørende henholdsvis lærer- og pædagogkulturer. Mens der på Asgård findes fælles mål for skole og fritid, er der på Ordrup Skole to forskellige mål for henholdsvis skole og fritid. Dette er dog ikke helt i overensstemmelse med fritidsdelens ønsker for indskolingen på Ordrup Skole, men både ombygnings- og omstruktureringsprocessen af den gamle skole synes at være lang og trættende for personalet, der har været vant til en anden praksis. Dette er modsat Asgård, der er startet med et helt nyt hold af lærere og pædagoger, der har ønsket den anderledes og til tider eksperimenterende undervisningspraksis, samt et tæt lærer- og pædagogsamarbejde. Forskellene skinner da også igennem i de forskellige ledelsesudfordringer. På Asgård handler det om at fortsætte det team- og udviklingsorienterede samarbejde, mens det på Ordrup Skole og særligt i indskoling A handler om videreudvikling af en meget individuelt arbejdende lærerkultur i forhold til samarbejde på tværs af klasser og mellem skole og fritid. I henhold til mine observationer tager al undervisning i indskoling A på Ordrup Skole udgangspunkt i en klasse og en lærer, uden et egentligt samarbejde med andre lærere, pædagoger og elevgrupper. Det er med til at give begrænsninger for den variation i læringsaktiviteter og inddragelse af forskellige fysiske rum som kan tilbydes, samt for hvilken overordnet sammenhæng, der kan skabes. Begge steder har det overordnede pædagogiske udgangspunkt for de nye rammer, henholdsvis nybygningen af Asgård og ombygningen af Ordrup Skole, været ønsket om differentiering. Som beskrevet i introduktionen til de to cases[147]:

På Asgård:
"… samarbejder lærere og pædagoger om at skabe en pædagogisk praksis, der tilgodeser det hele barn og som støtter det enkelte barn i at skabe sammenhæng i tid, rum og indhold"

og på Ordrup Skole at:
"… her er plads til at være den, man er – og til at lære på de måder, man får størst udbytte af. Målet er trivsel, styrket selvværd og bedre læring, og at fastholde og udvikle den mangfoldighed, eleverne møder op med"

På baggrund af mine observationer har de to indskolinger en meget forskellig struktur for aktiviteterne i skole og fritid og befinder sig forskellige steder i forhold til at fastsætte og praktisere fælles pædagogiske mål.

Forskellene i den pædagogiske praksis og organisering påvirker elevernes handlemuligheder i forhold til, hvad der er muligt hvornår. Planlægning og samarbejde om aktiviteter i forhold til hvilke rum der er til rådighed i løbet af dagen, spiller en væsentlig rolle. Hvis flere læringsaktiviteter planlægges og eventuelt praktiseres sammen, giver det mulighed for at aftale og udnytte muligheder i den aktuelle aktivitet og i de til rådighedshavende rum i sammenhæng og overensstemmelse med hinanden (Yggdrasil Asgård). Det betyder, at der er færre forstyrrelser mellem forskellige klasser og grupper i forhold til forskellige læringsaktiviteter, samt at der ikke forekommer en modstridende forvaltning af de samme rum, hvilket kan være med til at skabe usikkerhed om og begrænse elevernes handlemuligheder på forskellige tidspunkter (Indskoling A Ordrup Skole).

[147] Se kapitel 5 p. 51, 55-56



Dialog mellem lærere og pædagoger i Yggdrasil teamet

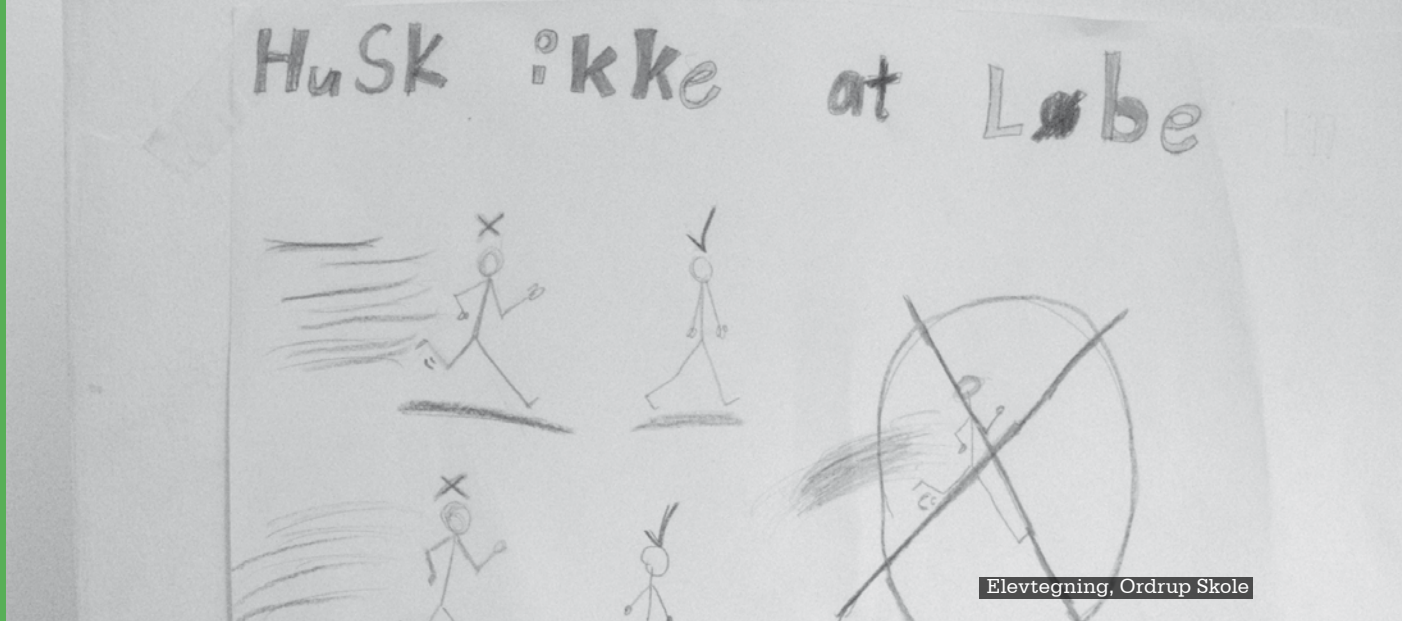
7.2 Delresultat:

Forskellig overensstemmelse mellem pædagogiske mål og praksis i forhold til indretning og udnyttelse af rum, kan understøtte eller begrænse elevernes handlemuligheder

De to cases viser væsentlige forskelle i både fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering: Fra storbørnsgruppen med 40 børn (0.-2.kl.) med et samarbejdende team på tværs af skole og fritid med råderet over flere multifunktionelle rum med god plads og indbyrdes differentieret indretning, til 2.klassen med 19 børn og mere adskilt skole og fritid, der har råderet over det relativt lille klasseværelse, samt fælles delt ret til differentierede indretninger i fællesrum. Forskellene påvirker både direkte og mere indirekte elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. De direkte handler om de overordnede pædagogiske mål, hvordan de praktiseres, samt hvordan de fysiske rum er udformet. De mere indirekte handler om hvordan disse spiller sammen, er i overensstemmelsen med hinanden og dermed fuldt ud kan udnyttes under de konkrete læringsaktiviteter. Mens de forskellige muligheder, som henholdsvis de fysiske rum, og den pædagogiske praksis og organisering tilbyder i forhold til elevhandlemuligheder, overlapper og udnyttes i Yggdrasil, begrænser de ofte hinanden i indskoling A på Ordrup Skole.

I Yggdrasil gruppen på Asgård viser analysen af observationer og interviews, at der er en umiddelbar overensstemmelse mellem både de fysiske rum, den pædagogiske praksis og skolens organisering. Det fremgår bl.a. ved, at der i interviewene med de henholdsvis fagligt og pædagogisk ansvarlige ledere og lærer- og pædagogteamet, fremhæves de samme overordnede mål om at samarbejde og om at understøtte det enkelte barn, der samtidigt også kan observeres i gennemførelsen af aktiviteter og i den daglige dialog i teamet. Både teamet og ledelsen giver desuden udtryk for, at det fysiske rum skal kunne understøtte forskellige ting i både skole og fritid og løbende kunne ændres, en mulighed som er til stede i de relativt store rum. Det fælles teamsamarbejde om de samtidige aktiviteter i de fælles indrettede tre store sammenhængende rum gør, at det er muligt både at veksle mellem forskellige aktiviteter og at udnytte de forskellige rum og indretninger som de har til rådighed maksimalt. Denne mulighed udnyttes af teamet i de tre udvalgte samtidige settings, hvor der veksles mellem flere rum og aktiviteter med flere undervisere. Dermed udnyttes den fysiske fleksibilitet i rummene af den pædagogiske praksis med udgangspunkt i et samarbejde om de fælles pædagogiske mål. Overensstemmelsen er indirekte med til at skabe både et trygt "handlerum" for det pædagogiske personale og de bedste betingelser for elevernes handlemuligheder. Det kan bl.a. ses i inddragelsen af det åbne fællesrum Torvet til alle typer af læringsaktiviteter, hvor en ny form for scene bliver sat. Den klare fysiske afgrænsning mod andre elevgrupper og læringsaktiviteter, som en samling traditionelt søger, udfordres dermed af det pædagogiske personale, der i samarbejde afsøger rummets muligheder. Udnyttelsen af fællesrummet som supplement til hjemlokalerne udvider pladsen og brugen af den både multifunktionelle og indbyrdes differentierede indretning på henholdsvis Torvet, Skolerummet og Legerummet. Det er med til at understøtte de kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder som det er muligt at give hele Yggdrasil gruppens elever under de fælles planlagte læringsaktiviteter.

I indskoling A på Ordrup Skole viser analysen af observationer og interviews, at der ikke er en fuldstændig overensstemmelse mellem de fysiske rum, den pædagogiske praksis og skolens organisering. Det fremgår bl.a. af, at der i interviewene med henholdsvis skoleleder, pædagogisk leder, lærerteam og pædagogteam fremhæves forskellige uoverensstemmelser og konflikter imellem dem. Uoverensstemmelserne handler bl.a. om, hvordan de særlige indretninger i fællesrum kan bruges i sammenhæng med klasseværelserne af hvem og hvornår, herunder hvornår de overtages af fritiden. På den ene side er der ledelsens mål om at praktisere differentieret undervisning i differentierede rum, som inddrager fællesrummene og på den anden side lærernes udfordringer i praksis med at kunne benytte de forskellige rum og indretninger i fællesrum samtidigt. Ledelsens og pædagogteamets ideer om, at det fysiske



Elevtegning, Ordrup Skole

rum skal kunne understøtte forskellige aktiviteter i både skole og fritid og løbende kunne ændres, deles ikke af de interviewede lærerne, der føler, at deres muligheder indskrænkes til det i udgangspunktet relativt lille klasserum. Den manglende overensstemmelse i de fælles mål, planlægning og samarbejde om rum og aktiviteter i indskoling A, er dermed med til at skabe begrænsninger for, hvordan det er muligt at udfolde forskellige aktiviteter og udnytte de forskellige rum og indretninger. Den fysiske fleksibilitet i indretningen fordrer, at der løbende samarbejdes om og/ eller foreligger klare aftaler om råderet eller deleret over de fælles faciliteter og indretninger i fællesrum, således at de fire klasser ikke fastholdes i de relativt små klasseværelser under de fleste læringsaktiviteter. Uoverensstemmelsen er indirekte med til at begrænse elevernes handlemuligheder. Hvis det var muligt at udnytte alle Indskoling A´s fysiske rum, bl.a. ved at inddrage tomme klasserum, når andre klasser var andre steder på eller udenfor skolen og løbende over dagen samarbejde om, at klasserne skiftes til at bruge eller overlappede brugen af fællesrum, ville det give mulighed for at give bedre betingelser for elevernes sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. De kropslige handlemuligheder er pga. pladsen i væsentlig grad henvist til at foregå udenfor eller andre steder. Det fremgår også af elevinterviewene. Eleverne i 2.a udtrykker, at de gerne vil arbejde i fællesrummene, men sjældent får lov til det af deres lærere. De både tegner og beskriver de særlige indretninger i fællesrummene som deres yndlingssteder til både leg og læring.

"Jeg vil helst hygge mig og arbejde udenfor klassen, hvis det, vi skal lave, ikke er for svært … det må vi sjældent, fordi vores lærere gerne vil have, vi sidder inde i klassen …"

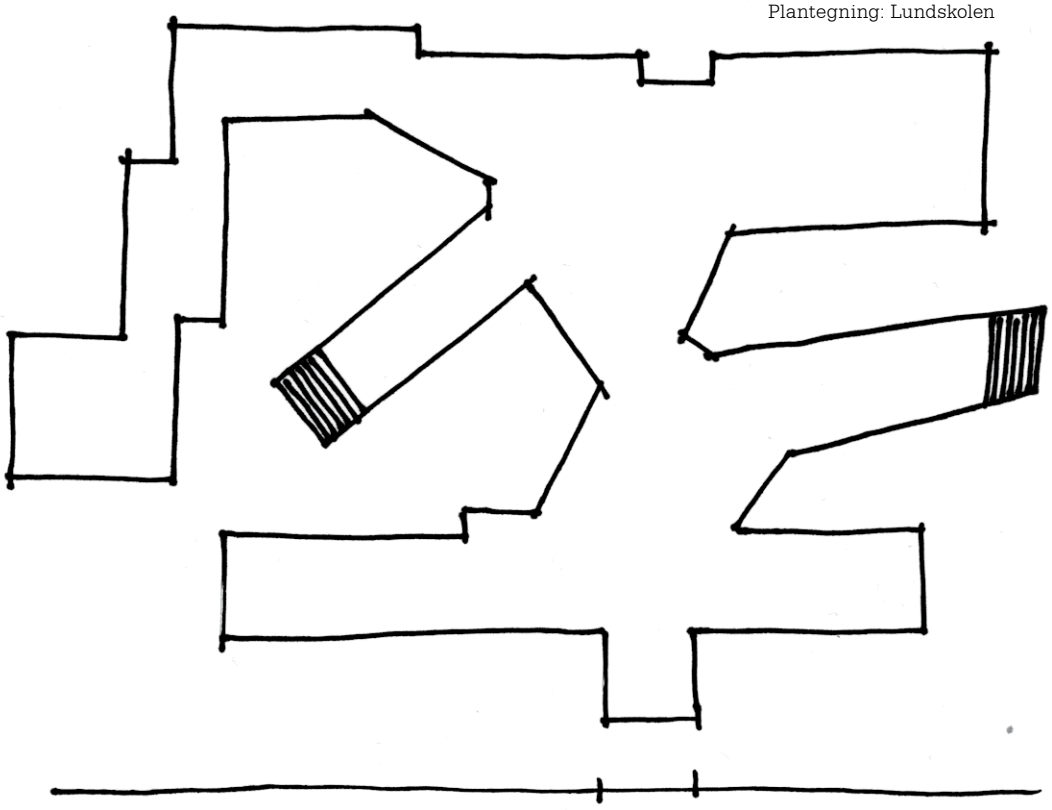
"Jeg tror, at hun vil have os til at sidde inde i klassen, så hun kan se, hvad vi laver og hvor gode vi er til det og så hun kan hjælpe os."
Citat fra interview med elever i 2.a på Ordrup Skole

I indskoling A er uoverensstemmelsen i samspil mellem den pædagogiske praksis i forhold til de pædagogiske mål og udformningen af de fysiske rammer, med til at begrænse de kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder, det er muligt at give eleverne under en lang række forskellige læringsaktiviteter.

Case 1 og 2 viser, hvordan fysiske rum, pædagogisk praksis og organisering, samt samspil mellem dem kan være med til at understøtte eller begrænse elevernes handlemuligheder. Undersøgelserne viser, at god plads kan ses som et grundlæggende parameter for, at forskellige læringsaktiviteter, skift og sammenfald imellem dem, kan foregå med gode kropslige handlemuligheder for eleverne. Men også samspil mellem rummenes strukturering og indretning i forhold til tydelige fælles pædagogiske mål og samarbejde om den pædagogiske praksis er vigtige elementer for at skabe de bedste betingelser og gode handlemuligheder for eleverne. Det kræver samarbejde og en helhedstænkning mellem f.eks. skolens mindre enheder (klasser/ grupper) og større enheder (spor/ årgange/ afdelinger) i forhold til råderet og samarbejde om rum og indretninger. Det kræver en fælles opmærksomhed på, hvordan de specifikke fysiske rammer bedst udnyttes – f.eks. giver en fleksibilitet i de fysiske rammer ikke større handlerum og muligheder, hvis den af organisatoriske grunde ikke benyttes pædagogisk. Ligeledes giver målet om en pædagogisk differentiering gennem arbejdet med fleksible gruppestørrelser ikke mening, hvis aktiviteterne er begrænset til at kunne foregå i et mindre klasselokale pga. fysiske rammer og organisering. Inddragelsen af fællesrum i både case 1 og 2, stiller overordnet krav om samarbejde i personalegruppen, for til stadighed at kunne udnytte og udfolde læringsaktiviteterne mest muligt og med bedst mulige elevhandlemuligheder. Den indbyggede fleksibilitet i rum og indretninger i både case 1 og 2 betyder, at alle rum ikke skal kunne fungere til alle former for aktiviteter, hvilket betyder, at en underdeling af klasser og grupper og et skift mellem forskellige aktiviteter i forskellige rum, understøtter en maksimal udnyttelse af rammerne. Undersøgelserne viser, at elevernes handlemuligheder kan fremmes ved, at personalet samarbejder om fælles pædagogiske mål og praksis med en bevidst inddragelse, indretning og udnyttelse af forskellige rum og indretninger.

Lundskolen

Plantegning: Lundskolen



Introduktion til to mellemtrinsmiljøer

Bearbejdning af case 3 og 4

I de næste kapitler, kapitel 8, 9 og 10, følger endnu to cases - case 3 og 4, der er undersøgt og analyseres på samme vis som case 1 og 2. Det primære mål er at søge yderligere viden om og eventuelt belæg for delresultaterne i kapitel 6 og 7.

8.1 Case 3: 4.b på Lundskolen, Horsens

Afsnittet introducerer og opridser kort baggrunden for den pædagogiske struktur og de fysiske rum for mellemtrinnet på Lundskolen, med særligt fokus på klassen 4.b. Der indledes med en kort beskrivelse af det pædagogiske grundlag, som skolen er bygget ud fra, den fysiske udformning af bygninger, samt hvorledes dagen er struktureret for 4.b. Introduktionen leverer viden til analysen i kapitel 9 og 10.

Min interesse for at bruge skolen som case opstod lidt tilfældigt i min jagt på at finde en ombygget skole beliggende i en landzone i Østjylland, der kunne undersøges parallelt med Utterslev Skole i København. Den markante ombygning af en mindre landbyskole til en fleretagers moderne skolebygning med rum til fleksible holddannelser[148] repræsenterede for mig et interessant bud på en case, der kunne supplere de øvrige udvalgte cases i både pædagogisk indhold og fysisk form.

Lundskolen

Lundskolen er en tosporet afdelingsopdelt skole i Lund 6km vest for Horsens. Den blev oprindeligt opført som landsbyskole i 1907 med flere senere tilbygninger. Skolen har gennemgået en gennemgribende om- og nybygning, bl.a. pga. etablering af en overbygning for 8. og 9.klasse med elever fra en anden landsbyskole i Hatting. Det har betydet en stigning i elevantallet til omkring de nuværende 410 elever. Den nye fløj i to etager, der forbinder de gamle områder, på tværs af den tidligere skolegård, stod færdigt til skoleåret 2006/07. Byggeriet blev som et led i Horsens Kommunes skoleudbygningsplaner udbudt som en totalenterprise konkurrence i 2005. Det primære mål var at give forslag til løsning af 1) nybygning af klasselokaler m.v. til mellemtrin og overbygning, 2) om- og tilbygning til administration, pædagogisk servicecenter og personale, 3) nybygning til helhedsskole og SFO og 4) ny placering og indretning af naturfag[149].

Det pædagogiske udgangspunkt for Lundskolen er en målsætning om, at (min fremhævelse):

"Skolen skal i samarbejde med forældrene ***give eleverne de bedst mulige forudsætninger for at leve et aktivt og ansvarligt liv.***

Skolens dagligdag skal præges af ***tryghed, glæde og engagement."*** [150]

Målet uddybes med, at der lægges vægt på den enkelte elevs personlig udvikling og mulighed for at tilegne sig viden og færdigheder, samt fastholdelse af nysgerrighed og interesse. Eleverne skal endvidere lære både at arbejde selvstændigt og at samarbejde med andre. Tolerance i det daglige samvær ses som en væsentlig værdi, sammen med elevernes fysiske og psykiske sundhed og trivsel[151]. Skolens undervisning veksler mellem kursusperioder med fagdelt undervisning og emneperioder, hvor klasserne arbejder i større helheder om tværgående emner. Der er et særligt fokus på læsning, idet skolen mener, at et godt læsestandpunkt styrker elevernes selvtillid og giver bedre mulighed for at få udbytte af undervisningen i de øvrige fagområder[152]. Skolen har været med i et projekt om helhedsskole, der fra skoleåret 2006/07 er ændret til et projekt om forlænget skoledag i indskolingen, hvilket i praksis betyder *"at det kun er lærere, som varetager undervisning og der tages mere*

[148] Byggeprogram for udbygning af Lundskolen, Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning (April 2005) p.28.

[149] Byggeprogram for udbygning af Lundskolen, Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning (April 2005) p.27.

[150] Byggeprogram for udbygning af Lundskolen, Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning (April 2005) p.28.

[151] Byggeprogram for udbygning af Lundskolen, Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning (April 2005) p.28, Lundskolen [hjemmeside]. Lundskolens målsætning; 2004(red.) [citeret 19.juni 2009]; Om skolen, Skolens målsætning. Tilgængelig via: http://www.lundskolen.horsens.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=

[152] Lundskolen [hjemmeside]. Pædagogiske principper; 2008(red.) [citeret 19.juni 2009]; Profil og undervisning. Tilgængelig via: http://www.lundskolen.horsens.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=



Lundskolen
ophold- og forbindelsestrappe



Gangareal i fællesarealer

udgangspunkt i undervisning, der inddrager legen end omvendt" [153].

I byggeprogrammet blev der særligt for mellemtrinnet lagt vægt på hjemklasseprincippet men med mulighed for fleksible og skiftende gruppestørrelser, undervisningsformer og aktiviteter (min fremhævelse):

"Der vil foregå en ***konstant omstrukturering af undervisningens form.*** *Fra en samlet årgang, til den enkelte klasse, til mindre grupper á 10-15 elever, til tomandsgrupper eller den enkelte elevs selvstændige arbejde.*

Der vil være et stort behov for, at ***lokaler og inventar er fleksible og mobile*** *og at der er mulighed for* ***små nicher og fællesarealer,*** *dannet ved sammenlægning af to eller flere klasselokaler.*

Eleverne på disse årgange er ***mobile og bevæger sig rundt på egen hånd.*** *Det gør ikke noget, at de skal bevæge sig for at* ***opsøge de aktiviteter,*** *de gerne vil i gang med. Eleverne vil i høj grad benytte sig af det* ***pædagogiske servicecenter samt skolens faglokaler."*** [154]

Endvidere beskrives det, at de eksisterende klasselokaler skal udvides til minimum 60m2, og at der ønskes foldevæg mellem klasselokalerne og en visuel forbindelse til et fælles grupperum per hver to klasser.

Nybygningen, der blev udformet af arkitektfirmaet Friis & Moltke, andrager i alt ca. 2700m2. Den er karakteristisk ved sin asymmetriske plan, der både samler de eksisterende bygninger og udfolder to nye fløje midt i den tidligere traditionelle skolegård mellem tre bygningsfløje i et plan. Det nye byggeri i to plan adskiller sig yderligere ved facader med farvefelter i henholdsvis røde og orange, grønne og blå nuancer, samt de nye fløjes brede opholdstrapper fra 1.sal til og fra skolegården. Trappemotivet og de kraftfulde farver fortsætter indendørs i det nye store centrale fællesrum, hvor en bred opholdstrappe fører til 1.sal og kunstner Peter Holst Henckel har været med til at udforme grafik og farvespil på vægge og gulve. Foruden den resterende skolegård findes der på skolens østside et delvist beplantet legeområde, samt en sportsplads og idrætshal umiddelbart ved siden af skolen. Skolen er efter ombygningen indrettet således at 7., 8. samt 9. klasserne befinder sig på 1. sal sammen med tre tilhørende grupperum. På 1.sal er derudover indrettet et rum til lærerforberedelse for lærerne i overbygningen, et stort fællesrum, natur/ teknik, fysik samt personalerum. I stueplan befinder indskoling og fritidsordning sig i både nye og renoverede rum, med tilhørende fællesrum og grupperum. I den gamle renoverede fløj fra sidst i 1960'erne er mellemtrinnet placeret i klasselokalerne, der er blevet slået sammen til større lokaler og med et grupperum pr. årgang, foruden billedkunst- og klublokaler for ungdomsskolen. I stueplan findes derudover kontorer, pædagogisk servicecenter, gymnastiksal, skolebod, mødelokale, samt indgangsfoyer. Lundskolen har ikke fået renoveret hjemkundskab, sløjd og håndarbejde, men ellers er alle øvrige rum blevet ændret. Alle undervisningslokaler på skolen forventes inden 2010 udstyret med interaktive whiteboards (SmartBoards), der er koblet til en fastmonteret projektor og computer, samt koblet til internettet. Der er ikke traditionelle kridttavler i klasselokalerne. Der er trådløst internet overalt på skolen og bærbare computere forventes brugt i stigende omfang[155].

Mellemtrinnet og 4.b´s pædagogiske struktur og fysiske rum

Mellemtrinnet består af klasserne 4.a og 4.b, der undervises af et fælles lærerteam på tre personer. Lærerne varetager forskellige fag og tilrettelægger i fællesskab et undervisningsskema for de to klasser for en uge ad gangen. Skemaet revideres eventuelt i ugens løb i henhold til færdiggørelse af projekter, fællesaktiviteter med den anden 4. klasse eller hvad de enkelte timer med to lærere skal bruges til. Den fælles planlægning giver mulighed for andre gruppedannelser, fælles aktiviteter for a og b klassen ved emneuger, forberedelse til hyttetur mv.

[153] Udtalt af skoleleder i interview med Winie Ricken d. 29. maj 2007.

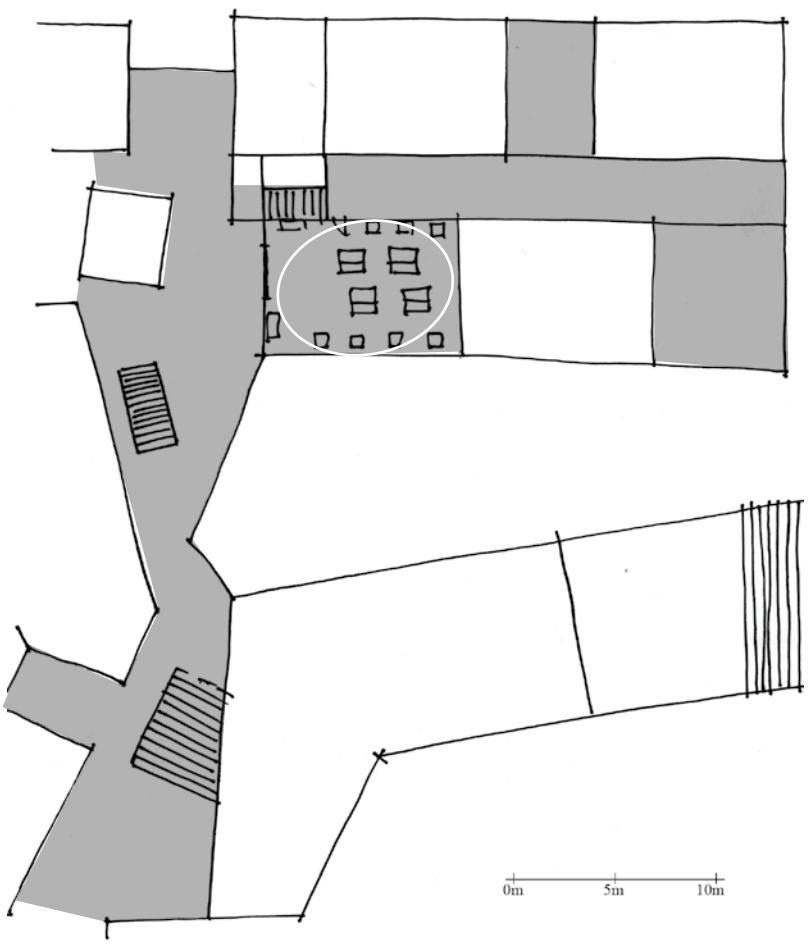
[154] Byggeprogram for udbygning af Lundskolen, Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning (April 2005) p.33, 41.

[155] Udtalt af skoleleder i interview med Winie Ricken d. 29. maj 2007.



Lundskolen, 4.b´s klasselokale

Lærerteamet holder et ugentligt møde, hvor de evaluerer og planlægger den næste uge eller forløb. Dagsstrukturen tager sit udgangspunkt i klasselokalet med timer fra kl. 8-13.30 opdelt i 3 moduler á 2 undervisningslektioner, bortset fra fredag, hvor der kun er undervisning fra kl. 10-11.30. Klasseværelserne for 4.a og 4.b er placeret ved siden af hinanden med en foldevæg imellem. I 4.b er der 23 elever og deres klasselokale er godt 70m^2 og indrettet med individuelle borde og justerbare stole på hjul. Ud over klassen benyttes følgende rum i undervisningen af 4.b: Det lille grupperum overfor og det lidt større ved siden af 4.a, trappen i fællesrummet og det pædagogiske servicecenter/ biblioteket. Musik og fysik foregår i andre nybyggede rum, mens hjemkundskab foregår i den gamle del og idræt udenfor eller i hallen ved siden af skolen.



Plantegning af Lundskolen med markering af 4.b og fællesrum


Utterslev Skole

8.2 Case 4:
4.a på Utterslev skole, København

Her følger på samme måde som i case 3 en introduktion til case 4, der opridser baggrunden for den pædagogiske struktur og de fysiske rum for mellemtrinnet på Utterslev Skole, med særligt fokus på klassen 4.a. Der indledes med en kort beskrivelse af det pædagogiske grundlag, som skolen er bygget ud fra, den fysiske udformning af bygninger, samt hvorledes dagen er struktureret for 4.a. Afsnittet leverer som introduktionen af case 3 viden i forhold til analysen i kapitel 9 og 10.

Det var den nybyggede skoles indretning til projektundervisning og brug af forskellige undervisningsmetoder, som gjorde mig interesseret i at bruge Utterslev skole som case.

Utterslev Skole

Utterslev skole er en tosporet afdelingsopdelt skole i Københavns Kommune fra 2002, den første nye folkeskole, der er blevet bygget i København i mere end 25 år. Skolen er blevet bygget over tre etaper og den første etape til børn fra 0.-2.klasse stod færdig til skoleåret 2002/03. De øvrige etaper blev ibrugtaget henholdsvis i 2004, herunder bygning 2 til mellemtrinnet og 2006 til udskolingen. Den gradvise udbygning betyder en gradvis stigning i elevtallet til omkring 580 ved fuld udbygning til 9.klasse i skoleåret 2009/10. På undersøgelsestidspunktet var skolen endnu kun udbygget til og med 6.klasse med omkring 380 elever. Skolen rummer desuden fritidsordning for 190 børn og klubordning for 130 børn. I den arkitektkonkurrence, som Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i København udskrev for "at få flere visionære bud på fremtidens folkeskole", var der et ønske om følgende profil (min fremhævelse):

- *en skole med naturvidenskabelig profil, hvor børnene kan udforske og eksperimentere - både inde og ude*
- *en skole, hvor børnene kan udtrykke sig på mange forskellige måder - gennem leg, musik, kunst og anderledes former for læring*
- *en skole, der åbner sig mod lokalområdet*[156]

[156] Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune (2002).

Dette synes at være i samklang med den nuværende nedskrevne mission og vision for Utterslev Skole (min fremhævelse):

- ***Utterslev Skoles mission:*** *Natur og teknik for fuld musik!*
- ***Utterslev Skoles vision:***

1. *Vi udvikler livsduelige og fagligt dygtige mennesker og fremmer arbejdsglæde, nysgerrighed og* ***lysten til at lære, lege og udvikle sig*** *hele livet*
2. *Vi går foran som et* ***innovativt og udviklingsorienteret pædagogisk miljø*** *med vægt på det naturvidenskabelige*
3. *Vi er åbne mod lokalområdet*[157]

Formuleringen af mål for udviklingen af det pædagogiske miljø synes her værd at bemærke i forhold til forvaltningens formulering af en profil. I forhold til uddybninger af visionerne for elevernes læring lægges vægt på skabelsen af et helhedsorienteret trygt og mangfoldigt læringsmiljø, hvor der bliver arbejdet med eksperimenterende og undersøgende arbejdsformer. Det skal være sjovt at arbejde med udfordrende problemstillinger i de fysiske rammer, der appellerer til forskellige måder at lære på. Udvikling af sociale kompetencer og demokratisk kultur indgår også som en vigtig del[158] på Utterslev Skole, hvor en væsentlig del af skolens elever er tosprogede.

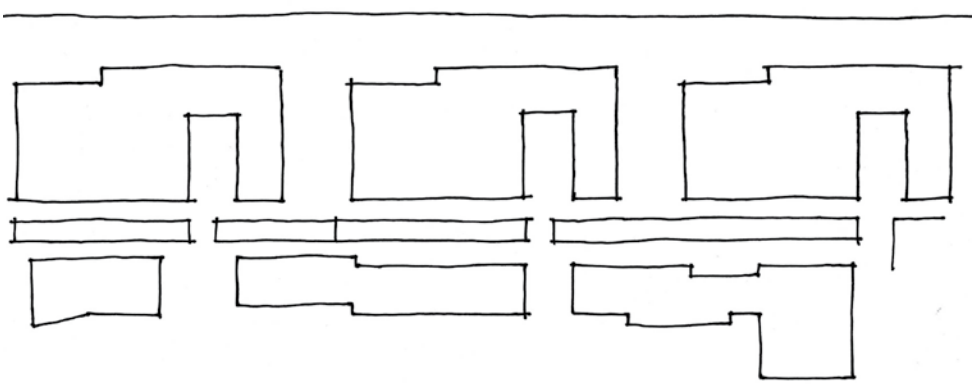
Skolen er tegnet af arkitektfirmaet KHR AS Arkitekter, der vandt den arkitektkonkurrence, som Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune udskrev. Skolen består af syv huse på hver sin side af en gennemgående kanal på den aflange byggegrund. Den forreste høje del i 2 etager rummer fire huse med henholdsvis et praktisk musisk område med atelier, værksteder, musik- og teatersal, et pædagogisk center med personalerum og administration på 1.sal og en kantine, skolekøkken og skoletorv, samt omklædning og sundhedsområde med idrætshal på 1.sal. Derudover skiller en "rund" bygning

[157] Udviklingsplan 2006, Utterslev Skole: Natur teknik for fuld musik. Utterslev Skole (2006) p.4.

[158] Udviklingsplan 2006, Utterslev Skole: Natur teknik for fuld musik. Utterslev Skole (2006) p.4.



Utterslev Skole, "Kanalen"



Plantegning: Utterslev Skole



Utterslev Skole, Bygningen for mellemtrinnet

Tumlesalen sig ud for enden af kanalen. Bygningerne på den anden side af kanalen kaldes basishuse og er inddelt i aldersgrupper og opbygget omkring et stort centralt rum:

"Basishusene er bygget op om hvert sit fælles multirum, der skal fungere som skolens og fritidsordningernes kraftcenter med fællesaktiviteter som f.eks. teater i fællesrummet eller madlavning i fællesrummets åbne køkken. Omkring multirummet er der hyggekroge og basisrum, der alle har direkte adgang til det fri, også for at naturen kan inddrages i undervisningen." [159]

Bygning 1 rummer indskoling og fritidsordning 0.-3. klasse. Bygning 2 i den midterste del af kanalen rummer 4.-6.klasse og fritidsklub. Bygning 3 var på undersøgelsestidspunktet endnu ikke fuldt ud ibrugtaget, men tænkt til at rumme overbygningen 7.-9. klasse. Basishusene er udformet ud fra en *samtænkning*[160] mellem skole og fritid, elevgrupper og forskellige aktiviteter.

Det sanselige og miljømæssige spiller en væsentlig rolle i udformningen af byggeriet. Kanalen indgår som et centralt område i planen sammen med udformningen af de øvrige udearealer:

"Skolens midtpunkt er et kanalmiljø, der løber midt gennem skolens huse. Kanalmiljøet er et opholdssted, et mødested i dagligdagen, en gangzone og et eksperimentarium, hvor kanalens planter, fisk og små sluser kan bruges i naturfaglige eksperimenter.

Også de øvrige udearealer udformes, så der bliver plads til at udfolde sig og bruge kroppen og fantasien. Skolegården er væk - i stedet er der forskellige udearealer, hvor de nuværende store træer bliver en del af udemiljøet sammen med krat til at gemme sig i, skovlegeplads, små hyggekroge, bålplads, køkkenhave og boldbaner." [161]

Åbningerne mellem de forreste høje afskærmende huse mod Skoleholdervej leder direkte ind til kanalen, hvor man via små broer bliver ført hen til basishusenes indgange. Indgangsområderne er udformet som flisebelagte værkstedsgårde med arbejdsborde og vand. Bag basishusene er der udgang til et grønt udeareal med forskellige rum til leg, bål mv. Boldbaner er placeret mod gaden ved siden af idrætshallen.

Miljømæssige aspekter er indgået i byggeriet på flere planer, herunder brugen af miljøvenlige byggematerialer og minimering af energiforbruget. Indeklimaet indgik også i beskrivelsen:

"Det gode indeklima skal sikres med miljørigtige, lyse og venlige byggematerialer, gode akustik- og lysforhold og effektive ventilations- og udluftningsmuligheder." [162]

Indvendigt er skolen indrettet med materialer som træ, linoleum, glas, akustikplader mv. Udvendigt er skolen udført i røde tegl med store facadepartier af glas og træpaneler på basishusene.

[159] Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune (2002).

[160] Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune (2002) p.10.

[161] Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune (2002).

[162] Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune (2002).





Utterslev Skole
Gangareal/ fællesrum i Bygningen for mellemtrinnet

Mellemtrinnet og 4.a´s pædagogiske struktur og fysiske rum

Mellemtrinnet 4.-6. klasse er inddelt i både et fælles afdelingsteam og et årgangsteam, hvilket betyder, at 4.a og 4.b undervises af et fælles lærerteam på fire personer. Lærerne varetager forskellige fag og tilrettelægger i fællesskab et fælles og næsten identisk undervisningsskema for de to klasser for en uge ad gangen. Skemaet revideres eventuelt i ugens løb i henhold til færdiggørelse af projekter, omfanget af fællesaktiviteter med den anden 4. klasse, eller hvad de enkelte timer med to lærere skal bruges til. Lærerteamet holder et ugentligt møde, hvor de evaluerer og planlægger den næste uge eller forløb over op til 10 uger. Dagsstrukturen tager sit udgangspunkt i klasselokalet med timer fra kl. 8.20 til kl. 13.00 eller 13.45, opdelt i et første og sidste modul på 45 min., samt to moduler på 90 min. før og efter spisefrikvarteret fra kl. 10.35-11.30. Dagen starter med fælles morgensamling for hele afdelingen i det store fællesrum. Lærerne skiftes til at varetage samlingen i form af oplæg, fællessang og præsentation af fælles projekter, samt dagens program, der en kombination af aldersintegrerede tværfaglige projekter og emneuger, og årgangsopdelt undervisning. Det fleksible skema giver mulighed for at tilrettelægge faglige forløb i sammenhæng, gøre brug af forskellige undervisningsformer og løbende justere formen. I de almindelige skemalagte uger er der som regel en form for selvstændigt arbejde lige efter morgensamlingen, derefter har 4. klasserne i år en dobbeltlektion med dansk, engelsk eller matematik. Efter en times spisefrikvarter har de derefter 4 ud af 5 dage idræt eller kreative fag på programmet i det sidste dobbeltmodul plus en evt. enkeltlektion. Der er officielt ikke indlagt pauser mellem enkelt- og dobbeltmoduler formiddag og eftermiddag. De tages efter behov. I projektuger fastholdes ofte det selvstændige morgenarbejde som start på dagen.

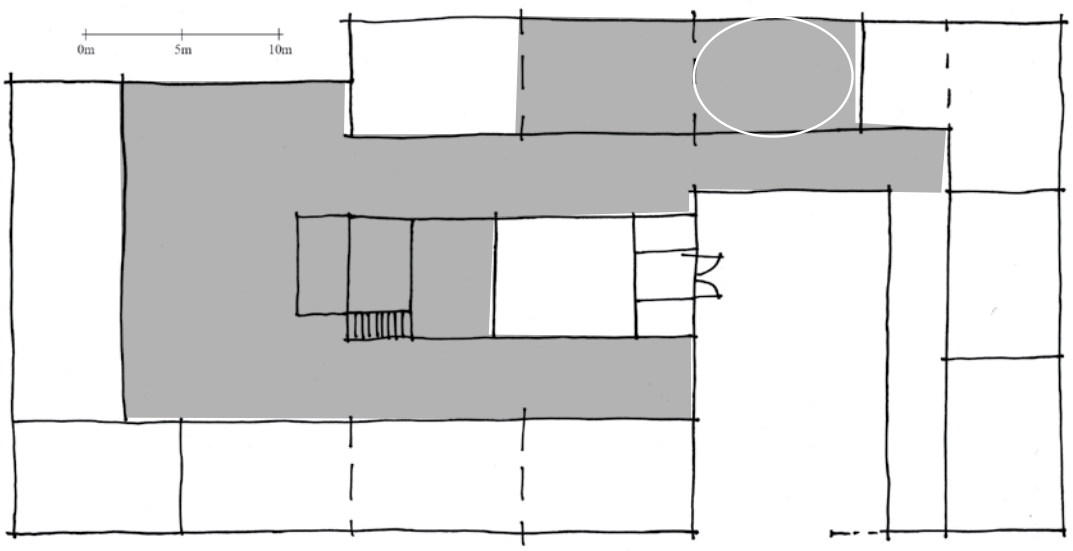
Klasseværelserne for 4.a og 4.b er placeret ved siden af hinanden med et fælles rum imellem, der kan åbnes helt op eller afskærmes med reoler på hjul. Både klasselokalerne og det fælles rum er omkring 54m2 (6 x 9m). Lokalet til 4.a kan lukkes mod gangen af en dør samt et glasparti, mens 4.b´s lokale og det fælles rum kan afskærmes med reolerne på hjul som imellem rummene. I 4.a går der 27 elever, der har hver sin plads ved henholdsvis fire-, fem- og seksmands gruppeborde. Bordene består af henholdsvis regulære og halvcirkelformede tomandsborde, der er sat sammen til i alt fem gruppeborde. Stole udgøres af stabelbare taburetter. Der er begrænsede muligheder for bordopstillinger pga. pladsen og antallet af elever. I undervisningen benyttes foruden klasseværelset og 4. klasserne grupperum også det store fællesrum og indretningerne i gangarealer. Skolens øvrige faciliteter i form af faglokaler benyttes på den anden side af kanalen. Frikvarteret tilbringes i de forskellige udearealer på skolen.



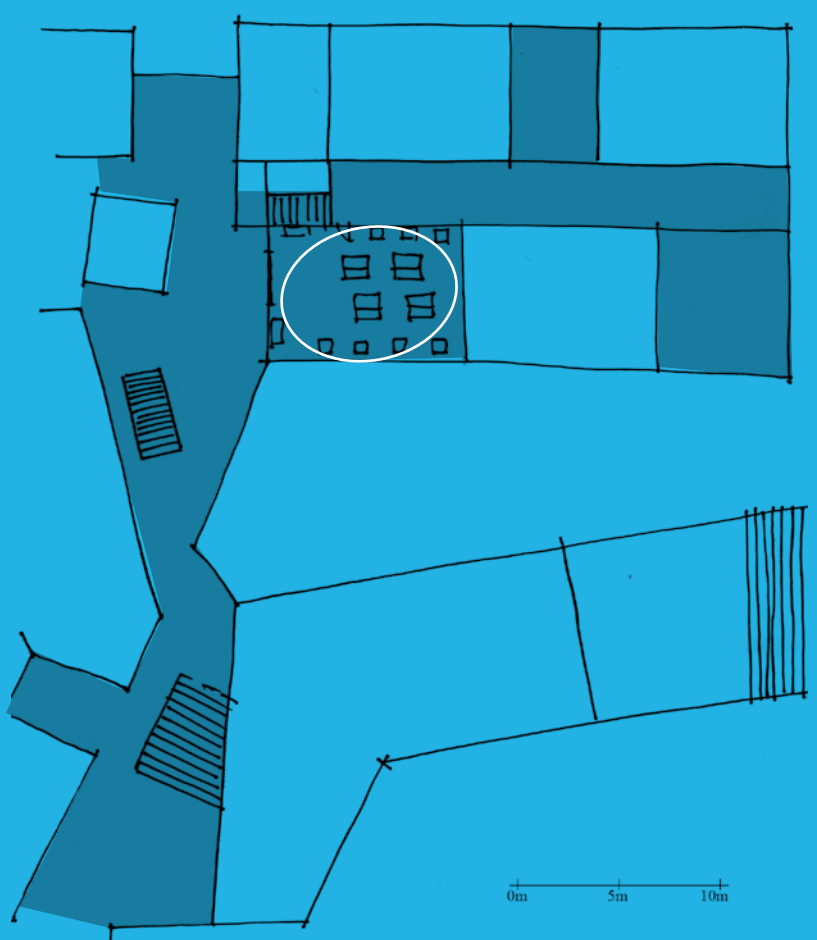
Utterslev Skole, 4.a´s klasselokale



Utterslev Skole
Fællesrum i Bygningen for mellemtrinnet



Plantegning af Bygningen for mellemtrinnet med markering af 4.a og fællesrum



Plantegning af Lundskolen med markering af 4.b og fællesrum

Case 3 og 4: Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter

9

Delanalyse 3:

Hvordan bruger lærere og elever det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter?

De udvalgte settings i **case 3 og 4** analyseres på samme måde som **case 1 og 2** i kapitel 6 i forhold til, hvordan skift i læringsaktiviteter ændrer læreres og elevers brug af de involverede rum. Det sker ligeledes på baggrund af de observationsbeskrivelser af settings, som kan findes i appendiks[163], samt antagelsen om tre typer af læringsaktiviteter - samling, fordybelse og forhandling, der giver forskellige handlemuligheder for eleverne.

Samling, fordybelse og forhandling, forekom under observationerne af case 3 og 4, ligesom i case 1 og 2, tydelige og mulige at registrere. Fordybelse og forhandling viste ligeledes i praksis ofte at være overlappende.

9.1 Analyse af setting 7-8 på Lundskolen

De to udvalgte settings tager deres udgangspunkt i klasseværelset, som udgør den faste base for 4.b. Det er her langt de fleste timer begynder og slutter, herunder også timer som foregår i andre faglokaler, eksempelvis musik og fysik. De to forskellige læringssituationer med to forskellige lærere giver et indblik i forskellig brug af klasselokalet alene eller i sammenhæng med andre rum. Setting 7 foregår udelukkende i klasseværelset, mens setting 8 inddrager fællesrummet og biblioteket til fordybelses-/ og forhandlingsaktiviteter.

[163] Observationsbeskrivelser af setting 7-10 i appendiks p. 176-180


A


B

Setting 7: 4.b´s klasseværelse

Setting 7 starter om morgenen efter at læreren Lene og alle elever har indfundet sig i klasselokalet.

Observation: 4.b d. 15. maj 2007
Facilitator: Lene (lærer)
Aktivitet: Dansk (1.lektion) og prøve i matematik (2.lektion)
Aktører: 22 elever i 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 8.00 - 9.30

Rum og indretning: Klasselokale 70m2, 4 gruppeborde til hver 4 elever, 7 enkeltmandsborde, stole på hjul, lærerbord, interaktiv tavle, foldevæg mod parallelklasse

Skift i læringsaktivitet:
Der iagttages i alt 7 skift i løbet af de 2 første undervisningslektioner på 90 min.: Samling kl. 8.00-8.07, fordybelse/forhandling kl. 8.07-8.36, forhandling 8.36-8.40, samling 8.40-8.44, fordybelse 8.44-9.14, samling 9.14-9.15, fordybelse/ forhandling 9.15-9.30.

Setting 7 på Lundskolen foregår udelukkende i 4.b´s klasselokale. Skiftene i læringsaktiviteter kan aflæses i bevægelser og brug af rummet. Indledningsvist samles eleverne i en halvcirkel omkring tavlen. De øvrige aktiviteter tager deres udgangspunkt i elevernes faste pladser på stolene ved bordene. I den sidste del er det også muligt at opsøge underviseren Lene for hjælp ved lærerbordet. Læringsaktiviteternes form og indretningen af det forholdsvis store rum udelukkende med borde og stole, gør generelt brugen af rummet ret ensidig i de to undervisningslektioner.

Læreren udnytter bevidst kun en begrænset del af rummets muligheder under de formelle former for læringsaktiviteter, bestående af fælles samling og prøve i matematik. Målet er, at skabe ro og få eleverne til at lytte under samling og lave selvstændigt arbejde under fordybelse. Under samling ruller eleverne hver især, anvist af læreren, deres egen kontorstol hen til et valgfrit sted i en halvcirkelformet kreds foran tavlen. Den fælles opmærksomhed mod tavle og lærer under samlingen skaber sammen med placeringen af stolene et intenst fællesskab i rummet, hvor stoleryggene danner ryg og afskærmer mod de opstillede borde i den øvrige del af klasseværelset. Den relativt gode plads i klasselokalet betyder, at det ikke er nødvendigt at flytte på de opstillede borde under samlingen ved tavlen. Da samlingen og det intime fællesskab opløses, ruller eleverne stolene tilbage til deres pladser ved bordene og det fælles rum udvides. Samtidigt markerer flytningen af kontorstolene frem og tilbage et skift mellem samling og den næste fordybelsesaktivitet. Skiftet kan karakteriseres som en forhandlingsaktivitet, en midt-i-mellem situation. Eleverne bruger legende stolen som redskab til at komme tilbage ved at blive siddende på stolene, mens de skubber med fødderne. Den fast definerede plads tilbage på stolen ved bordet i den næste fase er med til at fastholde fordybelsesaktiviteterne med løbende anvisninger fra læreren. Det er ikke tilladt at flytte sig, snakke med andre eller vende sig eller bruge stolen på andre måder. I den allersidste del af undervisningen, hvor det er tilladt at opsøge hjælp fra læreren opstår der en blandingssituation mellem fordybelse og forhandling, hvor handlemulighederne og brugen af rummet skifter til en ny form. Stadig med udgangspunkt i pladsen på stolen ved bordet og løsning af en bestemt opgave uden at forstyrre andre, er det muligt at indlede samtaler med læreren, der skiftevis går rundt imellem bordene eller sidder ved bordet ved tavlen, hvor det også er tilladt at opsøge hende. Der opstår således en både-og situation, hvor flere regelsæt møder hinanden: Fuldstændig ro og stille småsnak, pladsen på stolen med individuel evaluering af opgaven og bevægelsen op til læreren ved tavlen og kontakt elever imellem.

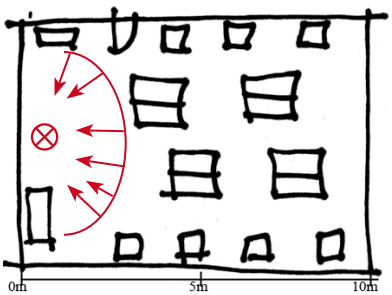
Indretningen af klasserummet med en borde- og stole opstilling rettet mod tavlen understøtter umiddelbart bedst samlingsaktiviteter, men bruges i setting 7 fortrinsvis til fordybelsesaktiviteter. En borde- og stole opstilling langs væggene, hvor det er muligt for eleverne at rette opmærksomheden væk fra fællesskabet kunne eksempelvis i højere grad understøtte den særlige undervisningssituation med "prøve" og selvstændigt arbejde.



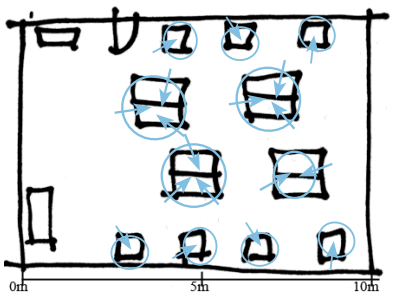


Den grundlæggende gode plads i lokalet udnyttes af underviseren til at flytte kontorstolene på hjul til samling i halvcirkel omkring tavlen. På trods af at setting 7 viser tre forskellige måder at bruge rummet på, i henhold til samling, fordybelse og forhandling, ligger hovedvægten på elevernes faste pladser på stole ved borde. De to andre måder at bruge rummet på er henholdsvis samling med stolene ved tavlen og skiftet imellem dem (forhandling), der også forekommer i skiftet mellem to former for fordybelsesarbejde, hvor eleverne holder et øjebliks "frikvarter" fra bestemte anvisninger af aktivitet og brug af rummet. Det er karakteristisk for aktiviteterne, at underviseren ønsker at skabe en mere formel læringssituation med et fælles rum under samlingen ved tavlen og individuelt rum under fordybelse på stolen på "pladserne". Kredsen ved tavlen understøtter det fælles, mens pladsen på stolen både fungerer godt og mindre godt for forskellige elever, der skiftevis indordner sig og bryder lidt ud af den lærerbestemte form med begrænsede muligheder og forstyrrelser fra andre elever tæt på. Læringsaktiviteterne og indretningen stiller krav til læreren om at opretholde ro, så alle kan arbejde uforstyrret og koncentreret med opgaven og det stiller krav til eleverne om at kunne skabe sig et mentalt fordybelsesrum på pladsen uafhængigt af andre.

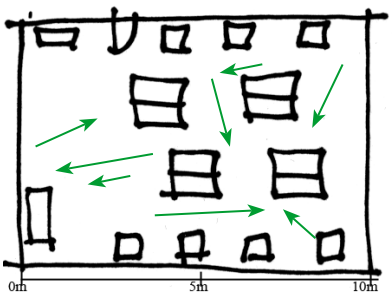
A
Samling



B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 7: 90 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)







Setting 8: 4.b´s klasseværelse, fællesrummet og biblioteket

Observation: 4.b d. 15. maj 2007
Facilitator: Peter (lærer)
Aktivitet: Gruppearbejde om et lydprojekt
Aktører: 22 elever i 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 10.00 - 11.30

Rum og indretning: Klasselokale 70m2, 4 gruppeborde til hver 4 elever, 7 enkeltmandsborde, stole på hjul, lærerbord, interaktiv tavle, foldevæg mod parallelklasse. Derudover brug af indretninger i fællesrum: Den store trappe og sofa ved hockeybordet, samt på biblioteket: De stationære computere, udlånsbordet og bogreolerne, ved det lille børnebord og ved siddetrappen i krogen.

Skift i læringsaktivitet:
Der iagttages i alt 5 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 min.: Samling 10.00-10.03, forhandling 10.03-10.07, samling/ forhandling 10.07-10.20, fordybelse/ forhandling 10.20-10.50, samling 10.50-11.05, forhandling 11.05-11.30

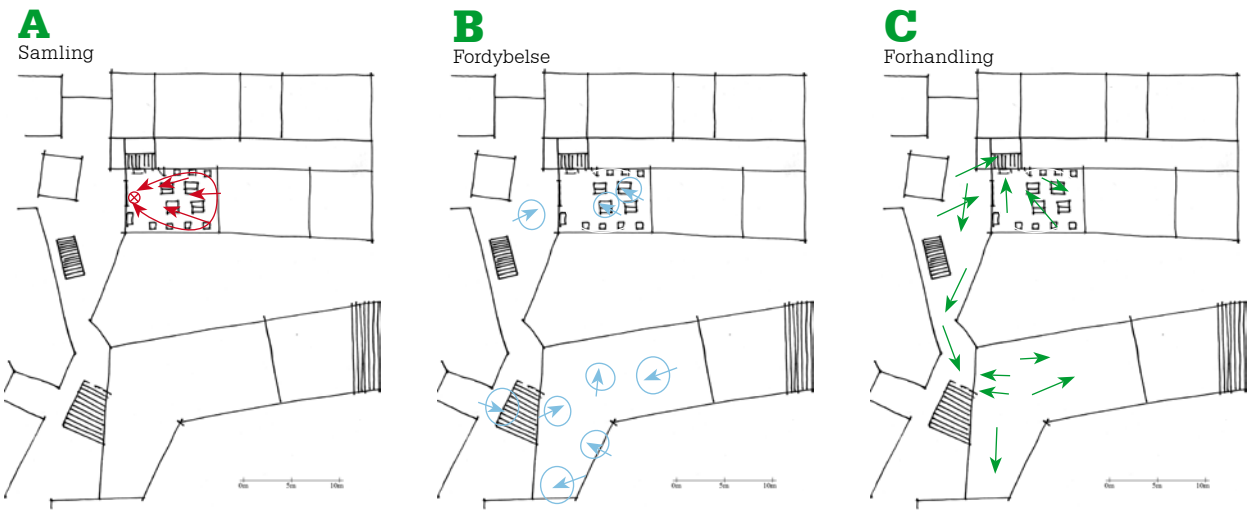
I setting 8 inddrages, udover 4.b´s klasserum, både de nære og store fællesrum, samt biblioteket. De 5 skift er meget tydelige at aflæse i bevægelserne og brugen af flere rum. I opstarten af dobbeltlektionen, der følger efter setting 7, genoptages pladsen på stolen ved bordet med underviseren Peter ved tavlen. Samlingen bærer dog præg af en forhandlingslignende situation, der forgår uformelt og med inddragelse af elevernes spontane kommentarer. Derefter opløses det fælles til fordel for, at eleverne i mindre selvvalgte grupper arbejder flere steder i både klasseværelset, fællesrum og på biblioteket. Det giver mulighed for, at lærere og elever kan bruge rum på andre måder end i setting 7.

Da den fælles opstart opløses, ændres klasserummets funktion til at være en base i sammenhæng med andre rum, som eleverne løbende kan bevæge sig til og fra. De fleste elever vælger at opsøge biblioteket, da de frit kan vælge mellem forskellige måder og forskellige steder at løse opgaven på. Andre søger tilbage til klasseværelset med bærbare computere hentet med hjælp fra læreren fra et aflåst rum på 1.sal. En drengegruppe vælger at opholde sig i sofaen i det nære fællesrum, mens en pigegruppe vælger at arbejde på den store trappe i fællesrummet. På biblioteket benytter eleverne de etablerede arbejdssteder ved computere, et lille børnebord og siddetrappen i hjørnet. I klasseværelset sætter grupperne sig ved et af gruppebordene. Ingen af stederne flytter eleverne på inventaret for at skabe nye arbejdssteder. Læreren bevæger sig indledningsvist mellem rummene, hvor enkelte grupper fra tid til anden opsøger ham i forhold til at få hjælp eller han dem i forhold til nysgerrigt at høre hvad de laver. Den sidste del af tiden arbejder læreren på smartboardet via computeren i klassen. Nogle af grupperne i klassen følger nysgerrigt med i arbejdet. Der er opstået en uformel arbejdssituation, hvor der foregår mange forskellige samtidige elevaktiviteter i flere rum og indretninger, som eleverne synes at have taget ejerskab til. Enkelte elever bliver guidet til at dæmpe leg og snak og gå i gang med opgaven. Læreren har bevidst givet rum for en uformel læringssituation, hvor eleverne gives mange handlemuligheder. Inddragelsen af flere rum og indretninger, som eleverne frit kan bevæge sig imellem, er med til at skabe mange uafhængige uformelle arbejdssteder og arbejdsmåder. Det udnyttes af eleverne, der fordeler sig mellem de til rådighavende muligheder og handler på mange individuelle måder. Den afsluttende samling foregår på pladserne i klassen med brug af smartboardet, hvor læreren opsamler elevernes indsamlede viden og giver et nyt vidensinput via brug af den interaktive tavle og internettet. Da enkelte elever flytter sig for at hente deres ting andre steder i klassen beder læreren dem om at forholde sig roligt. Samlingen foregår dog overvejende uformelt uden en stramt styret forvaltning, der også afsluttes med, at eleverne frit kan vælge at gå ud og lege eller blive i klassen. De fleste går ud, spiller bold og leger i uderealet. De få tilbageværende deler sig i en drengegruppe som hjælper læreren og en pigegruppe, som snakker indbyrdes.





I setting 8 bruges klasseværelset trods sin ensidige indretning med borde, stole og tavle på forskellige måder. Samlingerne foregår på pladsen på stolen ved bordet og læreren ved tavlen. Fordybelsesaktiviteter, der inddrager fællesrum og bibliotek og mulighed for at arbejde på flere måder og steder. I skiftet, under forhandlingsaktiviteter opløses rummets anvendelse til målrettede læringsaktiviteter til mere frivillige og fritidsprægede aktiviteter. Underviseren forvalter bevidst rum og indretninger med stor medbestemmelse for eleverne, der understøtter de uformelle læringsaktiviteter med mange handlemuligheder for eleverne. Eleverne udnytter dette til at opsøge forskellige arbejdssteder, de fleste i små grupper og i bevægelse mellem flere steder. Der går en del tid med at flytte sig imellem de forskellige rum og indretninger for at opsøge et arbejdssted for en periode. Arbejdssteder og måder i fællesrum og på biblioteket virker ikke så præciserede og tydelige som i klasseværelset. Det kan bl.a. aflæses i, at læreren her i højere grad overgiver forvaltningen til eleverne og til bibliotekaren. Det betyder, at eleverne her i højere grad udfordrer rammerne med kropslig bevægelse og høj snak. Læreren befinder sig overvejende i klasseværelset, hvor han skifter mellem at lade eleverne frit bestemme, hvad de laver og motivere dem til at arbejde koncentreret med opgaven. Trods inddragelse af både fællesrummet og biblioteket til læringsaktiviteterne giver indretningen af disse kun relativt begrænsede muligheder for, at de 22 elever fordelt i grupper à 2 kan finde et sted, hvor de kan arbejde uforstyrret af hinanden. I fællesrummet findes der f.eks. kun den store trappe og en sofa, hvor man ofte forstyrres af forbipasserende. Det er et dilemma for de uformelle læringsaktiviteter, som stiller relativt store krav til eleverne om at kunne finde et egnet arbejdssted til at arbejde med opgaven. De mange handlemuligheder støttes således ikke af mange forskellige indretninger med mulighed for at afgrænse sig fra andre grupper. En større vejledning og tydeliggørelse fra lærerens side i hvor og hvordan, det er muligt at arbejde med opgaven, herunder evt. at skabe et særligt sted at arbejde – f.eks. ved at flytte et eller flere borde, ville i højere grad kunne understøtte de fysisk rumlige handlemuligheder. De sociale og kropslige handlemuligheder understøttes i høj grad af lærerens bevidst uformelle forvaltning i fællesskab med eleverne.



Setting 8: 90 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)



Opsamling:
Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter i setting 7-8

De to settings viser, at 4.b´s klasselokale bruges som base for alle aktiviteter med opkoblingsmulighed til fællesrum og bibliotek. De viser endvidere en forskellig brug af lokalet under forskellige læringsaktiviteter med forskellige undervisere, til trods for den relativt ensidige indretning med kun borde- og stole. Settings 7 og 8 viser forskellige måder at forvalte rum under forskellige typer af læringsaktiviteter, hvilket er med til at give forskellige handlemuligheder for eleverne.

Klasselokalet størrelse (70m2) muliggør i udgangspunktet, at det er let at bevæge sig rundt mellem borde- og stole. Langs siderne af lokalet sidder 7 elever med læreren ved enkeltmandsborde med god afstand imellem. Eleverne har delvist selv valgt om de vil sidde alene eller sammen med nogen i forhold til at kunne koncentrere sig om skolearbejde. Gruppebordene understøtter projektarbejde i grupper både for de elever som har deres faste pladser her og på tværs af klassen. Under samling og individuelle fordybelsesaktiviteter opstår der ofte megen snak ved gruppebordene, fordi sociale aktiviteter udfolder sig eleverne imellem. De eneste alternative steder at arbejde til pladsen "på stolen" i klasseværelset er en enkelt sofa på gangen, den store siddetrappe i fællesrummet, samt i bibliotekets forskellige indretninger.

Samling foregår i klasseværelset, enten på pladserne ved stole og borde eller i halvcirkel omkring læreren og tavlen. Eleverne har begrænsede udfoldelsesmuligheder. Den relative gode plads gør det muligt for underviseren, at veksle mellem de to forskellige måder at samles på uden at skulle flytte på de opstillede borde. Samlingerne forgår primært i afgrænsede lukkede rum og fortrinsvis i klasseværelset. Fordybelsesaktiviteter foregår i setting 7 udelukkende i klasseværelset, mens det i setting 8 ofte også foregår i fællesrummet og efter aftale på biblioteket. Eleverne opsøger selv de forskellige steder og indretninger, når underviseren åbner muligheden for det. I klasseværelset foregår fordybelsesaktiviteterne ved de opstillede borde og i fællesrummet og på biblioteket foregår fordybelsesaktiviteter ved de i forvejen etablerede indretninger og arbejdssteder - f.eks. ved computerborde og på siddetrappen i et hjørne af biblioteket. Der findes meget få afgrænsede og afskærmede arbejdssteder for fordybelsesarbejde alene eller i grupper. De fleste består af et bord og en stol i et større rum. De mest afgrænsede og afskærmede arbejdssteder findes i de mindre grupperum ved siden af klasseværelset, men bruges kun i minimalt omfang og er ofte aflåst. Alternative arbejdspladser eller "blød" møblering findes også kun i meget begrænset omfang i fællesrum, grupperum og på biblioteket. Begrundelsen er bl.a., at skolen endnu ikke er færdigindrettet. Det betyder, at variationer i læringsaktiviteter med projektarbejde og gruppearbejde, kun i ringe grad understøttes af muligheden for at arbejde mange forskellige steder i og i umiddelbar nærheden af klasselokalet. Forhandling foregår flere steder i bevægelse i og imellem klasserum, gangareal, fællesrum, faglokaler og uderum. I klasselokalet betyder det, at hele rummet bruges mere fysisk og aktivt af eleverne, mens de snakker med hinanden eller læreren i små grupper. Ting og materialer flyttes rundt og der bliver etableret andre opstillinger af stole og eventuelt borde. I fællesrummet foregår forhandling fortrinsvis til og fra biblioteket, opholdstrappen i fællesrummet, gangarealet ved 4.klasserne og døren til udearealerne bag bygningen. Mens der ofte er sammenhæng og overlap mellem aktiviteterne i de to 4.klasser med samtidige forhandlingsaktiviteter er der sjældent sammenhæng med aktiviteter i de øvrige klasser og rum på skolen. Det betyder, at brugen og forvaltningen af fællesrummet skifter med de aktuelle lærere og elever og samlet fremstår uklar. Det er sammen med mangel på afgrænsede indretninger i fællesrummet med til at øge brugen af klasseværelset til langt de fleste

aktiviteter. Lærernes forvaltning åbner til tider op for mange handlemuligheder for eleverne i det relativt store klasserum og evt. fællesrum, hvilket understøtter sociale og kropslige handlemuligheder, men ikke understøttes af forskellige fysisk rumlige indretninger.

9.2 Analyse af setting 9-10 på Utterslev Skole

De to udvalgte settings tager udgangspunkt i klasseværelset, som udgør den faste base for 4.a. Det er her, langt de fleste timer starter og slutter, herunder også timer som foregår i andre faglokaler. De to forskellige læringssituationer med to forskellige lærere giver, ligesom setting 7-8 på Lundskolen, et indblik i forskellig brug af klasselokalet alene eller i sammenhæng med andre rum. Setting 9 foregår i klasseværelset og alle de tilstødende fællesrum med 1 lærer og setting 10 foregår sammen med naboklassen 4.b og 3 lærere. Her foregår den fælles samling i grupperummet og alle de øvrige fællesrum, samt de to klasselokaler inddrages til fordybelses-/ og forhandlingsaktiviteter.


A


B

Setting 9: 4.a´s klasseværelse og fællesrum

Setting 9 starter i 4. a´s klasserum.

Observation: 4.a d. 25. maj 2007
Facilitator: Lene (lærer)
Aktivitet: Dansk med læsebog og projektgrupper
Aktører: 27 elever i 4.a
Varighed og tidspunkt: Kl. 11.30-13.00

Rum og indretning: Klasseværelse 54m^2, gruppeborde og stole, mobil reolvæg ind mod det tilstødende grupperum, terrassedør til udearealer. Derudover brug af indretninger i grupperum: 54m^2, gruppeborde og stole, vinkelformede afskærmninger, sækkestole, mobil tavle, interaktiv tavle, mobile reoler og i fællesrum: computerarbejdspladser, indbyggede arbejdsborde, fritstående arbejdsborde, siddetrappe, sofaer forskellige steder.

Skift i læringsaktivitet:
Der iagttages i alt 6 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 min.: Forhandling kl. 11.30-11.42, samling kl. 11.42-11.58, forhandling kl. 11.58-12.00, fordybelse/forhandling kl. 12.00-12.42, forhandling kl. 12.42-12.44, samling kl. 12.44-13.00

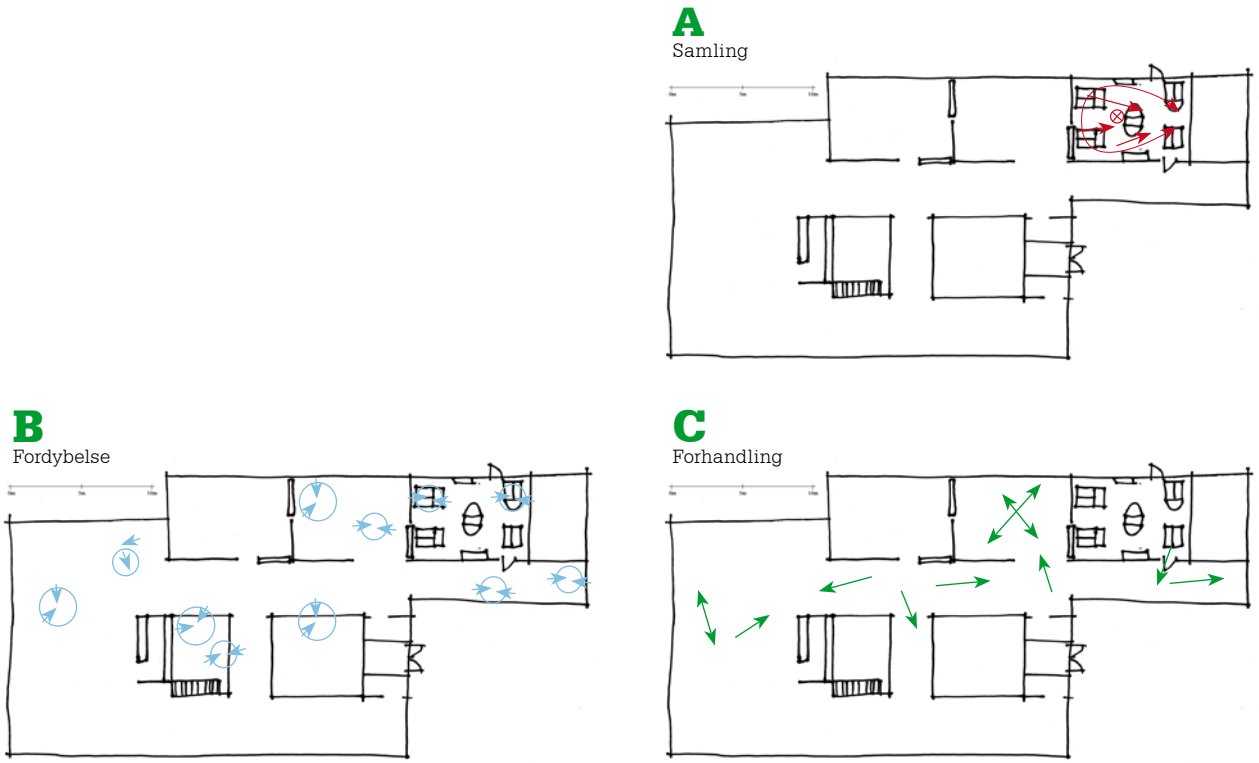
Setting 9 i 4.a på Utterslev Skole starter og slutter i 4.a´s klasselokale. Derudover inddrages 4.klassernes grupperum, de øvrige fællesrum i bygningen for mellemtrinnet, samt udearealer og Pædagogisk Center. De 6 skift i læringsaktiviteter kan tydeligt aflæses i elevernes bevægelser og brug af rummet.

Settingen indledes med en forhandlingssituation, hvor eleverne bliver bedt om at bevæge sig ud på gangen for at finde bestemte bøger i deres skuffe eller skab. Ligesom i de fleste skift mellem samling og fordybelse opstår der uro og en opløsning af den lærerbestemte forvaltning af adfærden i rummet. Opgaven med at finde en bestemt bog bliver løst mere eller mindre målrettet og hurtigt, i det mange snakker med hinanden imens. Det tager 12 min. før alle er tilbage på deres pladser og samlingen på klassen kan begynde. Læreren Lene står skiftevis ved tavlen og går rundt mellem bordene for at dele sedler ud. Der opstår stadig fra tid til anden uro og nogle elever har svært ved at holde sig i ro på deres pladser. Samlingen tager 16 min., hvorefter de frit kan vælge et godt sted at løse danskopgaven i små projektgrupper i de omkringliggende arealer. De fleste vælger klassen, grupperum eller fællesrum, men nogle enkelte bevæger sig ud af bygningen og befinder sig enten udenfor et sted eller på biblioteket. Under opstart af fordybelsesarbejdet søger eleverne efter arbejdssteder, der ikke er optaget og/eller forsøger selv delvist at etablere dem. Eksempelvis etablerer 2 grupper arbejdssteder, så de kan deles om grupperummet. Under fordybelsesaktiviteterne er det i modsætning til under samlingen eleverne og ikke læreren, der primært iscenesætter aktiviteten i det valgte rum eller indretning. Under den sidste samling i klasselokalet bevæger læreren sig rundt i rummet, uafhængigt af tavlen og med opmærksomheden rettet i forskellige retninger mod den aktuelle oplæser. Det giver en anden fællesskabsfornemmelse, at opmærksomheden flyttes cirkulært rundt i den midterste del af lokalet, end når den er rettet fra tavlen lineært ned gennem klasserummet. Den intime fornemmelse af at sidde i rundkreds opstår delvist. I det relativt lille klasselokale til 27 elever samles klassen sjældent i en rundkreds, idet det kræver, at alle borde flyttes ud til væggene og stolene stables.

Underviseren bruger bevidst pladsen på stolen i klasselokalet til samling og udnytter de forskellige indretninger i fællesrummet til fordybelsesaktiviteter. Det betyder for eleverne, at klasselokalet udgør lærerbasen, mens spredningen i fællesrummet betyder individuelle læringsaktiviteter på selvvalgte og delvist selvetablerede steder i forskellig afstand fra klasselokalet. Eleverne virker kendt med alle arbejdsstederne i fællesrummet, som de hjemmevant opsøger og bruger som arbejdssted. Spredningen af elever i et stort areal gør det svært for læreren at have overblik over elevernes aktiviteter under fordybelse og det tager tid at få alle samlet igen i klasselokalet, der til gengæld virker trangt til 27 elever. Indledningsvist og undervejs opstår flere midtimellem-to-typer-af-for-



valtning-af-aktivitet-og-rum situationer, hvor der foregår et skift og forhandlingslignende situation i mellem den henholdsvis primært lærerstyrede samling og de mere elevstyrede fordybelsesaktiviteter. Det betyder i nogle tilfælde en lidt kaoslignede situation med uro og mange forskellige samtidige bevægelser og aktiviteter, ofte i og i umiddelbar forlængelse af det mindre klasselokale. Læringsaktiviteterne og indretningen stiller krav til underviseren om at kunne anvise en passende arbejdskultur for eleverne i de mange forskellige indretninger i et stort areal. Når fællesrummet inddrages til arbejdssted må den mulige kontrol og styring af aktiviteterne, som klasselokalet tilbyder opgives, da det er umuligt at overskue alle elevernes aktiviteter på en gang. Det kan for nogle elever opleves som et "frirum" og det stiller krav til eleverne om at kunne forvalte muligheden for selv at kunne vælge et arbejdssted i fællesrummet, hvor det er muligt at arbejde uforstyrret. Indretningen og underviserens brug og forvaltning af rum og aktivitet stiller krav om en pædagogisk tydelighed om, hvordan og på hvilke måder, der kan og bør arbejdes uden at forstyrre andre grupper.



Setting 9: 90 min.
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)





A

Setting 10: 4.a´s klasseværelse, grupperum og fællesrum

Observation: 4.a d. 6. juni 2007
Facilitator: Morten (lærer) i samarbejde med Pia og Annemette (lærere)
Aktivitet: Billedkunst fælles med 4.b
Aktører: 2x 27 elever i 4.a + 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 11.30-13.00

Rum og indretning: Klasseværelse 54m^2, gruppeborde og stole, muligt at flytte reolvæg ind mod tilstødende grupperum til side så de to rum udgør en åben forbindelse, terrassedør til udearealer. Derudover brug af indretninger i grupperum: 54m^2, gruppeborde og stole, vinkelformede afskærmninger, sækkestole, mobil tavle, interaktiv tavle, mobile reoler og i fællesrum: computerarbejdspladser, indbyggede arbejdsborde, fritstående arbejdsborde, siddetrappe, sofaer forskellige steder. Det relativt store areal, som de to klasser og tre lærere indtager til fordybelsesaktiviteterne er på ca. 530m^2, fordelt på 3x 54m^2 klasse- og grupperum, 120m^2 gangareal og 250m^2 torv og nicher.

Skift i læringsaktivitet:
Der iagttages i alt 6 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 min.: Samling kl. 11.37-11.40, forhandling kl. 11.40-11.45, samling/ forhandling kl. 11.45-11.50, fordybelse/ forhandling kl. 11.50-12.45, forhandling kl. 12.45-12.50, samling kl. 12.50-13.00

Setting 10 tager sit udgangspunkt i 4.a´s klasselokale og indledes med en kort samling i klasselokalet. Kort efter endnu en samling på gulvet i grupperummet sammen med 4.b. Fordybelsesaktiviteterne inddrager, foruden klasse- og grupperum, fællesrum til fælles læringsaktiviteter for 4.a og 4.b.

Underviseren Morten flytter efter en kort samling på 3 min. i klasselokalet de store reoler bagerst i rummet. Det giver mulighed for, at eleverne kan bevæge sig ind til den fælles samling med nabo klassen i det fælles grupperum. Den åbne fysiske forbindelse på tværs af flere rum signalerer bevidst, at der er åbnet op for et fællesskab på tværs af klasser. Der etableres en fælles samling på gulvet i grupperummet med brug af den mobile tavle og en af opslagstavlerne på en af de store reoler ind mod 4.b. I setting 10 foregår samling således på to forskellige steder, i klassen på stolen og på gulvet i grupperummet. Både under samlingen i det lukkede klasselokale på stolen og under den fælles samling med 4.b siddende på gulvet i grupperummet skal eleverne forholde sig i ro. I skiftet mellem de to samlinger opstår en forhandlingssituation på ca. 5 min. Efter den fælles samling med 4.b på gulvet spredes eleverne i henholdsvis grupperum, klasserum og fællesrum. Eleverne fra de to klasser indtager både etablerede, og delvist eller selvetablerede arbejdssteder. De forskellige steder fungerer som et stort værksted med mange individuelle fordybelsessteder i åben forbindelse med hinanden og på forholdsvis god plads. Lærernes rolle ændres til at fungere som facilitatorer omkring basen ved grupperummet. Eleverne fordeler sig i klasserum, grupperum og fællesrum i det store sammenhængende areal. I hver af klasserummene vælger ca. 8 at slå sig ned, mens 4 indtager grupperummet, der også fungerer som materiale og lærerbase. De øvrige ca. 30 elever fordeler sig forskellige steder i fællesrummet og en enkelt gruppe udenfor. Eleverne udnytter dermed på forskellig vis de mange forskellige muligheder for at arbejde i de åbne sammenhængende rum under fordybelsesaktiviteten på 55 min. De udnytter, at de frit kan bevæge sig rundt i det relativt store areal og vælge, hvor de vil arbejde og sammen med hvem. Arbejdsstederne har forskellig karakter i forhold til, om arbejdet foregår i hårde (borde og stole), bløde (sofaer) eller alternative (siddetrappe) møbler og inventar. Desuden er der forskel på, hvor langt væk fra lærer og materiale basen (i grupperummet), man vælger at sidde i forhold til at søge hjælp, inspiration og materialer.

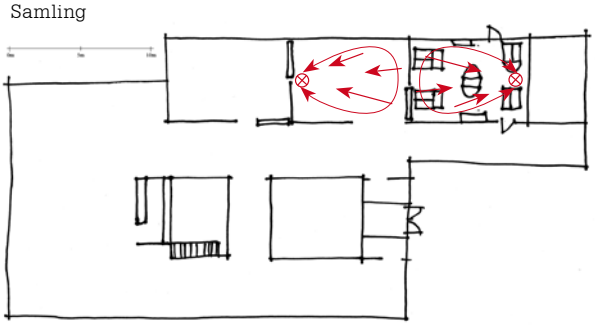
Læringsaktiviteterne og indretningen stiller ligesom i setting 9 krav til underviserne om en fælles pædagogisk tydelighed i forhold til at etablere og opretholde



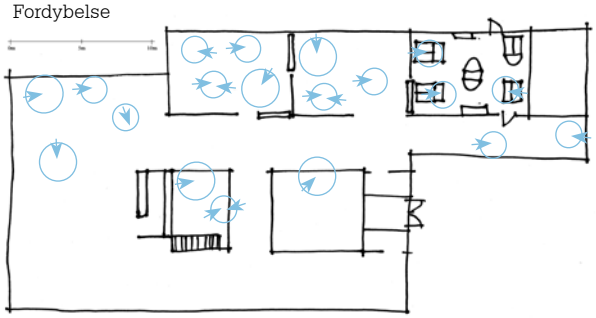


en fælles gældende elevarbejdskultur for at arbejde i de mange forskellige indretninger i flere sammenhængende åbne rum. Det stiller krav til eleverne om at kunne forvalte muligheden for at kunne arbejde mange forskellige steder i det åbne fællesrum. De godt 50 elever fra to klasser inddrager under læringsaktiviteterne langt de fleste af de mange forskellige fællesrumsindretninger, som findes i mellemtrinsbygningen og udnytter dermed at de øvrige klasser tilsyneladende er andre steder eller ikke har behov for at bruge dem. Det er med til at give maksimal plads og udnyttelse af indretninger under aktiviteten. Det er sammen med den fælles uformelle forvaltning med til at understøtte både sociale, kropslige og fysik rumlige handlemuligheder.

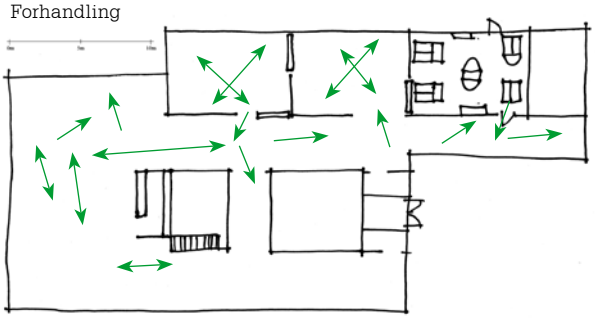
A
Samling



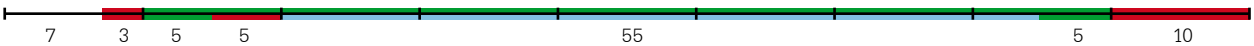
B
Fordybelse



C
Forhandling



Setting 10: 90 min. (start er 7 min. forsinket)
Samling (min.) Fordybelse (min.) Forhandling (min.)



Opsamling:
Brug af rum under forskellige læringsaktiviteter i setting 9-10

De to settings viser, at 4.a´s klasselokale og grupperum bruges som base for de fleste samlingsaktiviteter, mens de øvrige aktiviteter i vides muligt omfang foregår mange steder i forskellige indretninger i fællesrum og grupperum.

Generelt giver det 54m2 store klasselokale til 27 elever indrettet med gruppeborde og stole til alle elever ikke mulighed for at understøtte forskellige læringsaktiviteter og læreren bruger fortrinsvis rummet til samling med eleverne på deres pladser og inddrager de øvrige fællesrum under fordybelse. Det betyder også at elevernes udfoldelsesmuligheder er meget forskellige under samlinger i klassen og forhandling og fordybelsesarbejdet i flere rum. Både lærere og elever viser stort ejerskab til det relativt store areal og mange alternative indretninger, som inddrages i både setting 9 og 10. Det er karakteristisk for lærere og elever på mellemtrinnet i Bygning 2 på Utterslev Skole, at de er vant til at arbejde meget på tværs af årgange og klasser med aktiv brug af indretningerne i fællesområderne til fordybelsesaktiviteter.

Samling foregår ved stole og borde i klassen eller på gulvet i grupperummet ved fælles undervisningsaktiviteter med naboklassen 4.b. Derudover foregår der hver morgen en fælles samling for hele mellemtrinnet på Torvet i fællesrummet. Pladsen og indretningen af klasselokalet gør, at samlinger i klassen finder sted ved, at hver elev sidder på sin plads ved et af gruppebordene med opmærksomheden rettet mod læreren ved tavlen. I grupperummet er der kun plads til de to klasser samtidigt, hvis borde og stole flyttes og eleverne enten står eller sidder på gulvet. Samlingerne for 4.a foregår primært i det helt eller delvist lukkede klasserum. Ud over samlingerne i mellemtrinnets bygning foregår der samlinger i faglokaler og udenfor i forbindelse med idræt. Underviserne giver mulighed for, at fordybelsesaktiviteter kan foregå mange forskellige steder i og omkring mellemtrinnets bygning, herunder klasserum, grupperum, gangarealer, fællesrum, uderum og pædagogisk center. De fælles indretninger til fordybelse udenfor klasselokalet bruges meget aktivt i næsten alle fordybelsesaktiviteter. Fordybelsesaktiviteterne foregår både i åbne og delvist åbne rum. I klasseværelset ved de opstillede borde eller ved en ny etableret bordopstilling til formålet. I grupperum, gangarealer, fællesrum og udearealer ved både etablerede og delvist elevetablerede arbejdssteder, der skabes ved f.eks. at flytte borde eller stole sammen i en valgt niche i fællesrummet. Eleverne er dermed selv med til at træffe beslutning om afstanden fra og synligheden for lærer, samt hvor åben eller afskærmet det valgte fordybelsessted er. Eleverne viser en selvstændig og kendt tilgang til alle rum og indretninger i mellemtrinnets bygning. Overgangs- og forhandlingslignende situationer foregår alle steder, men særligt i arealerne ved klasseværelset, gangarealet og grupperummet. Under skift og forhandling bruges rummene mere fysisk og aktivt af eleverne, mens de snakker med hinanden eller læreren i små grupper. Ting og materialer flyttes rundt og der skabes eventuelt andre opstillinger af stole og borde. Forhandlingsaktiviteter i en klasse kan virke forstyrrende på andre klasser med andre samtidige aktiviteter i de kun delvist lukkede klasseværelser ud mod fællesrum. Samarbejdet om den fælles forvaltning og kultur for at arbejde i fællesrum er derfor en vigtig parameter for at kunne udnytte de givne rammer til at give eleverne gode handlemuligheder.

9.3 Delresultat:

Brug af det lukkede afgrænsede klasserum til samling og det åbne fællesrum til fordybelse

Analysen af case 3 og 4 viser ligesom case 1 og 2, at det er muligt at iagttage tre forskellige typer af aktiviteter, som undervisningsaktiviteter skifter imellem og at disse giver anledning til en forskellig brug af rum for både lærere og elever. Delresultatet i Kapitel 9 kan ses i forlængelse af delresultatet i kapitel 6: *"Fra en lærerstyret fælles, entydig og afgrænset, til mere elevstyret individuel og varieret brug af rum."* Kapitel 9 uddyber dette med en opmærksomhed på vekselvirkningen mellem brug af klasseværelset til samling og fællesrummene til fordybelsesaktiviteter. Særligt case 4 i mellemtrinnets fællesrum på Utterslev Skole, men også i den tidligere case 2 på Ordrup Skole, der ligeledes er indrettet med relativt små klasseværelser suppleret af differentierede indretninger i fællesrum viser en fysisk udformning som fordrer en vekselvirkning for optimal udnyttelse. I både case 2, 3 og 4 "udnytter" underviseren det lukkede afgrænsede klasserums rumlige kvaliteter til at samle elevernes opmærksom og "udnytter" de modsat åbne og differentierede kvaliteter i fællesrum til selvstændige fordybelsesaktiviteter. I det næste følger en opsummering af, hvordan skift i læringsaktivitet ændrer brugen af rum på tværs af case 3 og 4:

Samling foregår i de 4 settings i klasseværelset, hvor pladsen på stolen ved bordet eller i en halvcirkelformet kreds på stole danner udgangspunkt for de lærerstyrede aktiviteter for fællesskabet. I setting 10 bruges gulvet i grupperummet til samling af to klasser. Det lukkede og afgrænsede rum og/ eller den fortættede kreds er med til at rette fokus mod underviseren og afskærme mod evt. andre aktiviteter og forstyrrelser. Det er karakteristisk for lærernes brug af rum under samling, at målet er at fastholde elevernes opmærksomhed og at det afgrænsede klasserum bevidst bruges til at begrænse elevernes handlerum. Ligesom i analysen af case 1 og 2 (kapitel 6) er rummets funktion at skabe en fast afgrænset tryg og intim fælles enhed og at kunne samle og lukke sig omkring lærerstyret aktivitet. Eleverne er underlagt læreren og forholder sig overvejende passivt i forhold til rummet og interaktionen med dets muligheder. For de observerede 4.klasses elever kan det dog til tider være en udfordring at forholde sig rolige under samlingerne i klasseværelserne.

Fordybelse foregår i 3 af de 4 settings i stort omfang i de åbne fællesrum og særligt på Utterslev Skole, hvor hele fællesarealet i mellemtrinnets bygning benyttes. De selvstændige individuelle fordybelsesaktiviteter foregår alene eller i selvvalgte smågrupper. Under matematikprøven i setting 7 forgår aktiviteterne på pladsen på stolen i klasseværelset, mens de i de øvrige settings foregår flere steder, på flere forskellige måder, i flere forskellige indretninger i klasse-/ gruppe-/ og fællesrum. De åbne sammenhængende fællesrum tilbyder andre arbejdssteder og arbejdsmåder for eleverne. De kan i højere grad fordele sig og arbejde i en større afstand fra hinanden samtidig med, at de ofte er eksponeret for andre klasser i det åbne. Især på Utterslev Skole søger eleverne de andre indretninger end borde og stole, som findes i fællesrummet – f.eks. siddetrappen og forskellige sofaer. Fra tid til anden etablerer de delvist selv et sted ved at flytte forskellige møbler. På Lundskolen findes der meget få elevarbejdspladser i fællesrummene og fordybelsesaktiviteter finder derfor ofte sted på trods af indretningen. Lærernes rolle er under fordybelse at vejlede eleverne efter behov i det selvstændige arbejde og evt. i at finde et egnet arbejdssted. Rum og indretninger forvaltes mere åbent under elevernes fordybelsesaktiviteter i fællesrummet og eleverne bevæger sig frit omkring, vælger selv, hvem de evt. vil arbejde samme med og hvor i de til rådighavende rum, de vil arbejde. En undtagelse er dog fordybelse under mere formelle undervisningsaktiviteter som under matematikprøven i setting 7, hvor det ikke handler om at kunne differentiere rum og fordybelsesaktiviteter, men øge den fælles koncentration gennem en restriktiv forvaltning.

Forhandling foregår mange steder på mange tidspunkter, hvor der opstår et form for "mellemrum" i tid og rum og koncentrationen mod fælles samling eller individuel fordybelse ophæves. Det kan opleves som kaotisk med elever i bevægelse og livlige diskussioner. I de 4 settings virker det som om underviserne forholder sig afklaret til, at der opstår 'forhandling' i skiftet mellem samling og fordybelse. De mange skift mellem samling og fordybelse og brug af flere rum betyder, at måden lærerne forholder sig til skiftet, forhandling, har en stor betydning for opfattelsen af læringsaktiviteterne som helhed. Forholder de sig til det som "spildtid" eller som en nødvendig overgang mellem lærerstyrede og mere elevstyrede aktiviteter? I de 4 settings virker lærerne overvejende afklarede med 'forhandling' som en nødvendig overgang, der endvidere giver mulighed for mere individuel snak med eleverne. Det er karakteristisk, at både rummets funktion, og elevernes og lærerens rolle er under forandring i forhandlingsaktiviteterne, til og fra samling, fordybelse og frikvarter. Ting og materialer flyttes rundt og der skabes andre opstillinger af stole og borde i både klasserum og fællesrum. Forhandling foregår ofte på vej ud og ind af klasseværelset og uderealerne, samt i bevægelse gennem fællesrummet og kan virke forstyrrende på andre klasser med andre samtidige aktiviteter.

Ændringerne i underviserens forvaltning spiller en væsentlig rolle for elevernes ændrede tilgang og brug af differentierede indretninger i klasse-/ og fællesrum under de forskellige læringsaktiviteter. Fra lærerens brug af det lukkede afgrænsede rum i klasseværelset til samlingsaktiviteter for hele klassen, til brugen af det mere åbne fællesrum, ofte i forlængelse af klasseværelset, til individuelle fordybelsesaktiviteter for den enkelte elev eller mindre gruppe. Fra lærerens diktering af pladsen på stolen i klasseværelset, til opfordringen til, at eleverne selv opsøger og definerer arbejdssteder i de åbne fællesrum. Praktiseringen af mere elevforvaltede fordybelsesaktiviteter i åbne fællesrum stiller krav til indretningen og forvaltningen af disse. Det kan i udgangspunktet virke modsatrettet, at elevernes fordybelsesaktiviteter foregår i mere åbne og halvoffentlige rum, hvor de kan forstyrres af andre elevgrupper på skolen, i stedet for mere lukkede grupperum. Til gengæld giver inddragelsen af fællesrum, hvis de er rumlige og indeholder mange differentierede indretninger, mulighed for, at eleverne kan arbejde i passende selvvalgt afstand fra hinanden og på forskellige typer af arbejdspladser. Brug af fællesrum udfordrer til, at eleverne selvstændigt og ansvarligt kan administrere de mange både kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder, som de åbne rum giver. Inddragelsen af fællesrum under fordybelsesaktiviteter understøtter lærerens overordnede rolle som fascilitator, der bevæger sig rundt eller kan opsøges ved "basen", oftest klasselokalet. Den mere entydige brug af klasseværelset til samling understøtter, at læreren er ordstyrer, overhører og organisator. 'Forhandling' er en tilstand med forskelligartede aktiviteter, som synes at indgå i alle læringssituationer, men som samtidigt virker til at være en i nogen grad overset parameter i forhold til at arbejde med et bevidst samspil mellem rum og læringsaktivitet. I alle de iagttagede settings indebærer skiftet mellem samling og fordybelse, foruden opstarten og afslutningen af disse, forhandlingslignende situationer. Skiftene mellem aktiviteterne stiller krav om, at det er muligt at veksle mellem flere rum og indretninger eller, at det er muligt at ændre funktionen af det eller de samme rum. Flere af de analyserede settings viser, at en tydelig signalgivning fra underviseren er med til at iscenesætte skiftet mellem en forskellig læringsaktivitet og brug af rum. F.eks. signalerer flytningen af reolen/ åbningen af "reol-væggen" mellem klasseværelset og grupperummet på Utterslev Skole en ændring af rummenes funktion i relation til aktiviteterne.

De tre læringsaktivitetsbegreber samling, fordybelse og forhandling har under undersøgelsen og analysen af brugen af rum vist sig at udgøre tre væsentligt forskellige og vigtige måder at betragte samspil mellem rum, aktivitet og handlemuligheder på. Samling som en pædagogisk base fremgår tydeligt ved også at udgøre en fysik base. Fordyb-else som individuelle studier fremgår tydeligt som læringsaktivitet, men understøttes forskelligt af fysiske indretninger i de to cases. På Lundskolen findes der kun i meget begrænset omfang indretninger, der giver mulighed for at skabe individuelle afgrænsede steder at arbejde i en selvvalgt afstand fra andre. Dette findes i langt højere grad i mellemtrinsbygningen på Utterslev Skole, hvor indretningen af klasserum, grupperum og fællesrum bevidst

supplerer hinanden med nicher, blød møblering mv. Forhandling som en form for "mellemrum" og "markedsplads" viser i særlig grad et "handlerum" for eleverne med individuel og selvstændig brug af rum og indretninger. Det viser sig bl.a. ved, at elever inviterer andre elever til nye aktiviteter med en anden brug af rum – f.eks. opsøger en indretning i fællesrummet, hvor de uformelt kan snakke og bevæge sig imens. Det fremgår tydeligt, at en friere og mere uformel forvaltning under forhandling og fordybelse både giver flere handlemuligheder og en anden brug af rum. Det viser sig også, at de i praksis ofte overlapper – f.eks. under de fælles læringsaktiviteter i setting 10 på Utterskole Skole, og at det kan betyde, at eleverne i langt højere grad selvstændigt og individuelt tager stilling til hvor, med hvem og hvordan de vil arbejde med opgaven, endvidere bryde op og evt. fortsætte fordybelse et andet sted efter 'forhandling' med andre elever eller en af lærerne.

Case 3 og 4: Forskelle og samspil der påvirker elevernes handlemuligheder

10

Delanalyse 4:

Hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering påvirker elevernes handlemuligheder?

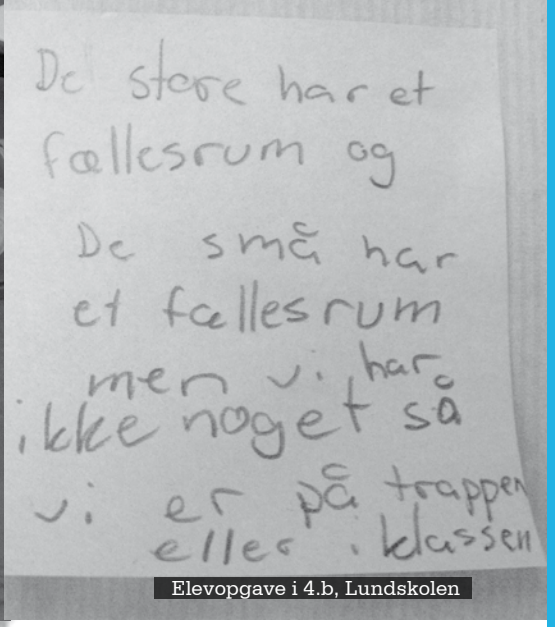
10.1 Analyse af forskelle og samspil

Her følger den sidste delanalyse, hvor case 3 og 4 analyseres og sammenlignes i forhold til, hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering, der påvirker handlemuligheder. I analysen indgår materiale fra introduktionen i kapitel 8, analysen af brug af rum i det foregående kapitel, samt interviews og elevopgaver fra de to skoler. Her følger først en kort opsummering af materialet fra interviews og elevopgaver[164]:

[164] Bearbejdet udgave af interviews og elevopgaver kan findes i appendiks p.196-202



Elevopgave i 4.b, Lundskolen



Elevopgave i 4.b, Lundskolen

Elever 4.b på den store trappe, Lundskolen



"Urskoven", et af 4.b´s bedste steder, Lundskolen

På Lundskolen interviewede jeg skolelederen og to af de tre lærere fra 4.klasses teamet. Derudover gennemførte jeg en opgave med eleverne. Interviewet med skolelederen gav viden om at skolen befinder sig midt i en proces efter ombygningen, hvor de er i gang med at finde ud af, hvordan de nye rum skal bruges. Det gælder ikke mindst de nye fællesrum, hvor diskussionen om "hvad vil vi" er vigtig, bl.a. i forhold til hvem der har ret til hvilke rum og hvilke evt. regler, der skal gælde for behandling af de nye rum. Skolelederen definerer de nye rammer som et integreret undervisningsmiljø, der med flere rum til rådighed giver mulighed for fleksible holddannelser. I interviewet med de to lærere fremgik det tydeligt, at de praktiserer et tæt teamsamarbejde om de to 4.klasser. De udtrykker begge, at et godt teamsamarbejde bl.a. handler om at kunne regne med og føle sig tryg ved hinanden. I forhold til de fysiske rammer giver de udtryk for, at de i udgangspunktet forsøger at inddrage så meget plads som muligt, men det kan være besværligt, fordi de mangler steder, som de fuldt ud kender retten til. I opgaven med eleverne beskriver de gennem fotos og korte tekster deres skole i forhold til udformning, undervisning, regler, samt deres bedste steder og aktiviteter. De beskriver deres skole som "ny, farverig og rumlig". De giver udtryk for ejerskab til deres klasseværelse. Når de selv kan vælge, hvor de vil opholde sig, er de ofte udenfor på fodboldbanen og i "urskoven", som et beplantet og kuperet område bag skolen kaldes. En enkelt drengegruppe udfordrede reglen om, at de ikke må slås. Eleverne udtrykker endvidere en bevidsthed om, at de ikke er blevet tildelt noget fællesrum i skolens nye rammer og derfor har taget ejerskab til at bruge den store siddetrappe i det store centrale fællesrum.

På Utterslev Skole interviewede jeg den pædagogiske leder sammen med lederen af klubben (der manglede en skoleleder på undersøgelsestidspunktet). Ligeledes interviewede jeg tre lærere fra 4.klasses teamet og gennemførte en elevopgave. I interviewet med den pædagogiske leder fremgik det, at de stadig var i gang med at definere det pædagogiske grundlag for klubben. Det skyldes bl.a. at det er en ny model i Københavns Kommune at have skole og klub i samme lokaler. Den pædagogiske leder er i udgangspunktet positiv overfor den udfordring, det er at bedrive klub i en skole og i de meget åbne fællesrum, som mellemtrinsbygningen består af. Udfordringerne i samarbejdet med lærerne handler bl.a. om en grundlæggende diskussion, om en fælles kultur for adfærd i de fælles rum skal skabes gennem værdier eller regler. Mens klubpædagogerne arbejder meget bevidst med ikke at lave regler, ønsker lærerne fra tid til anden regler i forhold til brugen af de fælles rum. Lærerteamet var ikke helt enigt om, hvorvidt fordelene ved at dele lokaler med klubben var større end ulemperne. Det udtrykte, at der var brug for at skabe en balance mellem både værdier og regler – f.eks. så det i forhold til oprydning et behov for regler. De interviewede lærere gav alle udtryk for Utterslev Skole som et særligt sted at arbejde i forhold til det tætte teamsamarbejde og arbejdet med projektorienteret og fleksibel undervisning i meget åbne fysiske rum og rammer. I opgaven med eleverne viste de gennem små filmoptagelser deres skole i forhold til de samme ting som Lundskolen: Udformning, undervisning, regler, samt deres bedste steder og aktiviteter. De gav ligesom eleverne fra Lundskolen udtryk for en bevidsthed om, at skolen er ny og har kanalen som et særligt element. Deres film viste, at de har taget ejerskab til mange steder på skolen, ikke kun i mellemtrinsbygningen, men også til kantine, bibliotek, Tumlesalen og forskellige uderum. En gruppe piger fra 4.a viste i en af deres film at de arbejder og trives godt på siddetrappen i det store fællesrum til fordybelsesarbejde. Her har de mulighed for både at arbejde siddende og stående, stille eller i dialog med hinanden. Nogle af filmene udfordrede grupperne de forskellige regler på skolen. Særligt drengene udfordrede reglerne om, at de ikke må slås, løbe på gangen og klatre op på taget. Under opgaven valgte eleverne selv at arbejde i rene drenge- og pigegrupper. Mens drengene foretrak boldspil udenfor, som deres bedste sted og aktivitet, foretrak pigerne leg på græsset eller i et legeredskab udenfor.



God plads giver mulighed for at arbejde ved enmandsborde i 4.b´s klasseværelse, Lundskolen

Forskelle i fysiske rum og struktur: *Klasseværelset som ramme eller udgangspunkt for brug af flere varierede rum og indretninger*

De to undersøgte skoler viser både ligheder og forskelle i fysiske rum og struktur i forhold til plads, indretning og fleksibilitet. Mens Lundskolen består af en stor sammenhængende om-/ og tilbygget bygning med forskellige etager og fløje, består Utterslev skole fra 2002 af flere selvstændige bygninger, herunder Bygning 2, hvori mellemtrinnet har til huse. På Lundskolen er mellemtrinnet spredt over flere etager, dog med 4. og 5. klasserne samlet i en fløj, men uden et sammenhængende fællesrum som på Utterslev Skole. Placeringen og størrelsen af klasserum og grupperum er endvidere forskellig. Mens 4.b´s klasseværelse på Lundskolen er relativt stort (ca.70m2 til 23 elever), er klasseværelset i 4.a på Utterslev Skole relativt lille (54m2 til 27 elever). Begge steder gælder, at flere klasseværelser er placeret ved siden af hinanden med mulighed for, at åbne op for et fællesskab med parallelklassen ved siden af. På Lundskolen ved hjælp af en skydedør og på Utterslev Skole ved flytning af reol på hjul langs den ene væg, hvor der også er placeret et fælles grupperum imellem klasseværelserne og de flytbare "reolvægge". På Lundskolen er de to grupperum placeret ved siden af og overfor 4.b´s klasseværelse, aflukkede og uden en mulig åben visuel forbindelse til klasseværelset. Fleksibiliteten i indretningen på Lundskolen betragtes grundlæggende som multifunktionel pga. klasseværelsets størrelse og relation til det store fællesrum. Der mangler dog stadig møblering i både klasserum, grupperum og fællesrum, der understøtter, at rummene let kan skifte mellem flere funktioner.

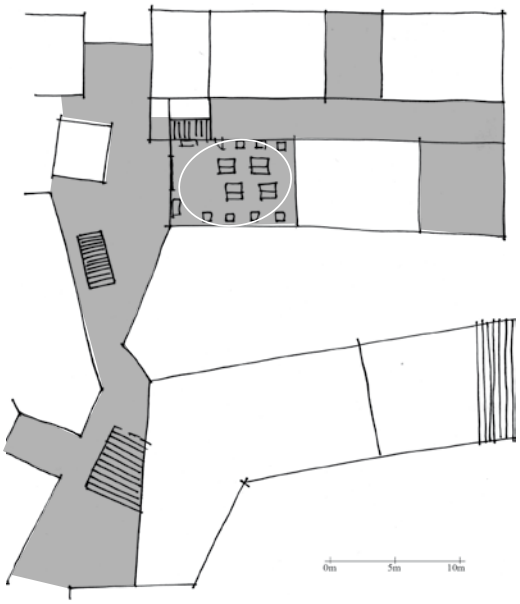
Indretningerne indeholder en differentiering mellem borde- og stoleopstillinger i klasseværelset og andre typer af indretninger i grupperum, det store fællesrum og biblioteket – f.eks. siddetrappe og sofa. Generelt findes der dog relativt få alternative elevarbejdssteder væk fra pladsen på stolen i klassen. Fleksibiliteten i Bygning 2 for mellemtrinnet på Utterslev Skole betragtes derimod grundlæggende som differentieret pga. strukturingen af de relativt små klasseværelser med grupperum imellem ud til et stort sammenhængende centralt fællesområde. Indretningen med de små klasserum er fortrinsvis egnet til samling, mens de forskellige rum, indretninger og inventar i fællesrum og grupperum fungerer som supplerende elevarbejdssteder. Den åbne forbindelse mellem klasseværelserne og et græsareal bag skolen, giver endvidere mulighed for, at eleverne kan etablere et arbejdssted ude i sommerhalvåret. Begge steder bruger eleverne aktivt udearealerne i frikvarteret.

Ser man på pladsen pr elev på de 2 skoler er det vigtigt at forholde det til forskellene i skolernes fysiske strukturering af rum, f.eks. af hvor mange brugere, der er til et fællesrum. For eleverne i 4.b på Lundskolen er der i klasseværelset 3m^2 pr elev[165]. Hvis det fælles grupperum med 4.b medregnes er der 3,7m^2 pr elev og hvis det store centrale fællesrum for hele skolen og biblioteket medregnes, giver det i gennemsnit ca. 2m^2 ekstra plads pr elev, så der i alt er 6,2m^2 pr. elev til rådighed i klasserum, grupperum og det store fællesrum (øvrige faglokaler ikke medregnet). Hvis det store fællesrum, som i setting 8 kun benyttes af 4.b, betyder det i situationen godt 20m^2 pr elev. På Utterslev Skole er pladsen i klasseværelset 2m^2 pr elev, mens det sammen med det fælles delte grupperum med 4.a er 3m^2 pr elev. Medregnes de øvrige fællesrum for mellemtrinnet giver det i gennemsnit 5m^2 pr elev for alle elever i mellemtrins bygningen. Hvis det som i setting 10 kun benyttes af 2 klasser betyder det ca. 10m^2 pr elev. På begge skoler blev pladsen pr. elev

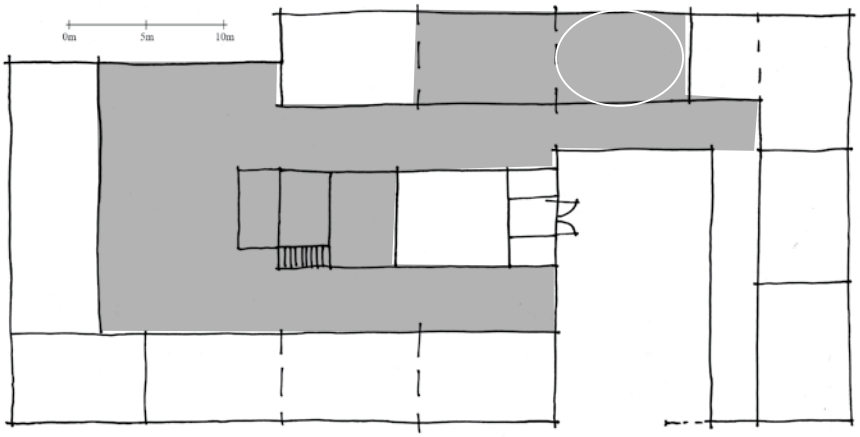
[165] Udregningen af m2 pr elev i henholdsvis gruppe-/ klasserum og i hele det tilknyttede fællesområde, er foretaget på følgende vis: På Lundskolen er 4.b´s klasseværelse på ca.70m2 til ca. 23 elever svarende til 3m2 pr elev. Hvis det fælles grupperum med 4.a medregnes giver det ca. 170m2 til ca. 45 elever svarende til 3,7m2 pr elev. Hvis det store fællesrum, trappen og biblioteket sammenholdes med antallet af elever på Lundskolen giver det ca. 800m2 til i alt omkring 410 elever svarende til ca. 2m2 fællesrum pr elev oveni de øvrige rum. I setting 8 indtages ca. 400m2 af fællesrummet kun af 4.b svarende til ca. 17m2 pr elev oveni pladsen i klasserummet (gangarealet foran 4.b er ikke medregnet da det ikke er brugbart til læringsaktiviteter). På Utterslev Skole er 4.a´s klasseværelse på 54m2 til ca. 27 elever svarende til 2m2 pr elev. Hvis det fælles grupperum med 4.b medregnes giver det 162m2 til ca. 54 elever svarende til 3m2 pr elev. Hvis det store centrale fællesrum og de øvrige klasse-/ og grupperum i mellemtrinsbygningen sammenholdes med antallet af elever på mellemtrinnet giver det ca. 530m2 (fordelt på 3x 54m2 klasse og grupperum, 120m2 gangareal og 250m2 torv og niche) til i alt omkring 160 elever svarende til ca. 5m2 pr elev eller 2,3m2 fællesrum pr elev oveni de øvrige rum. I setting 10 indtages hele fællesrummet kun af 4.a og 4.b svarende til ca. 10m2 pr elev i situationen.



Fleksibel brug af grupperum i forbindelse med 4.a´s klasserum, Utterslev Skole



Plantegning af Lundskolen med markering af 4.b og fællesrum



Plantegning af Utterslev Skole med markering af 4.a og fællesrum

under observationerne oplevet som relativt god plads men med store forskelle i indretning og fleksibilitet, bl.a. i antallet af elevarbejdspladser til fordybelsesaktiviteter i fællesrum. I både setting 8 og 10 på de 2 skoler betød fraværet af andre klasser i fællesrum i situationen en fornemmelse af rigtig god plads.

Indretning og inventar er forskelligt i de to 4.klaser på de to skoler, hvilket kan ses både i klasserum, grupperum og fællesrum. På Lundskolens er det relativt store klasseværelse indrettet med enkeltmands-/ og gruppeborde rettet mod tavlen. Den relativt gode plads udnyttes primært til, at eleverne kan flytte deres stole på hjul tættere på tavlen under samling. Skydedøren mellem 4.a og 4.b benyttes sjældent. De endnu ikke færdigindrettede og derfor for det meste aflåste grupperum, er pt. indrettede med et gruppebord og computerbord. I det store fællesrum er placeret en sofa, hvor man foruden kan sidde på den store trappe. Biblioteket rummer indtil videre de fleste alternative arbejdssteder (5-6 steder) ved forskellige fritstående borde og en sidde-trappe med to trin i det ene hjørne. Afstanden mellem klasseværelset og biblioteket er ca. 30m gennem det store fællesrum. På Utterslev Skole er de relativt små klasseværelser indrettet med gruppeborde til hver 4-6 elever. Den begrænsede plads gør det svært med andre bordopstillinger, men den mulige åbning mod grupperummet og flytning af borde og stabling af stole ændrer dagligt rummets karakter i forhold til projekt- og fordybelsesarbejde. Derudover findes der mange forskellige alternative elevarbejdssteder i grupperum og fællesrum i form af f.eks. sækkestole, sofaer og arbejdsborde i nicher i fællesrummet.

Forskellene i rumlig strukturering, plads, indretning og fleksibilitet giver forskellige præmisser for læringsaktiviteternes udfoldelse og elevernes handlemuligheder. Det giver overordnet eleverne forskellige muligheder for at arbejde forskellige steder på forskellige tidspunkter. På Lundskolen understøttes den multifunktionelle fleksibilitet med det relativt store klasserum, samt skolens centrale fællesrum ikke af møblering og skabelse af forskellige arbejdssteder. Det betyder, at pladsen og fleksibiliteten ikke kan udnyttes fuldt ud til at give eleverne reelle valgmuligheder for at arbejde forskellige steder på forskellige måder. Eleverne søger de definerede steder, som det er muligt at benytte: Klasseværelset, sofaen ved airhockeybordet, den store trappe, "biblioteket" og udearealerne, "urskoven" og fodboldbanen, når der gives mulighed for det. På Utterslev Skole giver den differentierede fleksibilitet med åben forbindelse mellem klasserum, grupperum og fællesrum gode muligheder for, at læringsaktiviteterne kan udfolde sig på andre måder end ved traditionel klasseundervisning. De mange forskellige indretninger i grupperum og fællesrum og den aktive brug af dem betyder, at den givne plads og fleksibilitet udnyttes. Eleverne relaterer sig både særligt til deres klasseværelse, men i høj grad også til alle øvrige fællesrum, grupperum og klasseværelser. Det er med til at give dem gode handlemuligheder under de fleste læringsaktiviteter, som inddrager de forskellige rum. Derudover bruger de aktivt udearealets forskellige indretninger – f.eks. borde-bænke, græsareal, legeredskaber og boldspilsareal.

Forskelle i pædagogisk praksis, mål og undervisningsplanlægning:

Fælles praktisering af en elevarbejdskultur i fællesrum

Der er både ligheder og forskelle i den anvendte pædagogiske praksis i 4.klasserne på de 2 skoler. Begge steder er undervisningen tilrettelagt periodevis sammen med den anden årgangsklasse og med de samme lærere. Der findes både meget faglige perioder og mere praktiske projektorienterede perioder. På mellemtrinnet på Utterslev samarbejdes der med hele afdelingen om både den daglige brug af fællesrum og om større projektuger på tværs af årgange. Teamet for de to 4.klasser på Lundskolen samarbejder kun sjældent med den øvrige del af skolen om konkrete læringsaktiviteter. Teamsamarbejdet mellem 3-4 lærere omkring to 4.klasser er grundlæggende det samme, hvor der veksles mellem undervisning af den ene eller begge klasser i indbyrdes samarbejde og vekselvirkning mellem de forskellige undervisere i forhold til deres forskellige fagligheder.

I de udvalgte settings i både 4.b Lundskolen og 4.a Utterslev Skole ligner læringsaktiviteternes skift og rytme hinanden i henhold til hvor ofte der forekommer skift. Samtidig viser de en forskellighed i længden af sammenfaldende fordybelses- og forhandlingstid. Begge steder gælder det, at *samling* varer mellem 1-16 min. og forekommer en til 2-3 gange pr undervisningsmodul á 90 min. *Forhandling* varer i de 2 settings på Lundskolen mellem 4-25 min. og på Utterslev Skole mellem 2-12 min. *Fordybelse* varer mellem 15-30 min. på Lundskolen og mellem 12-55 min. på Utterslev Skole (med en "lang" fordybelsesperiode i hver setting på henholdsvis 42 og 55 min.) Begge steder forekommer sammenfald mellem læringsaktiviteterne. Læringsaktiviteterne skifter begge steder i gennemsnit mellem samling, fordybelse og forhandling hvert 15. minut[166] med længst sammenhængende fordybelsestid på Utterslev Skole i setting 10. Dette skal ses på baggrund af den fælles planlægning af flere sammenhængende forløb i 4.b på Utterslev Skole med mulighed for at være i flere sammenhængende rum over flere lektioner og selv tilrettelægge pauser mv. Den relativt lange fordybelsesaktivitet i setting 9 og 10 overlapper med forhandling, hvilket betyder, at elevernes arbejde med opgaven på individuelt forskellige tidspunkter opløses midlertidigt for evt. at opsøge læreren, andre elever og/ eller genoptage arbejdet et nyt sted. Undersøgelsen viser, at den lange periode med overlap mellem

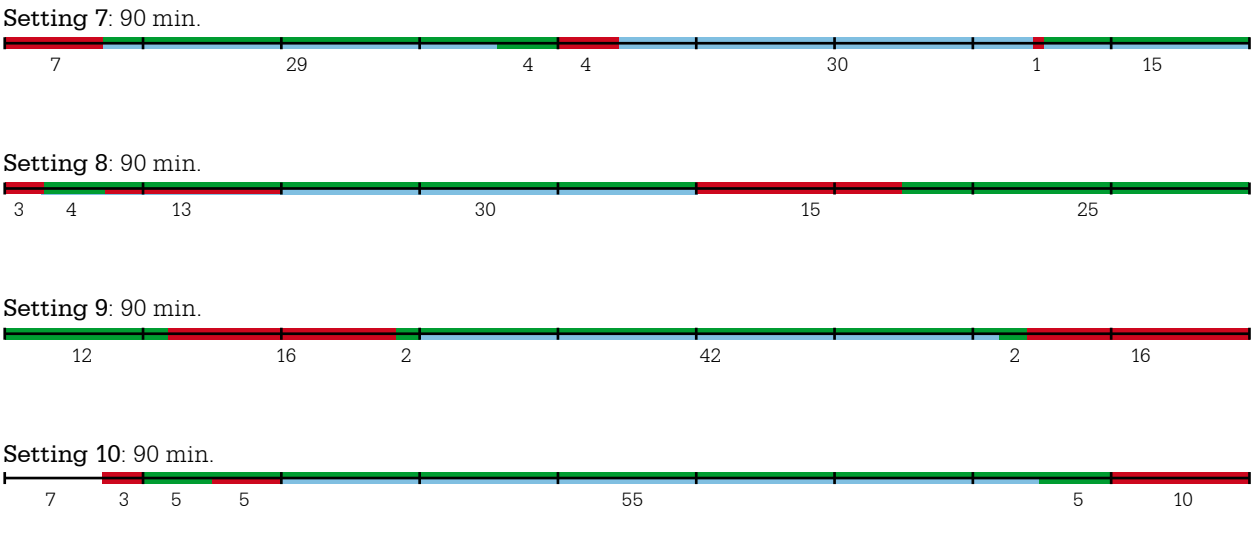
[166] Udregningen af hvornår læringsaktiviteterne skifter mellem samling, fordybelse og forhandling i henholdsvis 4.b på Lundskolen og 4.a på Utterslev Skole er foretaget på følgende vis: I 4.b har jeg i de to settings registreret henholdsvis 5 og 7 skift i læringsaktiviteter på 90 min., hvilket sammenlagt giver 12 skift på 180 min. eller gennemsnitligt 15 min. mellem skiftene. I 4.a har jeg i de hver af de to settings registreret 6 skift i læringsaktiviteter på 90 min., hvilket sammenlagt giver 12 skift på 180 min. eller gennemsnitligt 15 min. mellem skiftene ligesom på Lundskolen.

fordybelse og forhandling, hvor lærernes forvaltning giver mulighed for at arbejde mange steder i et stort areal giver eleverne rigtig gode handlemuligheder for selv at tage stilling til hvor, hvordan og med hvem, de vil arbejde. I interviewet med lærerteamet på Lundskolen lægger de vægt på at inddrage mest muligt plads til læringsaktiviteter, men savner flere afskærmede elevarbejdssteder i klasseværelset og i fællesrum. De påpeger, at der på skolen endnu er uklarheder omkring brugen af fællesrum og at det kan være svært at planlægge aktiviteter i samarbejde med andre på skolen. De to lærere synes ikke umiddelbart, at ombygningen har tilført flere brugbare elevarbejdssteder og ser det som en proces at få ibrugtaget og færdigindrettet alle rum. For dem ville det ideelle være råderet over 3-4 mindre grupperum i relation til klasseværelset og i det hele taget møblering i fælles-/ og grupperum, så de kan bruges. Lærerteamet finder det besværligt at dele rum både med de andre 5.klasser på gangen og med den øvrige skole i forhold til det store fællesrum. Samarbejde er bl.a. svært, fordi andre lærere og teams ikke deler det samme syn på undervisningen som dem. Derudover er det lettere kun at skulle koordinere internt i sit eget team:

"… Hvis det er nogen, man arbejder godt sammen med, opstår der fleksibilitet og man ved, hvornår man kan råde over de forskellige rum".

Den ene lærer giver således udtryk for, at det er meget personligt betinget, om det er muligt at arbejde sammen om at skabe fleksible rammer for undervisningen. De forholder sig afventende overfor, hvordan de nye fællesrum på skolen kan bruges og forholder sig kritisk til opstilling af regler for hvilke elever der må bruge hvilke fællesrum på hvilken måde. De er tilhængere af, at det er muligt for eleverne at færdes på hele skolen. Men der synes endnu ikke i personalegruppen at være enighed om adfærd og brug af fællesrum.

Den største forskel i den overordnede organisering af de to skoler er, at mens der på Utterslev Skole findes et tæt samarbejdende afdelingsteam på mellemtrinnet, består det primært af et 4.klassesteam på Lundskolen uden et egentligt samarbejde med de øvrige klasser. Det betyder, at mens der på Utterslev Skole planlægges og sam-arbejdes om, at skabe en fælles elevarbejdskultur for projekt-/ og fordybelsesarbejde i fællesrum, praktiseres der på Lundskolen flere forskellige måder at forvalte de fælles rum på i relation til klassernes lærerteam. På Utterslev Skole er der i løbet året mange projekter på tværs af klasserne på mellemtrinnet og hver morgen begynder med en fælles samling og beskeder i fællesrummet. På Lundskolen starter dagen med det intime fællesskab i klassen. Der er endvidere den forskel, at Lundskolens rum for mellemtrinnet kun skal understøtte aktiviteter i skoletiden, mens mellemtrinsbygningen på Utterslev Skole overtages af fritidsklubben om eftermiddagen. Det betyder udfordringer for brugen og indretningen af de fælles rum. Som det fremgår af interviewene, er det en proces, der kræver tid og forhandlinger på tværs af



lærere og pædagoger, der dog grundlæggende synes at have meget mod på at arbejde eksperimenterende og udviklingsorienterede med rum og pædagogik. På den "gamle" ombyggede Lundskolen består udfordringerne i højere grad i at få færdigindrettet og fuldt ibrugtaget de nye og mere åbne fællesrum. Det kræver samarbejde på tværs af klasser og lærere om brugen af dem og udfordringen ligger bl.a. i at åbne op for den traditionelle undervisning i klasseværelser og skabe ejerskab til fællesrummene. 4. klassesteamet på Lundskolen, virker til at være meget åbent overfor denne proces, men savner den samme åbenhed i samarbejdet med andre teams på skolen. Fastsættelse og gennemførelse af fælles pædagogiske mål i forhold til skolens nye rammer er en igangværende proces på Lundskolen, mens lærerne på mellemtrinnet på Utterslev Skole har defineret og arbejder på et fælles pædagogisk mål i fælles fysiske rammer. Det er dog en fortsat udfordring at samarbejde med klubben om de fælles rum. På begge skoler har udgangspunktet for henholdsvis ombygning og nybygning af skolerne været et fokus på at skabe en varieret skoledag med forskellige aktiviteter, hvor der vil foregå *"… en konstant omstrukturering af undervisningens form."* (Lundskolen) og *"… hvor børnene kan udforske og eksperimentere - både inde og ude."* (Utterslev skole)[167]. I den observerede praksis betyder særligt det manglende samarbejde på tværs af skolen på Lundskolen dog at omstruktureringen udelukkende foregår indenfor de to 4.klasser med afsæt i deres teamarbejde. På Utterslev Skole udfordrer lærerne til stadighed projektarbejde på tværs af skolen, med etablering af eksperimenterende værksteder både inde og ude og et tæt samarbejde mellem lærere både på mellemtrinnet og på hele skolen.

I case 3 og 4 påvirker forskellene i den pædagogiske praksis og organisering i høj grad elevernes handlemuligheder i forhold til, hvad der er muligt hvornår. Særligt forskelle i en fælles planlægning og samarbejde om samtidige aktiviteter i forhold til hvilke rum og indretninger, der er til rådighed på et givent tidspunkt. Observationer og interviews med lærere på mellemtrinnet på Utterslev Skole viser, at hvis fælles mål praktiseres med fælles projekter og samarbejde om at skabe en fælles elevarbejdskultur i fællesrum, kan alle de til rådighavende rum bruges mere sammenhængende og i overensstemmelse med hinanden. Forstyrrelser fra andre læringsaktiviteter opfattes ikke kun som dårligt, men også som mulige input og inspiration. I Lundskolens nye rammer er det stadigt lidt uklart, hvordan og hvornår fællesrum kan indtages af hvem. En synlig og åben samarbejdskultur på tværs af årgange er endnu ikke etableret i relation til at udnytte de nye rammer mest muligt og dermed give elever flere handlemuligheder under forskellige læringsaktiviteter.

[167] Henvisning til beskrivelse af skolernes pædagogiske grundlag i kap.8 p 93, 96


Friktion
geleidingsmoedstand

10.2 Delresultat:

Koordineret planlægning, pædagogisk tydelighed og praktisering af en fælles elev-arbejdskultur i varierede rum og indretninger fremmer elevernes handlemuligheder

De to cases viser væsentlige forskelle i både fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering, samt deres samspil: Fra 4.a i bygningen for mellemtrinnet på Utterslev Skole med et både samarbejdende årgangsteam og team på tværs af mellemtrinnet, et relativt lille klasselokale og fælles råderet over forskellige gruppe- / og fællesrum, til 4.b i sidefløjen på Lundskolen med et samarbejdende årgangsteam uden samarbejde med andre lærerteams, et relativt stort klasseværelse og ikke fuldt ibrugtaget grupperum, samt en ikke helt klart defineret råderet over det store fællesrum.

Forskellene påvirker, som i case 1 og 2, både direkte og mere indirekte elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. De direkte handler om plads og indretning herunder hvor mange forskellige elevarbejdssteder, der er til rådighed, og forvaltning af disse i forhold til læringsaktiviteterne. De mere indirekte handler om, om der er overensstemmelse mellem de pædagogiske mål og praktiseringen af dem i forhold til udnyttelse af de fysiske rum og indretninger. Det er relevant at pointere, at 4.klasses elever på mellemtrinnet i udgangspunktet opfattes som mere mobile end indskolingseleverne i case 1 og 2, og derfor kan arbejde over et større areal af skolen. Udgangspunktet for udformningen af begge skoler er at arbejde med fleksibilitet i undervisningen. På Lundskolen betyder mangel på samarbejde om brug af fællesrum sammenholdt med, at der findes få alternative elevarbejdspladser både i og udenfor klasseværelset, at der er begrænset variation i brugen af rum under skift i læringsaktiviteter. Det begrænser elevernes mulighed for selv at kunne vælge hvor, hvordan og med hvem de vil arbejde. På mellemtrinnet på Utterslev Skole fremmer det tætte lærersamarbejde om aktiviteter i de fælles forvaltede rum, samt de mange forskellige indretninger til individuel fordybelse, en variation i brugen af rum under skift i læringsaktiviteter og elevernes kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. Den fælles planlægning og praktisering, der til stadighed arbejder med at optimere og udnytte alle muligheder i forhold til at inddrage mest muligt rum og flest mulige arbejdssteder til alle aktiviteter, er endvidere med til at understøtte en overordnet overensstemmelse og sammenhæng i forhold til de pædagogiske mål.

På Lundskolen danner klasseværelset udgangspunkt for de fleste læringsaktiviteter for 4.b. Praktiseringen tager afsæt i skolens organisering med skemalagt undervisning for hver klasse og den fysiske strukturering af klasseværelser. Denne måde at organisere undervisningen på har en lang årrække bag sig på den ombyggede skole. De nye pædagogiske strategier og fysiske rammer stiller nye krav til, at lærerne er parate til at omdefinere både, hvor og hvordan eleverne skal arbejde – f.eks. kræver *"... en konstant omstrukturering af undervisningens form"*[168], at de bevidst udfordrer klasseværelset fysiske ramme ved at inddrage og udnytte alternative rum og indretninger i samarbejde med andre lærere og samtidige aktiviteter. Det er især rester af en tidligere skole, hvor normer for hvem der har 'ret til' hvilke rum hvornår, der skal udfordres af mere fleksible løsninger, hvis det pædagogiske mål skal nås. Der i høj grad er tale om at skulle nyetablere en kultur for, hvordan de nye rammer kan bruges og forvaltes under den samme grundlæggende organisering i klasser og klasseværelser. Uklarheden om retten til og brugen af fællesrum udtrykkes bl.a. af 4.klasses eleverne i elevopgaven:

> *"De store har et fællesrum og de små har et fællesrum, men vi har ikke noget, så vi er på trappen eller i klassen"*.
> Citat fra elevopgave i 4.b på Lundskolen

[168] Henvisning til beskrivelse af skolens pædagogiske grundlag i kap.8 p. 93, 96

I modsætning til indskolingen og udskolingen har mellemtrinnet med ombygningen ikke fået tildelt et fællesrum, som klasseværelserne ligger fordelt omkring. 4.klasses eleverne har i mangel på fællesrum taget ejerskab til og fået lov til at opholde sig på den store trappe i skolens store fællesrum, både under forskellige fordybelsesaktiviteter og i frikvarteret. 4.klassernes "ret til" brug af trappen understøttes af deres lærere, men udfordres fra tid til anden af andre lærere på skolen, der ønsker at bruge fællesrummet eller finder elevernes egne aktiviteter i fællesrummet forstyrrende. Den store trappe bruges bl.a. af indskolingen til undervisningsaktiviteter. 4.klasses teamet finder dette besværligt at gøre, idet det kræver planlægning med de øvrige lærere på skolen. Indenfor deres eget lille team findes der til gengæld stor fleksibilitet i forhold til ad hoc at ændre på skemaet og de aktuelle læringsaktiviteter. Lærerne fremhæver, at den pædagogiske fleksibilitet og samarbejde kræver tillid til hinanden. Jeg mener, at tilliden også handler om en tydelighed i at ville nå det samme mål og at den pædagogiske tydelighed og den mere fleksible brug af rum går hånd i hånd, sammen med etablering af en fælles kultur for hvordan skolens rum kan bruges af lærere og elever. Den pædagogiske tydelighed giver sig bl.a. til udtryk gennem en overensstemmelse i lærernes forvaltning af fællesrum i forhold til at understøtte og udvide mulighederne for, hvor og hvordan der kan arbejdes hvornår. Det er endvidere med til at skabe medejerskab til flere steder for både lærere og elever og derigennem understøtte både elevernes sociale, kropslige og fysisk rumlige handlemuligheder. Etablering af en fælles elevarbejdskultur for brug af skolens rum begrænses aktuelt både af uoverensstemmelse mellem, hvad skolen vil pædagogisk og hvad den rent faktisk gør og fysisk af mangel på varieret møblering og indretninger i klasse-/ gruppe-/ og fællesrum.

På mellemtrinnet på Utterslev Skole er der et fælles pædagogisk udgangspunkt og fælles definerede fysiske rammer. Det betyder, at der samarbejdes om at koordinere planlægning og praktisering af samtidige læringsaktiviteter. Projektarbejde på tværs af mellemtrinnet med aktivt brug af fællesrummet til både fælles og samtidige klasseaktiviteter har en høj prioritering og er i overensstemmelse med indretningen af de åbne sammenhængende rum med mange elevarbejdssteder. Lærerne fremhæver i interviewene, at:

"Skemaet kan i princippet laves om hele tiden" og
"Teamsamarbejdet betyder alt for det udfordrende arbejde med projektundervisning i åbne fællesrum og teamarbejdet er det bedste på den her skole".
Citat fra interview med lærerteam for 4.a på Utterslev Skole

Lærerne på mellemtrinnet udviser stor vilje, lyst og mod på at arbejde med at opløse den traditionelle klasseundervisning til fordel for nytænkende projekter på tværs, der udfordrer både dem selv og samspil mellem de pædagogiske og fysiske rammer. Det er en udfordring hver gang, der træder nye lærere ind i teamet fra starten at kunne arbejde med den store åbenhed på tværs af elever, lærere og fysiske rum. Lærerne fremhæver betydningen af tillid til hinanden og fælles pædagogiske mål og tydelighed omkring disse for at kunne arbejde med fysisk og pædagogisk fleksibilitet. Hvis en lærer føler sig utryg ved en læringssituation, etableres trygheden ofte igen med udgangspunkt i klasseværelset og en strengere forvaltning, der ikke åbner op for mange handlemuligheder. Udfordringen i at understøtte et fleksibelt læringsmiljø med gode handlemuligheder er således til stadighed at skabe tryghed i samarbejdet med andre lærere og i fællesskab støtte hinanden i at udfordre de åbne rum og den fleksible praktisering af undervisningsaktiviteter. Men det kan være en udfordring "at slippe kontrollen", som en af lærerne udtrykker det. Det at turde eksperimentere med samspil mellem den pædagogiske praksis og de fysiske rum og indretninger kræver mod og et trygt samarbejde. Det er fortsat et stort udviklingsprojekt at finde den rette måde at praktisere fleksibel undervisning i de åbne fysiske rammer på. Mellemtrinsbygningen fungerer rigtigt godt under de mange projektuger på tværs af klasser, men er ofte udfordret under mere traditionelle undervisningsaktiviteter, bl.a. pga. den åbne forbindelse mellem klasserum og fællesrum uden døre flere steder. Inddragelsen af fællesrum til langt de fleste

fordybelsesaktiviteter stiller krav til lærerne om at arbejde med at skabe og fortsat udvikle en elevarbejdskultur for elevernes selvstændige arbejde i de åbne rum. Lærerne fremhæver i interviewene, at det kræver opdragelse og etablering af en elevarbejdskultur at arbejde med læringsaktiviteter i så åbne fysiske rammer. Det betyder, at der til tider må strammes op på hvad der muligt og hvilken adfærd der ønskes for igen at arbejde med at åbne op for at eleverne selv er ansvarlige for at lave selvstændigt skolearbejde i fællesrummene. På trods af lærernes åbne projektorienterede tilgang bliver de til stadighed udfordret af fritidsklubben til at afløse de traditionelle skoleindretninger med flere "bløde møbler" og arbejde med værdier frem for regler i forhold til elevadfærd. Den pædagogiske leder påpeger, at de åbne rum tvinger personalet til at forholde sig til egen praksis, forstået som hvad de vil og kan, hvor og hvorfor. Hun udtrykker:

> *"De åbne rum tvinger personalet til at forholde sig til egen praksis og flytte grænserne for, hvad der er muligt"*.
> Citat fra interview med pædagogisk leder på Utterslev Skole

Samarbejdet med skolen om retten til hvilke rum og indretningen af rum, som bruges i både skole og fritid, er et fortsat udviklingsprojekt. Observationerne viser, at eleverne både under læringsaktiviteter, i frikvarteret og i fritiden indtager mange forskellige steder og indretninger, både inde og ude. Den ofte korte samling i de relativt små klasseværelser, hvorefter grupperum og fællesrum med mange forskellige arbejdssteder inddrages til fordybelse og forhandling, er sammen med en fælles forvaltning og pædagogisk tydelighed med til at fremme elevernes handlemuligheder. I hele mellemtrinsbygningen er de ofte med til at skabe deres egne arbejdssteder ved at flytte rundt på inventar mv., hvilket er med til at skabe medejerskab og understøtte både kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder.

Case 3 og 4 viser, ligesom case 1 og 2, hvordan forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering, kan være med til at understøtte eller begrænse elevernes handlemuligheder. Case 3 og 4 tydeliggør, hvordan *koordineret planlægning, pædagogisk tydelighed og praktisering af en fælles elevarbejdskultur i varierede rum og indretninger fremmer elevernes handlemuligheder.* Herunder at de pædagogiske mål fremgår tydeligt og at der samarbejdes om samtidige aktiviteter og om at skabe en fælles kultur for elevernes læring og individuelle arbejde i skolens rum.

Undersøgelsen viser, at skolens organisering og lærernes forvaltning ikke er isolerede parametre. De griber ind i hinanden og er med til at skabe en mere eller mindre afklaret fælles bevidsthed og kultur for, hvordan læringsaktiviteterne udfolder sig og bruger, inddrager og udnytter de fysiske rammer og dermed påvirker elevernes handlemuligheder. Det betyder, at det for både ledelsen og lærerne er vigtigt at tænke i muligheder frem for begrænsninger og fortsat udfordrer de både åbne og lukkede fysiske rammer. Desuden at der arbejdes på at skabe medejerskab for både lærere og elever til alle skolens rum og indretninger. Inddragelsen af og udfordringen af flere rum kræver praktisering af en fælles elevarbejdskultur, hvor en forskellig forvaltning fra personalets side ikke begrænser de handlemuligheder, som aktiviteten og indretningerne i udgangspunktet giver. Endelig kræver gode handlemuligheder udformning af forskellige rum med en varieret indretning og at disse inddrages og forvaltes med hensyntagen til elevernes forskellige og skiftende behov for at kunne vælge hvor, hvordan og med hvem de lærer bedst.



Diskussion: Samspil i læringsmiljøer i relation til elevernes handle-muligheder og udvikling af handlekompetence

Resultatanalyse og diskussion:
Hvilke muligheder og perspektiver tegner undersøgelserne, i forhold til at kunne optimere samspil i læringsmiljøer i relation til elevernes handlemuligheder og udvikling af handlekompetence?

I den sidste del af afhandlingen vil jeg analysere, diskutere og perspektiverer delresultaterne i henhold til at besvare det sidste forskningsspørgsmål. Spørgsmålet handler om hvilke muligheder og perspektiver undersøgelserne tegner, i forhold til at kunne optimere samspil i læringsmiljøer i relation til elevernes handlemuligheder og udvikling af handlekompetence. Det empiriske materiale gør det muligt både at pege på generelle tendenser og udfordringer, samt skabe nye antagelser om strukturer for samspil i læringsmiljøer.

Kapitlet er opdelt i afsnit, der i forlængelse af delanalyserne besvarer spørgsmålet på forskellige niveauer: At skabe handlemuligheder der understøtter udvikling af handlekompetence, at arbejde bevidst med skift og samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum, samt at skabe overensstemmelse mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. Der indledes med en opsamling af delresultater.

11.1 Opsamling af delresultater

Analysen af de fire cases viser, trods kompleksitet i de undersøgte problemstillinger, en klarhed i delresultaterne til besvarelse af de to første forskningsspørgsmål. Det første spørgsmål - hvordan lærere og elever bruger det fysiske rum i forbindelse med forskellige læringsaktiviteter. Det andet spørgsmål - hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering der påvirker elevernes handlemuligheder. I forhold til brugen af rum, viste skiftet mellem de tre typer af læringsaktiviteter - samling, fordybelse og forhandling, at rummets funktion ændrer karakter i sammenhæng med at elev- og lærerrollerne som antaget ændredes (kapitel 3.3). I alle de studerede læringssituationer (også ud over de ti udvalgte settings) ændredes brugen af rum sig fra (under samling) at være lærerstyret og tage afsæt i en fælles opmærksomhed og med en entydig og afgrænset anvendelse af indretningen, til (under fordybelse) at være mere elevstyret, individuel og varieret. Det er karakteristisk, at det lukkede og afgrænsede klasse- eller grupperum, stort set altid blev brugt til samlingsaktiviteter, mens de mere åbne fællesrum blev inddraget til elevernes fordybelsesaktiviteter. De fire cases viser, at læringssituationer 'settings' (50-90 min.), indebærer ca. 5 skift mellem samling, fordybelse og forhandling (kapitel 6.1, 6.2, 9.1, 9.2). Dette sætter krav til udformning og brug af det fysiske rum, ikke mindst i forhold til let at kunne ændre dets funktion. Det er et vigtigt resultat, at det var under fordybelse og forhandling og ikke mindst i overlappet mellem dem, at de fleste handlemuligheder var til stede og blev udnyttet af eleverne. Det betyder, at hvis man vil optimere brugen af rum og elevernes handlemuligheder, er det vigtigt at arbejde bevidst med forskellig brug af rum under de forskellige læringsaktiviteter. Dette inkluderer skiftet 'forhandling' som en relevant del af alle læringssituationer. I kapitel 11.3 uddybes dette, samt hvordan forskellig fysisk fleksibilitet skaber forskellige vilkår for skift, samspil og samarbejde.

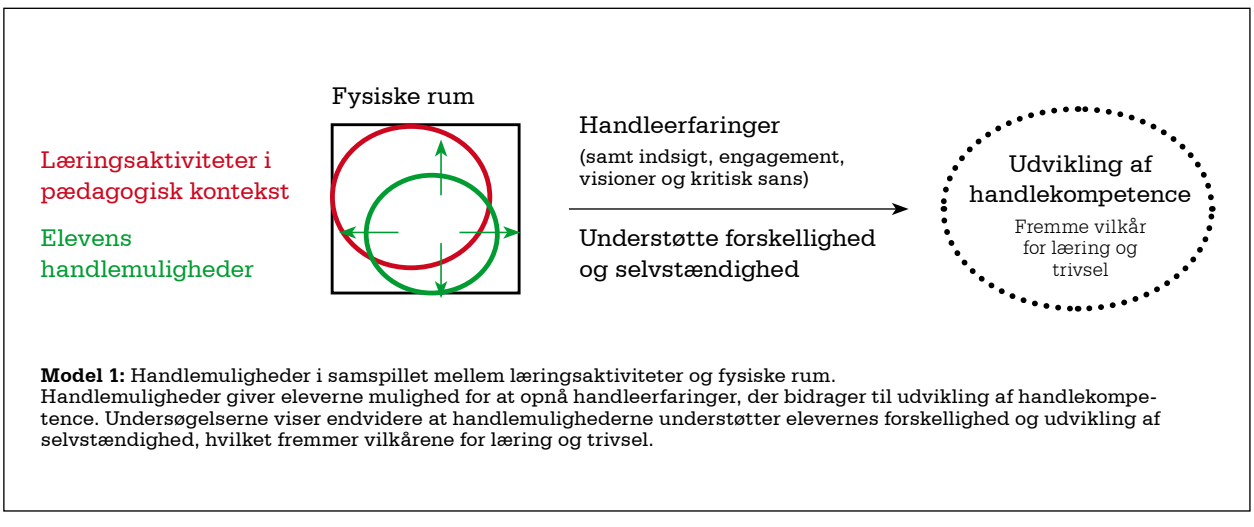
I forbindelse med det andet forskningsspørgsmål, - hvilke forskelle i og samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering der påvirker elevernes handlemuligheder, blev parametre som plads, indretning, fleksibilitet, strategi og tilrettelæggelse inddraget i analyserne. De fire cases viser, at det kræver en overensstemmelse i samspillet mellem udformningen og indretningen af de fysiske rum, den pædagogiske brug og praktisering af læringsaktiviteter, samt skolens overordnede fysiske struktur og pædagogiske mål, for at understøtte handlemuligheder bedst muligt. F.eks. viser case 2 på Ordrup skole, at de overordnede pædagogiske mål og indretningen af differentierede fællesrum umiddelbart giver eleverne gode handlemuligheder, men ikke fuldt udnyttes pga. en manglende fælles praktisering og forvaltning af de fælles rum og indretninger (kapitel 7.2). At skabe overensstemmelse der understøtter handlemuligheder, fordrer bl.a. en koordineret planlægning og en pædagogisk tydelighed i forhold til brug af rum og

praktisering af samtidige aktiviteter. Det kræver (foruden 'tilstrækkelig' plads) at der findes varierede rum og indretninger, hvor eleverne har mulighed for at arbejde, samt at der bevidst arbejdes med at skabe en fælles elevarbejdskultur (kapitel 10.2). I kapitel 11.4 diskuteres forskellige perspektiver på en udviklet model for samspil mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. Denne fokuserer på tre primære udfordringer i forhold til, hvordan de tre parametre bedst muligt kan 'spille sammen' for at understøtte et læringsmiljø i 'balance' med de bedst mulige handlemuligheder for eleverne.

11.2 At skabe handlemuligheder der understøtter udvikling af handlekompetence

Målet med denne afhandling er, at undersøge samspil mellem fysiske og pædagogiske parametre i relation til det brede sundhedsmæssige aspekt, med henblik på at øge elevernes vilkår for at lære og at trives. I forhold til 'sundhed' fokuseres særligt på opnåelse af handleerfaringer til udvikling af handlekompetence (kapitel 2.4), der giver handlemuligheder i samspillet mellem læringsaktiviteter, indretning og brug af fysiske rum. I det næste diskuteres, hvordan undersøgelserne understøtter denne sammenhæng. Endvidere diskuteres hvorledes elevernes mulighed for at påvirke givne handlemuligheder kan fremme udvikling af handlekompetence, samt vigtigheden i at de givne handlemuligheder er 'tilpasset' den aktuelle elevgruppe og læringsaktivitet.

De handlemuligheder eleverne gives under forskellige læringsaktiviteter, er med til at give eleverne en handlebevidsthed og handletilskyndelse til at vurdere, vælge og 'gøre noget', i henhold til hvordan *de* hver især bedst muligt løser en given opgave og dermed lærer og trives. Det kan f.eks. betyde at en elev ønsker at arbejde alene i et afgrænset område på gulvet, med mulighed for både at sidde og ligge. De ti settings i de fire cases, viser alle eksempler på at elever gennem handling og stillingtagen har mulighed for at opnå 'handleerfaring'. F.eks. giver den aktive brug af forskellige fællesrumsindretninger på mellemtrinnet på Utterslev Skole, eleverne et stort omfang af både kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder under fordybelses- og forhandlingsaktiviteter. Handlemulighederne udnyttes af eleverne til at arbejde mange forskellige steder i hele mellemtrinnets fællesareal både individuelt og i grupper. De opsøger både velkendte steder og nye steder, som de selv ofte er med til at skabe ved at flytte møbler og andet inventar. I en kort film (elevopgave) viser en gruppe piger fra 4.a, hvorledes de indtager og bruger trappen til både leg og skolearbejde (Se kapitel 10.1, side 127).
Pigernes 'erfaring' med hvordan de bedst lærer og trives, viser stillingtagen til givne handlemuligheder og understøtter deres opnåelse af handleerfaringer. Der kan dog være stor forskel på i hvor stort et omfang pigerne hver især har opnået handleerfaringer, som kan fører til individuel kompetenceudvikling. Den fortsatte kvalificering og udvikling af handlekompetence, kræver at eleven forsat undersøger, eksperimenterer og udfordrer handlemuligheder i forhold egne evner og færdigheder. Ud fra undersøgelsesmaterialet vurderer jeg samlet set, at det relativt store omfang af handlemuligheder på Utterslev Skole under en del af læringsaktiviteterne, er med til at understøtte at eleverne opnår handleerfaringer. Endvidere at læringsaktiviteter der indeholder mange handlemuligheder, understøtter elevernes forskellighed og mulighed for at udvikle større selvstændighed. F.eks. vælger flere elever at arbejde alene i og omkring klasseværelset, mens andre elever i grupper søger længere væk i mere 'åbne' fællesrumsindretninger. Undervejs flytter flere sig for at finde et for dem mere egnet sted til at løse opgaven – f.eks. væk fra støj, tættere på lærerhjælp eller i en anden møblering mv. Sammenhængen er illustreret i model 1: At hvis elever gives handlemuligheder under læringsaktiviteter i fysiske rum, giver det dem mulighed for at opnå handleerfaringer, samt evt. andre delkomponenter (indsigt, engagement, visioner og kritisk sans), der bidrager til udvikling af handlekompetence (kapitel 2.4). Endvidere at læringsaktiviteter der indeholder handlemuligheder, understøtter elevernes forskellighed og mulighed for at udvikle større selvstændighed gennem den påkrævede stillingtagen, refleksion over egne bedste muligheder og selvorganisering. Det er alle elementer der fremmer vilkårene for at lære og trives (kapitel 2.4).



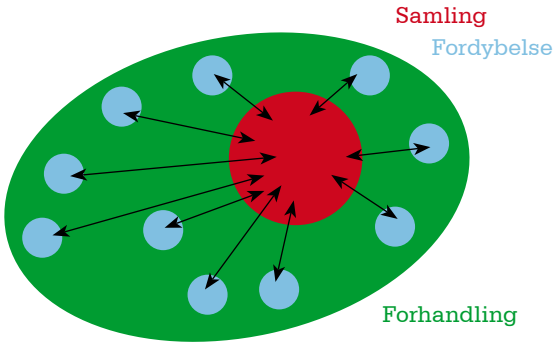
Model 1: Handlemuligheder i samspillet mellem læringsaktiviteter og fysiske rum.
Handlemuligheder giver eleverne mulighed for at opnå handleerfaringer, der bidrager til udvikling af handlekompetence. Undersøgelserne viser endvidere at handlemulighederne understøtter elevernes forskellighed og udvikling af selvstændighed, hvilket fremmer vilkårene for læring og trivsel.

Handlemuligheder kobler dermed læringsmæssige og sundhedsmæssige interesser i en moderne differentieret læringsforståelse.

Det er imidlertid ikke muligt at udelukke at begrænsede handlemuligheder, kan motivere nogle elever til at selv at forsøge at skabe flere handlemuligheder og derigennem fremme opnåelse af handleerfaringer og andre delkomponenter til udvikling af handlekompetence. F.eks. i 4.b på Lundskolen, hvor nogle elever bevidst har udfordret muligheden for at bruge den store opholdstrappe i skolens fællesrum. I elevopgaven udtrykker de at de er bevidst om, at de på mellemtrinnet ikke er blevet tildelt noget fællesrum i modsætning til indskolingen og udskolingen (kapitel 10.1). Derfor har de taget initiativ til at forsøge at påvirke deres lærere og resten af skolen med rimeligheden i, at de har ret til at benytte trappen til ophold under læringsaktiviteter og i frikvarteret. Hvilket tilsyneladende er lykkedes. Dermed er en begrænset handlemulighed, med elevernes påvirkning blevet udvidet i retning af deres ønske. Dette er sket ved hjælp af deres 'indsigt, engagement, kritiske sans og vision' om adgang til et fællesrum. Eksemplet viser, at begrænsede handlemuligheder *kan*, hvis det er muligt for eleverne at påvirke dem, understøtte delkomponenter til udvikling af handlekompetence. Det er væsentligt at pointere elevernes forskellighed og dermed forskellige færdigheder og kompetencer, giver dem forskellige muligheder for at tage initiativ til at påvirke handlemuligheder. Det er i den sammenhæng relevant at diskutere en 'tilpasning' af handlemuligheder til en given elevgruppe/ elev, hvis de givne handlemuligheder skal kunne udnyttes til at skabe optimal læring og trivsel. Omfanget af handlemuligheder skal på den ene side ikke være større end at eleverne føler sig 'trygge' og på den anden side ikke være mindre end at de til stadighed udfordres i forhold til at opnå nye handleerfaringer. Det vil sige, at hvis elever med begrænsede færdigheder og kompetencer gives et stort omfang af handlemuligheder kan det medføre utryghed, fordi det ikke er muligt for eleverne at aflæse, forstå og udnytte de givne handlemuligheder. F.eks. kan det for nogle af de 27 elever i 4.a på Utterslev Skole (hvor en del endvidere udfordres af en flerkulturel og sproglig baggrund) være en udfordring at finde et egnet sted at arbejde, langt fra klasseværelset (setting 9). Eller hvis elever med et stort omfang af færdigheder og kompetencer modsat gives begrænsede handlemuligheder. Det medfører det at læringsaktiviteten ikke kan udfoldes fuldt ud, som f.eks. for nogle af de 23 elever i 4.b på Lundskolen, hvor en stor del af læringsaktiviteterne er henvist til at foregå ved borde og stole i klasseværelset (setting 7). Omfanget af handlemuligheder bør således tilpasses elevernes færdigheder og kompetencer for at skabe de optimale betingelser for læring og trivsel. Et eksempel, på en i undersøgelserne antaget 'balance' mellem omfanget af de givne handlemuligheder og elevernes færdigheder og kompetencer, er de tre settings og elevinterviews med Yggdrasil gruppen på Asgård. I alle de tre settings udnytter elevgruppen de givne (kropslige, sociale og fysisk rumlige) handlemuligheder. De virker både trygge ved mulighederne, og som om at disse giver dem mulighed for at udfolde den aktuelle læringsaktivitet på optimal vis. F.eks. er der elever som i både Legerummet og Skolerummet vælger at sidde, stå og flytte sig længere væk i et mindre afgrænset rum, for at arbejde alene eller sammen med andre mv. En generel tryghed og tilfredshed med betingelserne for læring og trivsel understøttes af elevinterviewene (7.2). Et eksempel på en i undersøgelserne antaget 'ubalance' kan findes i Indskoling A på Ordrup Skole. I elevinterviewene giver eleverne bl.a. udtryk for, at de ikke af læreren gives mulighed for at bruge fællesrumsindretninger i det ønskede omfang, til udfoldelse af læringsaktiviteter (7.2). Samtidigt viser eleverne i setting 4 og 5, at de har de nødvendige færdigheder og kompetencer til at bruge fællesrumsindretninger til forhandling og fordybelsesaktiviteter. En ikke fuld udnyttelse af de handlemuligheder, som det er muligt at give eleverne ved inddragelse af fællesrumsindretninger, er således med til at begrænse den fulde udfoldelse af en lang række læringsaktiviteter, særligt om eftermiddagen (setting 6). Dette understreger vigtigheden af underviserens bevidste og løbende arbejde med, at udfordre og tilpasse de mulige handlemuligheder til den givne elevgruppe.

11.3 At arbejde bevidst med skift og samspil mellem læringsaktiviteter og fysiske rum

I de konkrete studier af læringssituationer (settings), blev der observeret skift mellem 'samling, fordybelse og forhandling' (kap.3.3). Skiftet i de tre læringsaktiviteter, havde stor indflydelse på brugen af rum og på elevernes handlemuligheder. Der var i forskelligt omfang på de fire skoler lagt vægt på, at understøtte de forskellige aktiviteter, og skiftet imellem dem i indretningen af rum og praktiseringen af aktiviteter. Det havde betydning for, hvordan læringssituationerne udfoldede sig med større eller mindre udnyttelse af fysisk fleksibilitet, og fordele ved at skabe sammenhæng mellem flere læringssituationer, rum og/ eller grupper. Den fulde udnyttelse blev opnået ved at sammentænke flere læringssituationer og et stort omfang af handlemuligheder, ved at lærerne viste vejen for eleverne i forhold til at 'iscenesætte' aktiviteten og 'medskabe' rum og indretninger.



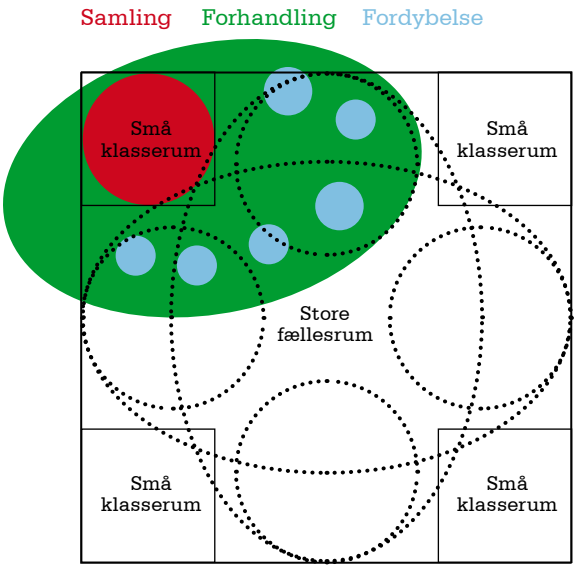
Model 2: Skift og samspil mellem læringsaktiviteter, indretning og brug af fysiske rum - samling, fordybelse og forhandling

Alle de studerede og analyserede settings viste den samme grundstruktur for samspillet og skiftet mellem læringsaktiviteter i tilknytning til indretningen og brugen af rum. Dette er illustreret i model 2, som i symbolsk forstand viser en læringssituation, der skifter imellem samling, fordybelse og forhandling. Mens samling udgør et fast pædagogisk og fysisk holdepunkt med en entydig og afgrænset anvendelse af rum (det centrale røde felt), overlapper fordybelse og forhandling i et større areal omkring i mere individuelle og varierede elevstyrede aktiviteter (de blå områder symboliserer varierede indretninger til fordybelse i forskellig afstand fra samlingsstedet og hinanden, mens det grønne felt (forhandling) udgør 'mellemrummet' og bevægelsen mellem samling og fordybelse eller mellem flere steder til fordybelse). Udviklingen af modellen tager afsæt i de konkret observerede settings, hvor samling næsten udelukkende foregik i det lukkede klasserum/ grupperum, mens et større areal der inddrog fællesrum og grupperum, blev benyttet under fordybelse. Netop fordi flere rum blev inddraget under fordybelse, indgik forhandling i bevægelsen mellem samling i klasseværelse/ grupperum og fordybelse i flere rum, og omvendt. Det var under fordybelse og forhandling at eleverne fik de fleste handlemuligheder. Under fordybelse blev disse givet gennem underviserens dessiner og den på stedet etablerede kultur for, hvor og hvordan en given opgave kunne løses på forskellige måder i de givne rum. Under forhandling var handlemulighederne i højere grad elevstyret og af mere afprøvende og eksperimenterende karakter.

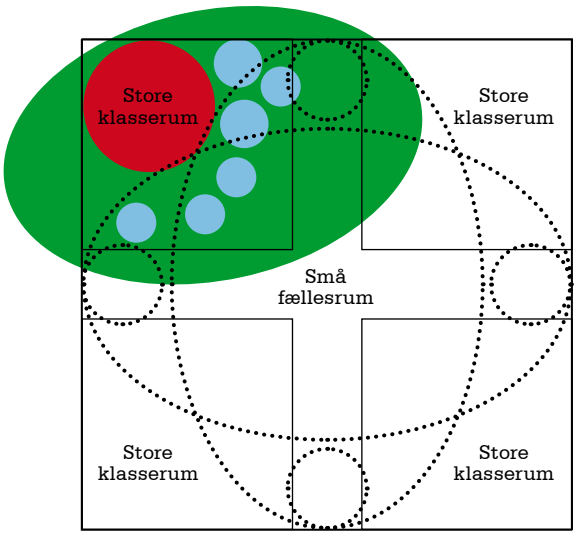
I omkring halvdelen af tiden i de ti settings (325 min. ud af i alt 640 min.) blev der registreret overlap imellem fordybelse og forhandling (kapitel 7.1, 10.1). Overlappet var karakteriseret ved, at eleverne individuelt foretog valg og fravalg og skiftede mellem steder at arbejde og at opsøge hjælp fra lærere og andre elever. Det kunne iagttages ved at eleverne fra tid til anden udforskede de givne handlemuligheder - f.eks. ved at opsøge nye muligheder for opgaveløsningen og/ eller sted. Det gav til tider mulighed for, at eleverne selv kunne være med til at udvide de i udgangspunktet givne handlemuligheder under fordybelse, og dermed kunne opnå lige netop *deres* bedste handlemuligheder i den givne læringssituation. Det var således her de i størst omfang, i relation til handlemuligheder og opnåelse af handleerfaringer, havde mulighed for selvstændigt at tage stilling til hvor, hvordan og med hvem de ønskede at arbejde, samt mulighed for selv at afgøre hvornår de ønskede at bryde op og fortsætte på ny. Det peger, på at gode vilkår for kompetenceudvikling findes i læringssituationer der veksler mellem fordybelse og forhandling, hvor eleverne tager medansvar for egen læring og rammer for læring. Det stiller krav til både aktiviteterne, indretningen og forvaltningen af disse. Herunder undervisningsplanlægningen, at indretningen kan optage og er indrettet til mange skift mellem fælles aktiviteter i det fælles rum (samling) og mange individuelle aktiviteter i forskellige fordybelses og forhandlingsrum. Ikke mindst at aktiviteter og rum forvaltes på en måde der på den ene side inkluderer bevægelse, opbrud og snak (forhandling) som en naturlig del af læringssituationer og på den anden side sørger for at forskellige samtidige aktiviteter i væsentlig grad kan foregå uforstyrret af hinanden. Mens samlingsaktiviteter er lette at identificere, er langt sværere at skelne mellem fordybelse og forhandling, hvornår en elev *er* i gang eller er *på vej* i gang med noget, holder pause eller arbejder. Det skyldes bl.a. at 'fordybelse' har en individuel karakter og udtryk. Mens det for nogle finder sted stille og koncentreret, sker det for andre mens de taler og bevæger sig. Den mest tydelige 'forhandling', er i undersøgelserne observeret som bevægelsen imellem en samlingsaktivitet og en fordybelsesaktivitet og i igangsættelses og opbrudssituationer.

Situationerne med de relativt lange perioder med overlap imellem fordybelse og forhandling[169], var karakte-ristiske ved at de inddrog mest mulig plads, rum og forskellige indretninger. Det blev gjort muligt ved at sammentænke læringssituationer for flere grupper. F.eks. var således muligt for de to 4. klasser og de tre lærere, fælles at udnytte to klasserum, et grupperum og hele fællesrummet over to lektioner. Et andet eksempel er Yggdrasil gruppens (Asgård) aktiviteter i setting 1-3, hvor tre læringssituationer i tre forskellige rum er fælles planlagt. Dette giver de to af grupperne mulighed for en vekselvirkning mellem to rum og undervisere, mens den tredje gruppe forbliver i det samme rum. (kapitel 6.1) Undersøgelserne viser at en koordineret planlægning, hvor flere læringssituationer sammentænkes i langt højere grad, giver bedre mulighed for at udnytte den fysiske fleksibilitet og plads som tilbydes (kapitel 7.2,10.2). To forskellige former for fleksibilitet kan med udgangspunkt i det samme areal udtrykkes gennem model 3 og 4. Model 3 viser en differentieret fleksibilitet, med små klasserum/ grupperum og store fællesarealer med forskellige supplerende indretninger til fordybelse (Ordrup og Utterslev Skole). Model 4 viser en multifunktionel fleksibilitet med store klasserum/ grupperum med indretninger til fordybelse og mindre fællesarealer der supplerer disse (Asgård og delvist Lundskolen). Differentieret fleksibilitet (model 3), hvor flere rum og indretninger supplerer hinanden til forskellige aktiviteter, betyder på Ordrup og Utterslev Skole, at flere klasser/grupper med base i et relativt lille klasserum, deles om forskellige indretninger i fællesrum til fordybelsesaktiviteter. Det giver mulighed for at bruge forskellige indretninger i et relativt stort areal, men det fordrer at samtidige læringssituationer koordineres og at forvaltningen af de fælles indretninger tager afsæt i fælles pædagogiske mål. Dette finder i forskelligt omfang sted i undersøgelsen af de to skoler. At have flere indbyrdes "afhængige" læringssituationer, lykkedes i væsentlig grad i fællesrummene i mellemtrinsbygningen på Utterslev Skole, mens det giver store udfordringer i indskoling A´s fællesrum på Ordrup Skole (kapitel 7.2,10.2). Den multifunktionelle fleksibilitet (model 4), hvor det samme rum giver mulighed for at udfolde flere aktiviteter, betyder på Asgård (og delvist Lundskolen), at en klasse/ gruppe i et relativt stort og forskelligt indrettet grupperum har mulighed for at skifte mellem samling og fordybelse. Det betyder at de kan arbejde uafhængigt af andre rum

[169] Særligt setting 10 på Utterslev Skole med 55 minutters overlap.



Model 3: Små klasserum og store fællesrum.
Indrettet til samling i klasserum og fordybelse i fællesrum. (Ordrup og Utterslev Skole)



Model 4: Store klasserum og små fællesrum.
Indrettet til både samling og fordybelse i klasserum.
(Asgård og delvist Lundskolen)

og fordrer derfor ikke at læringssituationen koordineres med andre. Yggdrasil gruppen på Asgård udnytter i høj grad deres to multifunktionelle rum plus fællesrum til at udfolde forskellige indbyrdes "afhængige" læringsaktiviteter for en storgruppe af elever. Derimod udfordres 4.b på Lundskolen af mangel på forskellige indretninger i klasserum og adgang til eget grupperum og fællesrum, hvilket reelt endnu ikke gør det muligt at tale om en egentlig multifunktionalitet.

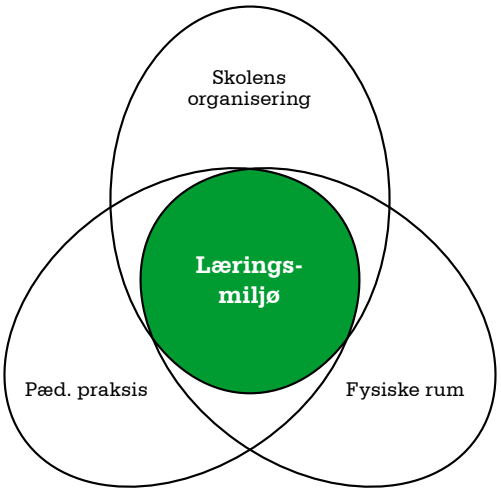
De to strukturer for samspil mellem flere læringssituationer med samtidige læringsaktiviteter i rum med forskellig fleksibilitet som **model 3 og 4** viser, betyder en forskellig afhængighed af fællesrum og kræver noget forskelligt af samarbejdet personalet imellem for at kunne udnyttes optimalt. En fælles forståelse for og bevidsthed om fleksibiliteten i de givne rammer, er en vigtig parameter for at kunne udnytte den. Indretning og brug af en differentieret fysisk fleksibilitet, der er afhængige af at kunne benytte fællesrum for at kunne udfolde fordybelsesaktiviteter, udfordrer i høj grad en traditionel tænkning med skemalagt klasserumsundervisning i lukkede klasserum uden samarbejde med andre lærere og aktiviteter. Det kræver i langt højere grad, end den multifunktionelle indretning med rumlige klasserum/ grupperum, at samtidige aktiviteter koordineres. Samtidigt giver den differentierede fleksibilitet gode muligheder for at arbejde pædagogisk fleksibelt med gruppestørrelser, aktiviteter (ikke mindst projektundervisning) og indrette rum til skiftende formål. Det kan i nogen grad synes modsatrettet at individuelle fordybelsesaktiviteter med differentieret fleksibilitet ofte er planlagt til at foregå i halvoffentlige 'åbne' fællesrum. Det stiller krav om indretninger, der giver mulighed for at afgrænse sig mod andre, og til praktisering af en fælles forvaltning, der understøtter at elever på forskellige måder og tidspunkter kan arbejde selvstændigt uden forstyrrelser fra andre.

Ud fra det empiriske materiale vurderes at, elevernes handlemuligheder bliver understøttet af at lærerne viser vejen for eleverne i henhold til at 'medskabe' rum og indretninger. At medskabe henviser til aktivt og bevidst at påvirke samspillet imellem det aktuelle rum og de aktuelle aktiviteter, i tilknytning til individuelle og fælles interesser. Det kan f.eks. være at skabe mest muligt plads til aktiviteten eller skabe et individuelt arbejdssted ved at flytte møbler mv. Hvis man relaterer 'at medskabe' til lærens rolle som facilitator af læringsaktiviteter, fremmer det muligheden for at sammentænke og integrere det fysiske rum, i en 'iscenesættelse' der understøtter de pædagogiske mål. Begrebet at iscenesætte betyder, at planlægge og lede - f.eks. opsætningen af et teaterstykke - og er beslægtet med at 'koreografere', der betyder at instruere sammensætningen af bevægelser. Materialet peger på, at skift imellem forskellige læringsaktiviteter i 'fleksible' rum fordrer en tydelig signalgivning fra underviseren. Denne kan med en positiv effekt "låne" af anvendte redskaber indenfor at iscenesætte og koreografere. Det ses f.eks. i setting 2 på Asgård, hvor underviseren udfordrede det åbne fællesrum til at skabe en anderledes læringssituation. Samlingsaktiviteterne blev 'iscenesat' ved en bevidst placering i rummet og i den sidste del yderligere markeret ved at flytte en stol og rejse/ sætte sig. I de to øvrige settings på Asgård, indgik flytning af eller forskellig placering af den mobile tavle, som en signalgivning til eleverne om opstart og afslutning af samling. Den tydelige signalgivning fra det pædagogiske personale, med aktiv brug af indretningen af det fysiske rum til igangsættelse, og afslutning af forskellige aktiviteter og handlemuligheder for eleverne, opfattes som en vigtig parameter i et moderne læringsmiljø med fleksible fysiske rammer. Det er med til at vise vejen for eleverne (hvis den pædagogiske forvaltning tillader det), dvs. hvordan de gennem udnyttelse og eventuelt påvirkning af de sociale, bevægelsesmæssige og fysisk rumlige handlemuligheder, kan være med til at medskabe det aktuelle læringsrum.

11.4 At skabe overensstemmelse mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering

På det overordnede niveau viser de fire cases, forskellige udfordringer i samspillet mellem skolens organisering, de fysiske rammer og den pædagogiske praksis. Det er udfordringer der viser sig på mange måder og niveauer, og griber ind hinanden i et komplekst samspil, der har indflydelse på balancen i læringsmiljøet og elevernes handlemuligheder. I det følgende beskrives en udviklet strategi og model for overensstemmelse mellem de tre forskellige parametre. Målet er at skabe et læringsmiljø, hvor der er balance mellem det skolen gerne *vil* og hvad den rent faktisk *gør*. Det forudsættes, at det overordnede mål for læring tager afsæt i en differentieret læringsforståelse, med fokus på at stimulerer og skabe de bedste muligheder for den enkelte elevs læring i et mangfoldigt læringsmiljø.

Model 5 viser, at hvis skolens organisering, de fysiske rum og den pædagogiske praksis understøtter de samme overordnede mål for læringsmiljøet (de tre ovale cirkler lapper maksimalt ind over hinanden), understøtter de i symbolsk forstand hinanden. Derved spiller de maksimalt sammen om at skabe de bedste vilkår for et godt læringsmiljø i balance, med det størst mulige "handlerum" for lærere og elever i relation til de opsatte mål for læring. Hvis der derimod er uoverensstemmelse mellem de tre parametre (de tre ovale cirkler ikke lapper maksimalt ind over hinanden), er læringsmiljøet i en form for ubalance med et indskrænket og/ eller mere uklart "handlerum" for elever og lærere. De muligheder eller den fleksibilitet som de forskellige parametre evt. tilbyder hinanden, udnyttes ikke fordi de ikke "spiller sammen", om det samme overordnede pædagogiske mål.



Model 5: Et godt læringsmiljø kræver en overensstemmelse mellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering.

Jeg vil i tilknytning til afhandlingens delanalyser og resultater fokusere på tre primære udfordringer i en yderligere udfoldelse og diskussion af modellen:

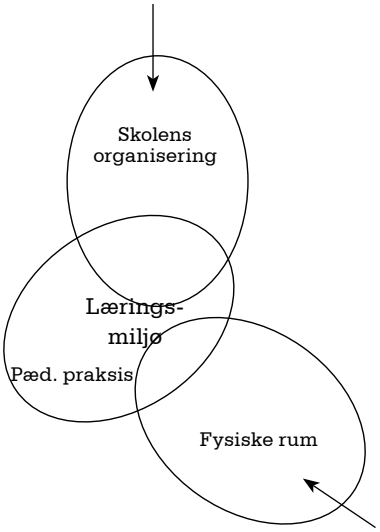
1. Hvordan kan skolens organisering i samspil med de fysiske rum, understøtte den pædagogiske praksis?

2. Hvordan kan den pædagogiske praksis udnytte de muligheder og den fleksibilitet, som skolens organisering og de fysiske rum tilbyder?

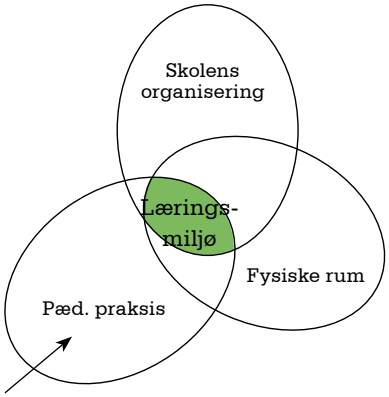
3. Hvordan kan de fysiske rum understøtte skolens overordnede mål (organisering) og de konkrete praktiserede læringsmål og aktiviteter (pædagogiske praksis)?

Den første udfordring (1). Skolens overordnede organisering skaber gennem de overordnede pædagogiske mål og strukturering af undervisning, klasser, afdelinger, teams, fritid, mv. sammen med de fysiske rum og indretninger, nogle overordnede vilkår for den pædagogiske praksis. Det betyder at hvis den pædagogiske praksis i stort omfang ønsker at praktiserer projektarbejde og selvstændigt fordybelsesarbejde på tværs af klasser/ afdelinger stiller det krav til at skolens organisering og fysiske rum. Det fordrer, at skolen er organiseret med samarbejdende lærerteams og fleksible skemaer, samt fysisk er struktureret og indrettet med mange forskellige sammenhængende elevarbejdssteder. Det betinger at der arbejdes med at skabe et tydeligt fælles mål for læring og samspil mellem parametrene. Hvis den pædagogiske praksis i højere grad skal kunne arbejde fleksibelt med at skabe "just-in-time" læringssituationer indenfor de givne rammer, f.eks. inddrage og indrette et eller flere sammenhængende læringsrum til at arbejde med en underdeling af en storgruppe, fordrer det at der til stadighed arbejdes med løsninger på, hvordan skolen kan organiserer og indrette sig på. Dette gælder for optimalt at kunne udnytte, udfordrer og udvide brugen af de fysiske rum og de givne lærer/ pædagog resurser. Model 6 illustrerer, at hvis skolens organisering og fysiske rum ikke fuldt ud understøtter den pædagogiske praksis skaber, det en ubalance i læringsmiljøet, der begrænser læringsaktiviteternes udfoldelsesmuligheder og dermed vilkår for elevernes handlemuligheder.

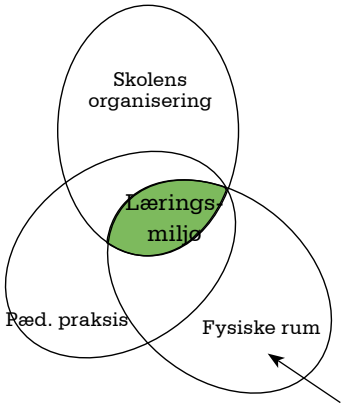
En anden udfordring (2) og vinkel på samspillet kan være, at der rent faktisk i skolens organisering og i de fysiske rammer findes muligheder for i højere grad at praktisere differentierede og mangfoldige læringsaktiviteter, end den pædagogiske praksis udnytter. Dette kan skyldes, at skolens overordnede pædagogiske mål endnu ikke er fuldt ud integreret i de mere konkrete læringsmål i den pædagogiske praksis, og/ eller det kan skyldes, at de fysiske rum og indretninger ikke fuldt ud er ibrugtaget. I så fald må undervisere med support fra skoleledelsen arbejde med at udvide praksis i forhold til en større udnyttelse af de muligheder og den fleksibilitet som findes - f.eks. at personalet i større omfang samarbejder og sparre med hinanden om, hvordan de under forskellige



Model 6: Skolens organisering og fysiske rum understøtter ikke fuldt ud den pædagogiske praksis



Model 7: Den pædagogiske praksis udnytter ikke fuldt ud muligheder i skolens organisering og i de fysiske rum



Model 8: De fysiske rum understøtter ikke fuldt ud skolens organisering og den pædagogiske praksis

aktiviteter kan inddrage forskellige rum og indretninger, inspirere og samarbejde om projekter, timer, elevgrupper og om at skabe en fælles elevarbejdskultur. Model 7 illustrerer at hvis den pædagogiske praksis ikke fuldt ud udnytter mulighederne i skolens organisering og i de fysiske rum til at udfolde læringsaktiviteterne mest muligt, skaber det en ubalance i læringsmiljøet.

Den sidste udfordring (3) og vinkel på samspillet handler om hvordan det fysiske rum kan være "formidler" mellem skolens overordnede mål og de konkrete praktiserede læringsmål og aktiviteter. Med formidler menes, at de overordnede pædagogiske mål praktiseres gennem læringsaktiviteter, der er underlagt de givne fysiske rum. De fysiske rum kan i højere eller mindre grad være indrettet til, at signalere, muliggøre, understøtte og dermed være formidler mellem skolens organisering og pædagogiske praksis. Det betyder, at de fysiske rum og indretninger i høj grad kan være med til at muliggøre at overordnede pædagogiske mål kan praktiseres. F.eks. kan et mål om undervisningsdifferentiering og praktisering af projektarbejde understøttes gennem indretning af forskellige projektarbejdssteder i grupperum eller fællesrum. Model 8 illustrerer at hvis de fysiske rum ikke fuldt ud understøtter skolens organisering og den pædagogiske praksis skabes ubalance i læringsmiljøet, begrænsninger i udfoldelsesmuligheder og vilkår for handlemuligheder. (Se ovenstående illustrationer)

At arbejde med at skabe overensstemmelse og ballance i læringsmiljøet, fordrer en opmærksomhed på (og fælles forståelse for) samspillet mellem de tre parametre. En ændring af en af parametrene, vil ofte medfører ændringer i vilkårene for de andre to. Det er derfor en løbende og dynamisk proces, at arbejde med at skabe overensstemmelse i samspillet og dermed balance i læringsmiljøet. Modellen kan være et redskab til at forstå og skabe opmærksomhed på vigtigheden af et godt samspil, dvs. skabe det bedst mulige handlerum for at undervisere kan udfolde læringsaktiviteter og give eleverne de bedst mulige handlemuligheder. Hvis der f.eks. i stort omfang praktiseres selvstændigt fordybelsesarbejde i dertil indrettede grupperum og fællesrum, som i case 4 på Utterslev Skole, giver det eleverne flere handlemuligheder, end hvis det som i case 2 på Ordrup Skole i mindre grad praktiseres pga. uklarhed om brug af indretninger i fællesrum. De givne fysiske rammer og fleksibilitet fordrer grundlæggende noget forskelligt af de to andre parametre, herunder det pædagogiske personale. F.eks. giver de relativt store multifunktionelle rum på Asgård, i større omfang mulighed for både at praktisere undervisning med brug af kun et rum, end i de relativt små differentierede rum i Indskoling A på Ordrup Skole. Fleksibiliteten i de fysiske rum, stiller dermed større krav til personalet på Ordrup Skole, om at de samarbejder om indretningen og brugen af fællesrum, end på Asgård. Samtidigt forholder det sig således at personalet på Asgård i større omfang end på Ordrup Skole samarbejder om læringsaktiviteter og rum. Det betyder, at der i den aktuelle praktisering af læringsaktiviteter i fysiske rum, findes flere mulige anvendelsemåder på Asgård. Både tydeligheden i og praktiseringen af fælles pædagogiske mål i et samarbejde, giver sammen med de både multifunktionelle og indbyrdes differentierede rum et "overskud" til at personalet til stadighed eksperimenterer med samspil mellem rum og aktiviteter. I Indskoling A er brugen af rum, præget af begrænsninger. Der er pga. manglende samarbejde om en samarbejdskrævende fysisk fleksibilitet. Dette betyder at det i høj grad er 'tilfældigt', i relation til de aktuelle aktiviteter, i hvor stort omfang fællesrumsindretningen udnyttes i sammenhæng med klasseværelserne. På Asgård og Utterslev Skole og til dels Lundskolen, understøtter organiseringen udnyttelse af de fysiske rum, gennem en fælles fleksibel planlægning af den pædagogiske praksis 1-10 uger frem (kapitel 5.1, 9.2). Det betyder at aktiviteter og brug af rum løbende kan tilpasses hinanden i henhold til indhold. Derved kan de fornødne rum

inddrages og udnyttes, alternative muligheder og omformning af rum og indretninger diskuteres mv.

I de fire undersøgte cases med nybyggede og ombyggede skoler, skyldes uoverensstemmelser bl.a. at skolerne endnu ikke er helt færdigindrettet og ibrugtaget, men også at de overordnede pædagogiske mål endnu ikke er fuldt integreret i den pædagogiske praksis og i de mere konkrete læringsmål. Det er på de to nybyggede skoler (Asgård og Utterslev skole), at jeg gennem både observationer og interviews ser den største overensstemmelse. De pædagogiske mål fremgår tydeligt, både i skolens overordnede organisering, i praktiseringen af læringsaktiviteter, samt i udformningen og i brugen af rum og indretninger. Personalet virker generelt udviklingsorienterede i henhold til de udfordringer, som de står overfor (kapitel 7.1, 7.2, 10.1, 10.2). Både ledelse, lærere og pædagoger ser muligheder, og har skabt en form for *mulighedskultur,* hvor nye ideer til at optimere samspil i læringsmiljøet forsat afprøves. På de to ombyggede skoler (Ordrup Skole og Lundskolen), tegner undersøgelserne derimod et aktuelt billede af, at udfordringerne synes større end mulighederne (kapitel 7.1, 7.2, 10.1, 10.2). Dette betyder at praktisering af læringsaktiviteter og brugen af rum, synes præget af begrænsninger, og det synes at skabe en form for *begrænsningskultur.* Det kan skyldes tilfældigheder, at de største udfordringer i det empiriske materiale ses på de ombyggede skoler. Noget tyder dog på, at det for de ombyggede skoler er en stor udfordring, at arbejde med at forandre og omskabe en eksisterende kultur. Det er i modsætning til de nye skoler, som udelukkende arbejder med at skabe en ny kultur. Nye skoler tiltrækker endvidere nye lærere, der bevidst vælger at være med til udvikle en ny læringskultur, mens forandringsprocesser på ombyggede skoler ofte kan være præget af f.eks. politiske krav "udefra". Dertil kommer en ofte lang og krævende ombygningsproces, hvor skolen i op til flere år praktiserer undervisning på undtagelsesvilkår. Dette kan præge kulturen lang tid efter.

11.5 Opsamling på diskussionen

En kort opsamling på den foregående diskussion (kapitel 11.2, 11.3, 11.3) er, at en optimering af samspil mellem arkitektoniske og pædagogiske parametre i læringsmiljøer i relation til handlemuligheder og udvikling af handlekompetence ('sundhed'), fordrer en sammentænkning på flere niveauer. Først og fremmest at der en konsensus mellem skolens organisering og overordnede mål, i forhold til den pædagogiske praksis og de fysiske rum. Det er vigtigt at understrege at afhandlingens mål om udvikling af handlekompetence og skolens målsætning om undervisningsdifferentiering, ses som to sider af samme sag. Begge sider understøttes af at skabe de rette individuelle handlemuligheder for eleverne. De fire cases viser, at der er mange udfordringer forbundet med at optimere samspil mellem læringsaktiviteter, indretning og brug af rum. Det gælder bl.a. begrænsninger pga. en ufleksibel skemalægning af rum og aktivitet, utydelige mål og mangel på en fælles kultur for brug af klasserum og fællesrum, i både skole og fritid. At arbejde med at skabe og at tilpasse kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder fordrer en organisering, der gør det både pædagogisk og fysisk muligt ad hoc at afstemme disse. Det kræver en både fysisk og 'pædagogisk' fleksibilitet, samt en situationsbestemt og bevidst udnyttelse af denne. Fysisk at det muligt at inddrage 'plads nok' og tilpasse rum og indretninger til en læringssituation, der skifter mellem flere læringsaktiviteter. Der er f.eks. brug af et større afgrænset område til samling og mange mindre og varierede indretninger til fordybelse. Pædagogisk kunne det være i form af at tænke i flere mulige strategier for at nå et bestemt læringsmål - f.eks. at de planlagte læringsaktiviteter kan praktiseres på flere måder og i forskelligt indrettede rum. Sammentænkning kræver at afhandlingens udviklede viden om 'forhandling', skift og samspil i læringsaktiviteter og handlemuligheder, inddrages til på en reflekteret vis, at sætte forskellige krav til det fysiske rum og brugen af det. Det kræver skabelse af en 'mulighedskultur' med et fælles overordnet mål og fokus på den enkelte elevs læring, trivsel og handlemuligheder. Det er vigtigt at uoverensstemmelser ikke forringer udnyttelse og brug af rum, pga. utydelige og uklare mål, rigid regelstyring, indretning og forvaltning.

Videre perspektiver

12.1 Udvikling af skolens fremtidige læringsmiljøer

Arbejdet med afhandlingen har tydeliggjort at skolen 'stadig' befinder sig i et 'vadested' imellem tidligere tiders mere 'traditionel undervisningstænkning' og en mere 'mangfoldig og differentieret læringstænkning'. Kravet om differentieret læring (og brug af rum), kræver at den forsat alt for ofte praktisering af 'en lektion, en klasse og en lærer i et rum', erstattes af en organisering der mere konsekvent understøtter en anden praksis. Det kræver, at en ensidig indretning og brug af undervisningsrum, med det hovedformål at *fastholde* eleverne, ændres til en mere alsidig og fleksibel indretning og brug, til både kortvarigt at fastholde eleverne (samling), men i høj grad til at *udfolde* aktiviteterne individuelt (fordybelse og forhandling). Det fordrer retænkning og opbrud i den pædagogiske praksis, såvel som i organisationsformer og fysiske rammer. I fremtidens skoler er et samspil mellem klare pædagogiske visioner og mål og en omstillings-/ og samarbejdsparathed hos skolens personale, altafgørende for at plads, fleksibilitet og differentierede indretninger *kan* udnyttes til at understøtte læring og trivsel. Det kræver ændringer i skolens kultur og forvaltning, samt at der skabes 'overskud' til at arbejde eksperimenterende og medskabende med fleksible læringsrum og aktiviteter. En tydelig fælles læringsforståelse både overordnet politisk og internt på skoler, er altafgørende for udviklingen og praktiseringen af et mangfoldigt og differentieret læringsmiljø i fremtidens skole.

I forhold til den aktuelle ny- og ombygning af skoler, ser jeg et behov for øget viden, dialog og 'oversættelser' mellem de pædagogiske og de arkitektoniske fagligheder, der inddrager sundhedsfaglige aspekter. Udveksling og videreudvikling af flerfaglig viden, værktøjer og processer som giver både skolen, arkitekterne og andre beslutningstagere mulighed for at højne en kvalificeret dialog om og forståelse af mål og krav til udvikling af læringsmiljøer. Det fordrer en præcisering af det aktuelle læringsgrundlag, af organiseringsformer og af mulig udformning af de fysiske rum, og ikke mindst samspillet mellem dem. Det er min påstand at en styrkelse af læringsgrundlaget og en forståelse af dette, kan styrke arkitekters udformning af rum til læring, samt at en styrkelse af viden om og praksisværktøjer til brug af rum, kan styrke skolens ledelse og pædagogiske personale til en større og mere kvalificeret udnyttelse af dem. Det fordrer videre forskning i lærings- og kompetenceudvikling i relation til indretning og brug af rum, samt inddragelse af denne viden i alle udviklings- og ombygningsfaser, fra programskrivning, forslagsstillelse og projektering, til ibrugtagning og løbende evaluering. I forhold til det sundhedspædagogiske felt, ser jeg behov for videre forskning i sammenhæng mellem handlemuligheder og udvikling af handlekompetence, samt hvorvidt denne kan siges at understøtte mere almene færdigheder, som evne til at aflæse givne muligheder (i rum), formuleringsevne, samarbejdsevne, selvtillid og selvværd. Set i lyset af det overordnede APOS projekt, kunne det endvidere være interessant forske videre i, hvordan et øget fokus på krop og bevægelse i samspil mellem rum og pædagogik, kan understøtte trivsel og sundhed.

12.2 Anvendelse og videreudvikling af strategi og observationsmetode

Den i afhandlingen genererede viden om samspil og skift i relation til handlemuligheder, har givet anledning til udvikling af en observationsmetode, samt en strategi for at skabe overordnet overensstemmelse imellem fysiske rum, pædagogisk praksis og skolens organisering. De er på hvert sit niveau med til at skabe helhedsorienterede perspektiver på samspil mellem 'Arkitektur, Pædagogik og Sundhed'. De kan være med til yderligere at udvikle ny tværfaglig viden, processer og fælles sprog om samspil, som kan spille en vigtig rolle i videreudviklingen af differentierede og mangfoldige læringsmiljøer på alle skoler.

Den i projektet udviklede observationsmetode til aflæsning af skift i læringsaktivitet og brug af rum i forskellige læringssituationer 'settings', kan bruges til at se og forstå samspil mellem pædagogisk praksis og brug af den fysiske indretning. Den giver indblik i om kon-krete muligheder i det fysiske rum, udnyttes og om det fysiske rum understøtter de aktuelle læringsaktiviteter, skift og behov for handlemuligheder.

Observationsmetoden adskiller sig fra andre, ved en inddragelse af det fysiske rum som 'medspiller' i læringssituationer. Den indbefatter enbåde planmæssig og rumligt visuel registrering (foto/ korte film) af skift i læringsaktiviteter og brug af rum, som kan gengives til at kunne se og diskutere læringssituationerne "udefra". Metoden vurderes ikke alene at kunne bruges i andre forskningssammenhænge, men også anvendt i skolepraksis, hvor interne observationer af læringssituationer kan bruges til at skabe en fælles forståelse for det aktuelle samspil og evt. optimeringsmuligheder. Disse eksempler kunne skabe en fælles platform med fokus på sammenhæng mellem mål og praksis, samt igangsætte udviklingsprocesser til optimering af skift og samspil mellem rum og aktivitet. Brug af metoden kan understøtte processer i forbindelse med nybygning/ udbygning, ibrugtagning og evaluering, og i det hele taget løbende kunne indgå i diskussioner til skabelse og fastholdelse af det pædagogiske grundlag, i samspil med de fysiske rum[170]. Jeg ser et behov for videre forskning i sammenhænge mellem elevernes (mulige) adfærd under fordybelse og forhandling, og deres mulighed for både at lære og at udvikle handlekompetence. Herunder hvordan 'forhandling' og forskellige sæt af handlemuligheder, kan inkluderes i undervisningstilrettelæggelse og indretning af det fælles fysiske læringsrum. Brug af metoden som dokumentations- og analyseredskab kan indgå i eksperimenterede 'undervisningsiscenesættelse', der motiverer elevernes medskaben af rum og aktivitet. Metoden kan med fordel inddrages som en del af arkitektens 'værktøjskasse' og evt. indgå i udvikling af andre læringsmiljøer, i f.eks. institutioner og kontomiljøer.

Strategien og den dertil udviklede model (kapitel 11.4), handler som tidligere beskrevet om til stadighed at skabe balance og overensstemmelse mellem de tre parametre; fysiske rum, skolens organisering og pædagogiske praksis. En overensstemmelse som til stadighed udfordres af samtidig udvikling og ændring i skolens både ydre vilkår (lovgivning, fagmål mv.) og interne relationer (beslutninger, delmål mv.). Hver gang der skabes forandringer for den ene parametre, ændrer det samspillet med de to øvrige parametre, hvilket øger kompleksiteten i at skabe og fastholde denne sammenhæng. På alle skoler er der derfor løbende brug for en sammentænkning på tværs af parametrene, der inkluderer flerfaglige indsigter til at understøtte og tydeliggøre fælles mål. De tre diskuterede udfordringer (kapitel 11.4) kan bruges som afsæt til at tage fat i de væsentligste udfordringer på den aktuelle skole. Herunder at arbejde med de vilkår som har betydning for samspillet - f.eks. ændre på den fysiske indretning og/ eller måder at organisere og praktisere undervisningen på[171]. I forhold til en videreudvikling af strategien, vil det være interessant at præcisere forskellige organiserings- og praksis formers samspil med forskellig fysisk fleksibilitet. Herunder yderligere afprøvninger af, hvordan samspil mellem forskellig organisering og fysisk fleksibilitet, stiller forskellige krav til det pædagogiske personale og giver eleverne forskellige handlerum.

[170] Brug af metoden indgik i rum og funktionsevaluering af Ordrup Skole (Gentofte Kommune) i 2008 til at identificere brug af fællesarealer og gav efterfølgende mulighed for 'fælles at se' og diskutere både elevernes og personalets brug af rum.

[171] Forfatteren er i øjeblikket med til at afprøve brug af strategien i RULL (Rum til Leg og Læring) projektet i Århus Kommune, der over en 10-årig periode vil skabe både pædagogisk udvikling og bygningsmæssig opgradering af samtlige institutioner og skoler i Århus. Det betyder bl.a at der arbejdes med processer, der kan være med til at optimere samspillet mellem de fysiske rum, den pædagogiske praksis og organisering.

Kilder

Bøger/ tidsskrifter/ artikler

Internetdokumenter

Observationsstudier af 10 settings

Interviews og elevopgaver

Bøger/ tidsskrifter/ artikler:

Akselsen, Käte; Koch, Børge (red.): Sundhed, udvikling og læring. Professionelle perspektiver på børn og unges sundhed. Billesø & Baltzer, 2006.

Andersen, Peter (red.): Læringens og Tænkningen stil. En antologi om stilteorier. Billesø & Baltzer, 2006.

Andersen, Peter Ø.; Kampmann Jan: Børns legekultur. Gyldendal uddannelse, 2002.

Andersen, Peter Østergaard; Knoop, Hans Henrik (red.): Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund. Billesø & Baltzer, 2006.

Antonovsky, Aaron: Helbredets mysterium. At tåle stress og forblive rask. Hans Reitzels Forlag, 2000.

Bateson, Gregory: Steps to an ecology of mind. The University of Chicago Press London, 2000 (1972).

Björklid, Pia: Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Myndigheten för skolutveckling, Forskning i fokus 25/ 2005.

Bjurström, Patrick: Att förstå skolbyggnader. (Doktoravhandling 2004). Stockholm, KTH Arkitekturskolan, 2004.

Böhme, Gernot: Atmosfære, den kropslige tilstedeværelses rum og rummet som fremstillingsform. (Oversat af Henrik Oxvig, Ken Rivad og Carsten Thau. Institut for Bygningskultur). Kunstakademiets Arkitekskole, 2007.

Bonnes, Mirila; Secchiaroli, Gianfranco: Environmental Psychology. A Psycho-social Introduction. Sage Publications 1995.

Bredagerskolens Informationshæfte 2006/ 2007. Bredagerskolen, 2006, p.7-10

Bronfenbrenner, Urie: The ecology of human developments. Experiments by nature and design. Harvard University Press, 1979

Bruner, Jerome S.: Mening i handling. (Oversat af Henrik Stamer Hedin). Klim, 1999.

Bruner, Jerome S: Uddannelseskulturen. (Oversat af Søren Søgaard). Hans Reitzel, 2006 (1998).

Byggeprogram for udbygning af Lundskolen. Horsens Kommune, Teknisk Forvaltning, april 2005, p.27-28, 33, 41.

Cold Birgit: Skoleanlegget som lesebok. En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Synteserapport 2003. Oslo: NTNU og Norges forskningsråd, 2003.

Cold Bratenberg, Birgit: Et bedre skolemiljø. En veiledning for planlegging og bruk av videregående skoler. Tapir 1980.

Cranz, Galen: The chair. Rethinking culture, body and design. W.W. Norton & Company, 1998.

Csikszentmihalyi, Mihaly: Flow og engagement i hverdagen. Dansk Psykologisk Forlag, 2007.

Dewey, John: demokrati og uddannelse. Klim, 2005.

Dunn, Rita: Fleksible læringsmiljøer. Tidsskriftet Kognition & pædagogik (Rum og læring), årg. 17 63/ 2007, p.28-36.

Folkeskoler. Tidsskrift Arkitektur DK. Arkitektens Forlag, 2/ 2003.

Fremtidens børnebyggeri. Rum til leg og læring. Rapport udarbejdet af tænketank om fremtidens børnebyggeri. Udgivet af Børn og Unge, Århus Kommune, 2008.

Gardner, Howard: Multiple Intelligences. New Horizons. Basic Books New York, 2006 (1993).

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Kroppens sprog - spil, ritualer, gestik. (Oversat af Peter Dürrfeld). Gyldendal Uddannelse, 2001.

Gibson, James J.: The ecological approach to visual perception. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1979.

Giddens, Anthony: The Consequences of Modernity. Stanford University Press, 1991.

Gitz-Johansen, Thomas; Kampmann, Jan; Kirkeby, Inge Mette: Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme. Rum, Form, Funktion, Statens Forsknings- og Uddannelsesbygninger, 2001.

Groat, Linda; Wang, David: Architectural research metods. John Wiley & sons, Inc New York, 2002.

Hall, Edward T.: The hidden dimension. Anchor Books New York, 1990 (1969).

Hansen, Mogens: Intelligens og tænkning: en bog om kognitiv psykologi. Åløkke, 2003 (1998).

Hermansen, Mads (red.): Fra læringens horisont. Klim, Århus, 1998.

Herzberger, Hermann: Lessons for students in architecture. 010 Publishers, 1998.

Illeris, Knud: Læring. Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Itoh, Shunsuke: Children and the Physical Environment in School Settings. Case studies in Danish folkeskoler from a socio-ecological approach. Rapport SBI 2001.

Jacobsen, Bo: Vi ødelægger børns demokrati. Avisartikel, Politiken d. 11. maj 2004.

Jensen, Bjarne Bruun (red.): Handling, læring og forandring. Beretninger fra Den Sundhedsfremmende Skole. Danmarks Lærerhøjskole og Komiteen for Sundhedsoplysning, 2000.

Jensen, Bjarne Bruun; Jensen, Bente: Unges tanker om ulighed, sundhed og handling for sundhed. Danmarks Pædagogiske Universitetets Forlag, 2005.

Jensen, Bjarne Bruun; Schnack, Karsten (red.): Action and action competence as key concepts in critical pedagogy. Serie: Didaktiske studier; 12). Royal Danish School of Educational Studies, 1994.

Jensen, Bjarne Bruun; Schnack, Karsten (red.): Handlekompetence som didaktisk begreb. (Serie: Didaktiske studier; 2). Royal Danish School of Educational Studies, 1993.

Jensen, Leif Becker: Den sproglige dåseåbner - om at formidle faglig viden forståeligt. Roskilde Universitetsforlag, 2003 (2001).

Jensen, Torben K.; Johnsen, Tommy J.: Sundhedsfremme i teori og praksis. Philosophia, 2006.

Jeremiassen, Lise; Nielsen, Ebbe Dam (red.): Nu er timen til ende. En debatbog om fremtidens skole. Alinea, 1999.

Jørgensen, Per Schultz: Hvad er kompetence? Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse 9/1999.

Kampmann, Jan: Barnet og det fysiske rum. Forlaget Børn & Unge, 1994.

Katzenelson, Boje: Vejledning i udarbejdelse og affattelse af universitetsopgaver og videnskabelige arbejder. Psykologisk forlag, 2003 (1979).

Kirkeby, Inge Mette (red.): Rum Form Funktion i Folkeskolen. Temahæfte 2. København: Rum Form Funktion, 2000.

Kirkeby, Inge Mette: Det adfærdsregulerende rum. Kontrol, delegation og kode. Nordisk Arkitekturforskning 3/2003, p.9-22.

Kirkeby, Inge Mette: Skolen finder sted. Statens Byggeforskningsinstitut, 2006.

Kirkeby, Inge Mette: Skolen med et indbygget overskud. Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse, 2002, p.11-17.

Knoop, Hans Henrik; Lyhne Jørgen (red.): Et nyt læringslandslandskab. Flow, intelligens og det det gode læringsmiljø. Dansk Psykologisk Forlag, 2006.

Larsen, Kristian (red.): Arkitektur, krop og læring. Hans reitzels Forlag, 2005.

Laursen, Per Fibæk: Fleksibel skole. Er læringsaftaler og monitorering fremtiden i danske skoler? Gyldendals lærerbibliotek, 2006.

Litske, Henrik: Tyngdepunkter i sundhedspolitikken. Komiteen for Sundhedsoplysning (Sundhed for alle i år 2000), 1987.

Læringsmiljø blandt folkeskoleelever. TNS Gallup rapport for evalueringsinstituttet EVA. Spørgeskemaundersøgelse og registeranalyse om læringsmiljø blandt folkeskoleelever, 2006.

Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellem læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Evalueringsrapport fra Evalueringsinstituttet EVA, 2006.

Merleau-Ponty, Maurice: Kroppens fænomenologi. Det lille Forlag, Frederiksberg, 2006.

Merleau-Ponty, Maurice: Perceptionens Primat og dets filosofiske konsekvenser. Det Kgl. Danske Kunstakademi, 1995.

Moore, Gary T.; Marans, Robert W. (red.): Advances in Environment, behaviour and design. Volume 4. Toward the Integration of Theory, Methods, Research, and Utilization. Plenum Press New York, 1997.

Nair, Prakash; Fielding, Randall: The lauguage of school design. Design patterns for 21st century schools. Designshare 2005.

Neergaard, Helle: Udvælgelses af cases i kvalitative undersøgelser. Samfundslitteratur, 2003.

Norberg-Schulz, Christian: Intensions in architecture. Cambridge, Massachusetts. The M.I.T. Press, 1977.

Nielsen, Kristian Berg: Pædagogisk teori og arkitektonisk form. Eksemplificeret ved Maria Montessorri og inspirationen fra hendes pædagogik i Hertzbergers skolebyggerier. (Arbejdspapir 1997). Århus Arkitektskole, 2007.

Ordrup Skole. Skolens rum efter ombygning. Gentofte Kommune, 2006.

Palludan, Charlotte: Børnehaven gør en forskel. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005.

Politikens Nudansk Ordbog med etymologi. Bind 1+ 2. Politikens Forlagshus A/S, 2005.

Prinds, Erik: Rum til læring. En ide- og debatbog om nye læringsformer med IKT. Center for Teknologistøttet Uddannelse, 1999.

Qvortrup, Lars: Det hyperkomplekse samfund. Gyldendal, København, 1998.

Qvortrup, Lars: Det lærende samfund. Gyldendal, København, 2001.

Qvortrup, Lars: Kvalifikationer og kompetencer i netværks-og videnssamfundet. Det lærende samfund - læring, kompetence, uddannelse og IT i det hyperkomplekse samfund. Undervisningsministeriets Publikation: Uddannelse, læring og IT, 2002, kap.1.

Rapoport, Amos: Culture, Architecture and Design. Locke Science Publishing Company INC, 2005.

Rasmussen, Kim (red.): Børns steder. Om børns egne steder og voksnes steder til børn. Billesø & Baltzer, 2006.

Rasmussen, Steen Eiler: Om at opleve arkitektur. G. E. C. Gads Forlag København, fotografisk optryk 1975 (1957).

Ratey, John: Spark. Little, Brown and Company, New York, 2008.

Ritchie, Tom (red.): Teorier om læring. En læringspsykologisk antologi. Billesø & Baltzer, 2007.

Roessler, Kirsten Kaya: Arkitekturpsykologi. Idrætsrum som med- og modspiller. Lokale- og Anlægsfonden, 2003.

Rogers, Carl R.; Freiberg, Jerome: Freedom to learn. Maxwell Macmillan International, New York, 1994 (1969)

RULL nyhedsbrev. Område 1. Børn og Unge, Århus Kommune. 29. Oktober 2009.

Schacter, Daniel L.: Searching for Memory. The Brain, The Mind, and the Past. New York: Basic Books, 1996.

Shustermann, Richard: Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics. Cambrigde University Press, 2008.

Skantze, Ann: Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernes perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter. Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet,1989.

Stelter, Reinhard: Med kroppen i centrum. Idrætspsykologi i teori og praksis. Dansk Psykologisk Forlag, 2008.

Stokols, Daniel; Altman, Irwin: Handbook of Environmental Psychology. Vol. 1+2. New York: Wiley, 1987.

Sundhedsstyrelsen: Terminologi. Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed. Center for forebyggelse, 2005.

Tomlison, Carol Ann: The differentiated classroom - responding to the needs of all learners. Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.

Uddannelsesstatistik: Oprettelsesdatoer på grundskoler/ dokument: Folkeskoler med oprettet-dato.xls(680KB) (upubl.). UNI-C Statistik & Analyse, Undervisningsministeriet, udtræk maj 2006.

Udviklingsplan 2006 Utterslev Skole: Natur teknik for fuld musik. Utterslev Skole, 2006, p.4.

Ulla Sigaard Jensen: Kulturskolen Jelling. En beskrivelse af indhold og struktur. Bredagerskolen, april 2001, p.1, bilag 1+2.

Utterslev Skole (hæfte). Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune, 2002.

Venturi, Robert: Learning from Las Vegas, Cambridge and London: The MIT Press, 1972.

Villumsen, Karina Landsbo; Skovbo Jensen, Lene: Fleksible læringsmiljøer. Dafolo, 1993

Vaage, Sveinung (red.): Learning by Dewey. Gyldendal Uddannelse, 2000

Walden, Rotraut (red.): Schools for the future: Design proposals from architectural psychology. Hogrefe & Huber Publishers, 2009.

Weinstein, Carol Simon; David, Thomas G. (red.): Spaces for children. The built environment and child development. Plenum Press, New York, 1987.

WHO: Mål for sundhed for alle. Den europæiske sundhedspolitik. (En dansk oversættelse). Dansk Sygeplejeråd 1986.

WHO: Mål for sundhed for alle. Den europæiske sundhedspolitik. (Opdateret udgave). Dansk Sygeplejeråd, 1994

WHO: Sundhed i det 21. århundrede. Introduktion til rammen for sundhed for alle politikken i WHO´s europæiske region. En dansk oversættelse. Dansk Sygeplejeråd i samarbejde med Sundhedsministeriet, 1999.

WHO: Sundhed i det 21. århundrede. Rammen for sundhed for alle politikken i WHO´s europæiske region. (En dansk oversættelse). Dansk Sygeplejeråd i samarbejde med Sundhedsministeriet, 1999.

Zeisel, John: Inquiry by design. Environment/ Behavior/ Neuroscience in Architecture, Interiors, Landscape and Planning. New York. W.W. Norton & Company, 2006.

Ølgaard, Bent: Kommunikation og økonomentale systemer. En introduktion til Gregory Batesons forfatterskab. Akademisk Forlag, 2004.

Internetdokumenter:

Beck, Sanderson [online-version]: Roman Empire 30 BC to 610 (2004), kapitel: 'Roman Decadence 37-96'. Se afsnittet 'Quintilian's Education of an Orator', hvor han citerer Marcus Fabius Quintilian: Institutio (96) [citeret 8.juni 2009] Tilgængelig via: http://san.beck.org/AB7-RomanDecadence.html#9

Bosch & Fjord [hjemmeside]. Ordrup Skole. Inventarprojekt 2006 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.bosch-fjord.com/#/171961_168201/

Bosch & Fjord [hjemmeside]. Ordrup Skole. Inventarprojekt 2006. Projektbeskrivelse [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.bosch-fjord.com/files/projects/OrdrupSkole/OrdrupSkole_Projektbeskrivelse.PDF

Böhme; Gernot [online-version]: The Space of Bodily Presence and Space as a Medium of Representation; 2003. [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.ifs.tu-darmstadt.de/fileadmin/gradkoll/Publikationen/space-folder/pdf/Boehme.pdf

DR1 (TV udsendelse) [online-version]: Chris på skolebænken; 2008. [citeret 19.juni 2009]; afsnit 7. Tilgængelig via: http://www.chrismacdonald.dk/index.php?view=category&id=45%3Achrispaaskolebaenken&option=com_content&Itemid=30

Gentofte Kommune [hjemmeside]. Skoleudvikling. Perspektiver for 'Den Bedste Skole' 2005-2010 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.gentofte.dk/Skole_og_uddannelse/Skoleudvikling.aspx

Hellerup Skole [hjemmeside] København: Værdigrundlag, 'Springbrættet'; 2008 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.hellerupskole.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID

International association for people-environment studies [hjemmeside]. Baggrund for People-environment studies, R Gifford; 2004/05 [citeret 9.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.iaps-association.org/what_is_ep.html

Lundskolen [hjemmeside]. Lundskolens målsætning; 2004(red.) [citeret 19.juni 2009]; Om skolen, Skolens målsætning. Tilgængelig via: http://www.lundskolen.horsens.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=

Lundskolen [hjemmeside]. Pædagogiske principper; 2008(red.) [citeret 19.juni 2009]; Profil og undervisning. Tilgængelig via: http://www.lundskolen.horsens.dk/Infoweb/Designskabelon8/Rammeside.asp?Action=&Side=&Klasse=&Id=&Startside=&ForumID=

Læringsmiljø blandt folkeskoleelever [online-version]. TNS Gallup rapport for evalueringsinstituttet EVA. Spørgeskemaundersøgelse og registeranalyse om læringsmiljø blandt folkeskoleelever, marts 2006. [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen

Læringsmiljøer i folkeskolen [online-version]. Samspillet mellem læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen. Evalueringsrapport fra Evalueringsinstituttet EVA, 2006. [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoeer-i-folkeskolen

Nielsen, Kristian Berg [online-version]: Pædagogisk teori og arkitektonisk form. Eksemplificeret ved Maria Montessorri og inspirationen fra hendes pædagogik i Hertzbergers skolebyggerier; 2007 Arbejdspapir 1997). [citeret 19.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.daimi.au.dk/~nrune/edesign/text/hertzberger.pdf

Ordrup Skole [hjemmeside]. Ordrup Skole - udvikling og læring. Værdiprogram 2007-2010. 2007(red.) [citeret 18.juni 2009]; Information, Værdier og mål. Tilgængelig via: www.ordrupskole.dk
Ordrup Skole [online-version]: Skolens rum efter ombygning; 2006. København: Arbejdsmiljøweb; 2008 [citeret 18.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.3bar.dk/Undervisning%20og%20Forskning/Undersites/Godt_skolebyggeri/Home/Paedagogik/~/media/Undervisning%20og%20Forskning/Godt_skolebyggeri/Materialer/ordrups%20testamente.pdf.pdf

Politiken [online-version]. Avisartikel af Marie Hjortdal: 'Kommuner sammenlægger op mod 100 skoler'. [online-dokument]. København: Politiken; 23.okt. 2007 [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://politiken.dk/uddannelse/article401539.ece

Politiken [online-version]. Kronik af Bo Jacobsen: 'Vi ødelægger børns demokrati'. [online-dokument]. København: Politiken; 11. maj 2004 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.existence.dk/pressedemokrati.htm

Ricken, Winie [online-version]: Rum til læring med krop og hoved; 2006. [citeret 25.november 2009]. Tilgængelig via: http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/artikler/faglige-artikler-for-grundskolen/undervisningsmiljoe/rum-for-laering-me

SBI [hjemmeside]. København: Rum Form Funktion, baggrund; 2007(red.) [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.sbi.dk/arkitektur/undervisningsbyggeri/rum-form-funktion/baggrund-for-rum-form-funktion

SBI [hjemmeside]. København: Rum Form Funktion, målsætning og idegrundlag; 2007(red.) [citeret 6.juni 2009]. Tilgængelig via: http://www.sbi.dk/arkitektur/undervisningsbyggeri/rum-form-funktion/kommisorium-malsetning-og-idegrundlag

Sundhedsstyrelsen [online-publikation]: Terminologi: Forebyggelse, sundhedsfremme og folkesundhed; 2005. [citeret 9.juni 2009]; p.24. Tilgængelig via: http://www.sst.dk/publ/publ2005/cff/termpjece/termpjece3jun05.pdf

Undervisningsministeriet [online-publikation]. Steen Høyrup: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel 3, afsnittet 'En beskrivelse af kompetencens delkomponenter/ dimensioner'. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/3.html

Undervisningsministeriet [online-publikation]. Steen Høyrup: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel 'Kropskompetence, afsnit 6 Kropskompetence og sundhedskompetence - relation og afgrænsning'. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/12.html

Undervisningsministeriet [online-version]: Folkeskoleloven af 1993 § 1 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1

Undervisningsministeriet [online-version]: Folkeskoleloven af 1993 § 18 [citeret 8.juni 2009]. Tilgængelig via: https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941#K1

Undervisningsministeriet. [online-publikation]. København: En konkurrence om Rum Form Funktion i folkeskolen, dommerbetænkning; 1999. [citeret 6.juni 2009]; indledning. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/1999/konkurrence/3.htm

Undervisningsministeriet. [online-publikation]. Steen Høyrup: Nøglekompetencer - forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab; 2003. [citeret 9.juni 2009]; kapitel 'Kropskompetence, afsnit 1: Kroppen som formidler mellem sansning og handling'. Tilgængelig via: http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/12.html

Århus Kommune [hjemmeside]. RULL projektet. Læringsmiljø er omdrejningspunktet for RULL - vi skal skabe læringsmiljøer, rum til leg og læring.[citeret 21.marts 2010]. Tilgængelig via: http://www.aarhuskommune.dk/Servicesider/organisation/Boern-og-Unge/Paedagogiske-omraader/RULL---Rum-til-Leg-og-Laering/RULL---kort-og-godt/Logo---RULL-blomsten.aspx

Observationsstudier af ti settings:

Case 1: Setting 1+2+3 i Yggdrasil gruppen på Asgård d. 19. marts 2007.

Case 2: Setting 4+5+6 i 2.a på Ordrup Skole d. 13. marts og 27. marts 2007.

Case 3: Setting 7+8 i 4.b på Lundskolen d. 15. maj 2007.

Case 4: Setting 9+10 i 4.a på Utterslev Skole d. 25. maj og 6. juni 2007.

Interviews og elevopgaver:

Case 1: Interviews med faglig og pædagogisk leder, Yggdrasil teamet og elever i Yggdrasil gruppen på Asgård d. 24. januar, 26. januar, 21. marts og 22. marts 2007.

Case 2: Interviews med skoleleder og pædagogisk leder, GFO team og lærerteam for 2.a og elever i 2.a på Ordrup Skole d. 28. februar, 16. marts og 28. marts 2007.

Case 3: Interviews med skoleleder og lærerteam på Lundskolen d. 29. maj og 7. juni 2007. Elevopgave i 4.b på Lundskolen d. 16. maj og 21. maj 2007.

Case 4: Interviews med pædagogisk lederteam og lærerteam på Utterslev Skole d. 12. juni og 18. juni 2007. Elevopgave i 4.a på Utterslev skole d. 6. juni, 13. juni og 14. juni 2007.

Bilag

Oversigt:

Bilag A: Prækonstrueret skema til observation og registrering af undervisningsform.
Afprøvet af studerende på afdeling 3 på Kunstakademiets Arkitektskole.

Bilag B: Metode til observation og registrering af undervisningens fysiske rum.
Afprøvet af studerende på afdeling 3 på Kunstakademiets Arkitektskole.

Bilag C: Metode til observation og registrering af sociale relationer og kropslig udfoldelse.
Afprøvet af studerende på afdeling 3 på Kunstakademiets Arkitektskole.

Bilag D: Metode til observation og registrering af rum, adfærd og forvaltning.
Afprøvet af studerende på afdeling 3 på Kunstakademiets Arkitektskole.

Bilag E: Prækonstrueret skema til observation og registrering af tid, dato, underviser, gruppe og gruppestørrelse, antal skift mellem læringsaktivitet (samling, fordybelse, forhandling eller andet) og handlemuligheder (kropslige, sociale og fysisk rumlige).
Anvendt i afhandlingen casestudier.

Bilag F: Prædefinerede spørgsmål til de forskellige interviewede målgrupper.
Anvendt i afhandlingen casestudier.

Bilag A

Observation og registrering: Undervisningsform

Metoden forholder sig til checklistens punkt om *læringsform og rum*. I observationen af undervisningen registreres tidsfordelingen på de forskellige undervisningsformer. Under hver undervisningsform registreres eksempelvis 10+25+20+…min. Bemærk at tiden kun kan registres et sted af gangen, altså under den undervisningsform, der vurderes som overvejende på det givne tidspunkt. Ved registrering på flere klassetrin bruges et skema for hver. Husk at notere skole/ KA gruppe/ klassetrin/ dato.

Undervisningsform/ timer	Dag 1 (timer)	Dag 2: (timer)	Dag 3 (timer)	Timer i alt	Procent i alt
Alm. klasseundervisning					
Diskussion/præsentation					
Øvelser/ skrive/ læse					
Praktisk/ kreativ					
Sanselig/ kropslig					
Projekt					
Andet					
I alt observation (timer)					100 %

Skole: KA gruppe: Klassetrin: Dato:

Bilag B

Observation og registrering: Undervisningens fysiske rum

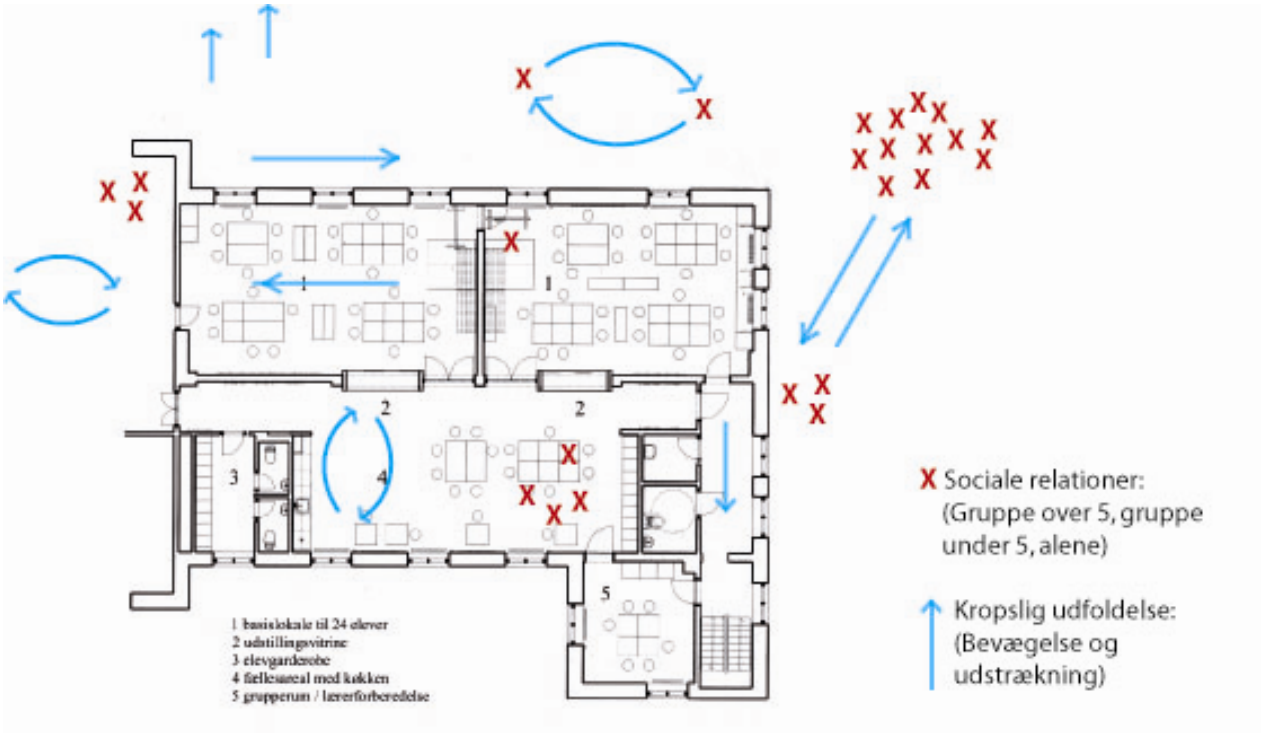
Metoden forholder sig til checklistens punkt om *læringsform og rum*. I sammenhæng med observationen af undervisningsformen i det første skema registreres det fysiske rum/ areal, hvor det foregår. Hvis den almindelige klasseundervisning eksempelvis primært foregår i et klasselokale, farves dette felt på planen over de observerede arealer rødt. Det kan være en fordel at medbringe flere planer og planudsnit i forskellig målestok i henhold til størrelsen af det areal som det pågældende klassetrin på den pågældende skole flytter sig mellem. Husk at notere skole/ klassetrin/ dato.



Udviklet med inspiration fra Shunsuke Itoh "Children and the Physical Environment in School Settings", 2001.

Bilag C

Observation og registrering: Sociale relationer og kropslig udfoldelse.
Observationerne foretages primært i de situationer hvor eleverne fortrinsvis selv vælger hvor og hvordan de vil opholde sig (udenfor/ imellem undervisningstimer). På et eller flere plandiagrammer noteres via krydser og pile henholdsvis steder for bestemte sociale grupperinger og fysisk udfoldelse ved gentagne observationer. Det noteres hvor mange observationer (af hvilken varighed) som ligger til grund for registreringen, samt skole/ klassetrin/ dato.

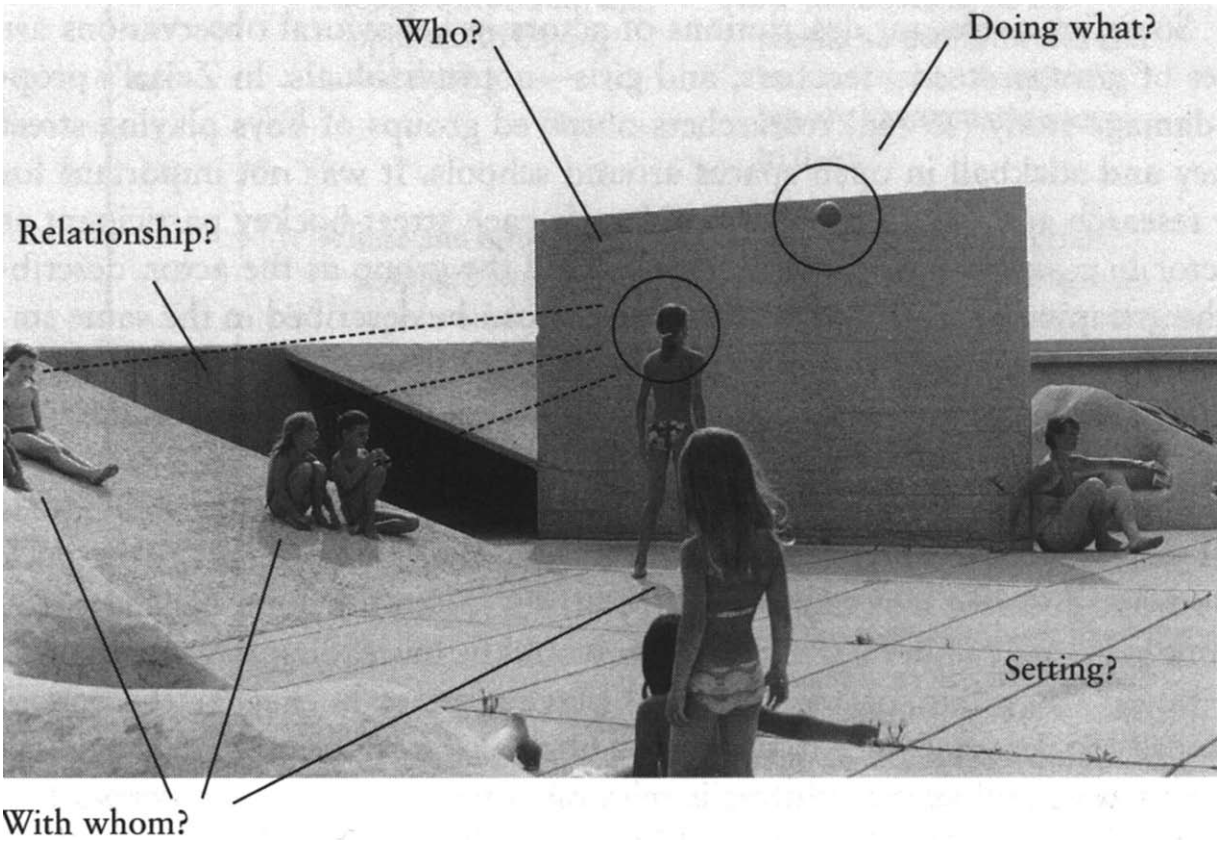


Udviklet med inspiration fra Shunsuke Itoh "Children and the Physical Environment in School Settings", 2001.

Bilag D

Observation og registrering: Rum, adfærd og forvaltning

Observationerne foretages både i de situationer, hvor eleverne fortrinsvis selv vælger hvor og hvordan de vil opholde sig (udenfor/ imellem undervisningstimer) og i den pædagogisk styrede undervisning. Ved hjælp af fotoregistrering + notation/skitse registreres forskellige/ typiske adfærdssituationer i de observerede fysiske rum. Først registreres situationens aktør, dernæst handlingen, deltagerne og iagttagernes relationer i forhold til indretning, møblering, synsfelter mv. i det fysiske rum. Hvordan bliver det fysiske rum brugt/ indtaget/ ændret af eleverne (eventuelle "spor" registreres). Hvordan forvaltes rummet pædagogisk? Findes der regler og koder for hvordan rummet/ indretningen/ delelementer må forvaltes af eleverne? Fotonotationerne indsamler information om situationernes "setting".



(Kilde: John Zeisel "Inquiry by Design, tools for environment-behavior research")

Bilag E

Dagsforløb/ rytme for klasse/ gruppe. Dato: Skole: Årgang:

Undervisningsform/ tid/ skift/ valg/ rum	Gruppe størrelse	Tids-punkt	Tid/ min	Antal skift i undervisningsform	Valgmuligheder + - rumligt, kropsligt, socialt (hvilke/ hvor/ ude - inde)
Klasseundervisning Fælles – Basen - **Samling** (undervisningsrummet)					
Værkstedsarbejde **Forhandling** – Markedspladsen (træningsrummet)					
Projektarbejde **Fordybelse** – Hulen (studierummet)					
Frikvarter + før/ efter skoletid (observationer i forhold til forskelle i handlingsmønstre i relation til de 3 undervisningsformer + registrering af hvilken form for pædagogisk forvaltning finder sted?)					

Bilag F

Spørgsmål som udgangspunkt for interviews med ledelse, lærerteam og elever

Spørgsmål til ledelse:

Hvordan er undervisningen overordnet struktureret, pædagogisk og fysisk? (Enheder, timeplan, fysiske rum)

Hvilke beslutningskompetencer er tildelt enhederne? (Hvor frit kan afdelinger, team mv. planlægge undervisningen og indenfor hvilke fysiske (og økonomiske) rammer?

Hvordan vil du beskrive jeres læringsgrundlag og hvornår og hvordan evalueres dette?

Hvilke socialklasser kommer skolens elever fra og hvilke færdigheder kommer de ud med?

Hvordan er de fysiske rammer og indretning i forhold til læringsgrundlaget og hvad er "historien" bag ved de nuværende fysiske rammer? (har det nuværende personale og elever været med i processer vedr. de fysiske rammer?)

Hvordan er skolens holdning til det differentierede pædagogiske og fysiske læringsmiljø? Hvad betyder det og hvad er idealet? Hvor fungere det godt og mindre godt på skolen? Hvem har ansvaret?

Kunne skolen med succes være udformet på en hel anden måde, organisatorisk, pædagogisk og fysisk? Hvad ville det kræve?

Hvordan indtager, opfatter og beskriver henholdsvis lærere og elever læringsmiljøet på skolen? Hvordan har de fysiske rammer betydning for kulturen på skolen? Hvad er betydningen af indretning af et fysisk attraktivt miljø? Og hvordan påvirker det lærere og elever? Hvem er ansvarlig for indretningen af det fysiske miljø?

Spørgsmål til lærer-/ pædagog team (gruppeinterview):

Hvordan tilrettelægges undervisningen i forhold til læringsgrundlaget?

Indgår det fysiske rum i tilrettelæggelsen og hvordan?

Indgår elevernes medbestemmelse og valgmuligheder i tilrettelæggelsen? Hvordan?

Hvilke tanker har I omkring det pædagogiske og fysiske differentierede miljø?

Hvordan fungere et optimalt samspil mellem den pædagogiske strategi og indretningen af det fysiske miljø? Har I konkrete eksempler?

Understøtter de fysiske rammer en bestemt kultur blandt lærere og elever, indbyrdes og hver for sig? Findes der en særlig fortælling omkring de fysiske rammer, steder, sprog mv. ?

Har I været med i processer omkring indretningen af de nuværende fysiske rammer? Har I selv taget initiativ til udformning/ indretning af de fysiske rammer? Har eleverne været inddraget i processer omkring indretning? Hvem har ansvaret for indretningen?

Indgår de fysiske rammer som en bevidst del af det samlede læringsmiljø?

Hvilken form for fleksibilitet i både det pædagogiske og fysiske læringsmiljø findes og hvilken efterlyses? (input: Min registrering af "base, hule og markedsplads!")

Hvilke valgmuligheder stilles eleverne overfor? Fysisk udfoldelse/ sociale grupper/ fysiske rum? Hvordan "indtager" elever rummene og hvordan "forvaltes" de af det pædagogiske personale? Er der konfliktsteder i forhold til den fysiske indretning?

Spørgsmål til eleverne/ guidelines for interviews (evt. omformuleret i relation til alder):

Hvilken måde kan du bedst lide at lære på? (Klasseundervisning, praktiske fælles værksteder både store og små grupper, projektundervisning mindre grupper)

Hvor kan du bedst lide at lære/ hvor lærer du bedst (fysisk sted/ indretning, ude/inde)

Arbejder du bedst alene eller sammen med nogen?

Arbejder du bedst ved at sidde stille eller bevæge dig imens? Hvor kan man henholdsvis det ene og andet?

Må man selv vælge hvor og hvordan man vil lære? Hvor, hvornår, hvor ofte?

Hvornår lærer du mest? Om hvad f. eks.? Hvad skal man lærer i en skole?

Har du og din klasse været med til at indrette rum på skolen? Hvilke?

Hvilke rum kommer du i på skolen? Er der regler for hvordan man må bruge dem? Er det det samme i og udenfor skoletid?

Er der steder du ikke kommer eller ikke tør komme og hvorfor? Hvor er det dårligste sted?

Hvor og hvornår er det bedst at være på skolen? Hvem er du sammen med og hvad laver I?

Appendiks

Datamateriale

Observationsstudier af ti settings

Oversigt

Case 1, setting 1+2+3: Yggdrasil gruppen på Asgård d. 19. marts 2007
Case 2, setting 4+5+6: 2.a på Ordrup Skole d.
Case 3, setting 7+8: 4.b på Lundskolen d.
Case 4, setting 9+10: 4.a på Utterslev Skole d. 6. juni 2007

Interviews og elevopgaver

Case 1: Tre udvalgte settings i Yggdrasil gruppen på Asgård

De tre udvalgte settings udspiller sig samtidigt d. 19. marts 2007 i tidsrummet 8.45-9.50. Læringsaktiviteterne foregår i de tre sammenhængende rum, som Yggdrasil gruppen har til rådighed i Nordhuset. Der indledes med en kort beskrivelse af iagttagede aktiviteter fra ca. en time før de primære observationer, hvilket er med til at give indsigt i skolemiljøets dagsrytme.

Kl. er 7.50 og vi er i Sydhuset. Her har Benta, som også er ansat til at varetage køkkenfunktioner, taget imod børn siden kl. 6.00. Hendes kollega Lise møder kl. 7.15 og åbner Nordhuset for modtagelse af børn og for eventuelt at sende dem over i Sydhuset for at få morgenmad. Der er en stille og hyggelig stemning med spisning og snak over kaffen med Benta. Både børn og forældre er tydeligvis kendte og fortrolige med formen og det summer af små morgenaktiviteter og beskeder. Nogle børn sidder i sofaen og læser, mens andre opsøger kontakten med Benta eller Lise. Fra lidt i otte til kvart over stiger antallet af de uofficielle møder over køkkenbordet i henholdsvis Nord- og Sydhuset imellem børn, forældre og voksne, der dukker op. Der er ingen klokke, der ringer, men omkring kl. 8.15 har de fleste børn indfundet sig i deres respektive storgrupper til samling. Det gælder også Yggdrasil gruppen, der starter dagen med fælles samling på gulvet i Skolerummet.

De omkring fyrre børn sidder i en rundkreds i en af teamet bestemt rækkefølge og sted i forhold til hinanden. Dette kan fra tid til anden skifte. Målet er, at børnene forholder sig stille, opmærksomme og lyttende, så længe de er samlet i kredsen[172]. Pia, Mette og Majbritt varetager skoledagens program. Pia præsenterer "dagstavlen" efter, at alle indledningsvist har sagt højt godmorgen til hinanden, er blevet råbt op og har modtaget et par korte beskeder om diverse forældresedler. Det tager ca. 10 minutter. Inden dagstavlens første punkt skal i gang, beder de voksne eleverne om at løbe en runde omkring huset. Eleverne bevæger sig hurtigt mod skoene i garderoben og derefter ud, nogle løber mens andre går. Fem minutter senere er alle tilbage og "fortællerunden" starter tilbage i rundkredsen. Fortællerunden foregår på den måde, at både udvalgte og frivillige børn sætter sig på en lav træstol[173] og fortæller spontant om nogle oplevelser fra weekenden eller andet for resten af gruppen. Bamsen Nuller, som på skift kommer med børnene hjem, er også på som en af fortællingerne.

Ti minutter senere skifter aktiviteten form igen, de voksne meddeler, at temaundervisningen om kroppen skal i gang. Børnerunden opløses og børnene indfinder sig i tre grupper i tre rum med hver sin voksenansvarlige. Langt de fleste elever indfinder sig de nye steder uden yderligere spørgsmål. Et par enkelte spørger, hvor de skal være. Mette bliver i Skolerummet, Pia går på Torvet og Majbritt tager den yngste gruppe med ind i Legerummet. Efter ca. 5 minutter har børn og voksne indfundet sig i nye grupper og på nye steder. Den næste halve time foregår følgende samtidige og fælles planlagte aktiviteter i tre forskellige læringssituationer, beskrevet som settings.

Setting 1: Skolerummet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Mette (lærer)
Aktivitet: "Læring om kroppen"
Aktører: 2 forskellige grupper á 12 elever fra den ældste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 2X 30 min. kl. 8.45-9.15 og kl. 9.20-9.50

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Da de fleste af Yggdrasilgruppens elever har forladt skolerummet efter den fælles samling for at deltage i undervisning i Legerummet eller på Torvet, kan Mettes første hold på 12 elever komme i gang. I teamet har de planlagt dagens undervisning om temaet "Kroppen", som et holdopdelt projektarbejde. Mettes undervisning starter efter, at hun har kørt en overheadprojektør, en mobil tavle og et menneskeligt skelet hen foran den store reol, der deler det vinkelformede rum i to halvdele. Eleverne har uden yderligere instruktion sat sig i en halvcirkelformet kreds omkring Mette, tavlen og skelettet. Der er stille og Mette fortæller kort om kroppen og skelettet, hvorefter hun spørger, om eleverne har spørgsmål. Eleverne rækker hånden op og spørges efter tur. Mette siger undervejs "Schhh..." mens hun tager fingeren til munden opmærksom på, at kun en elev må tale ad gangen og de andre skal være stille imens.

Efter ca. 6-8 minutter skifter scenen, børnene bliver bedt om at tegne et skelet hver især med hvidt farvekridt på sort papir. Den lille halvcirkelformede forsamling af elever opløses uden yderligere vejledning. Eleverne finder nu papir og farvekridt frem og fordeler sig forskellige steder i rummet, alene eller i mindre selvvalgte grupper. Efter nogle få minutter er de fleste i gang med opgaven. Omkring skelettet opsøger nogle elever Mette med spørgsmål til opgaven. Foran tavlen, der nu via overheadprojektoren viser et skelet, sidder en gruppe på tre, samt en pige for sig selv og skiftevis tegner og iagttager. Ved bordet bagved den store reol sidder tre drenge og tegner, alt imens

[172] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.

[173] Udformet af 30-40cm træstamme med ryglæn. Indgår som en særlig fortællestol I Yggdrasil gruppen.

de snakker og iagttager hinandens tegninger. To piger har placeret sig ved deres skrivepulte og tre er gået ind i det lille elevarbejdsrum på ca. 4m2 i forbindelse med grupperummet.

Mette forbliver omkring skelettet, hvor eleverne opsøger hende i takt med, at de har spørgsmål til opgaven og/eller skelettet. Efter ca. 20 minutter er de fleste næsten færdige med opgaven. De bliver afbrudt af, at holdet fra Torvet kommer ind for at spørge, om Mettes hold er klar til at gå videre. De to holds lærere Mette og Pia mødes kort ved glasdøren mod torvet for at aftale et holdskifte, som de umiddelbart efter meddeler eleverne. Eleverne i Skolerummet rejser sig og pakker papir og farveblyanter sammen, alt imens holdet fra Torvet mylder ind. Fem minutter senere er Mette er vendt tilbage til sin position ved tavlen og et nyt hold er i gang, mens det første hold er i gang med Pias undervisning på Torvet. Jeg vælger at følge de andre to settings på lidt tættere hånd de næste tredive minutter, men kan gennem glasdøren[174] ind mod Skolerummet iagttage, at det samme forløb gentager sig med det nye hold. Det begynder med *samling* og et kort oplæg i den lille halvcirkelformede kreds omkring Mette, tavlen og skelettet, hvorefter gruppen opløses og fordeler sig med hver deres opgave forskellige steder i rummet. Nogle ligger, nogle sidder på gulvet, andre står eller sidder på stole ved borde. Nogle alene, andre i små grupper, nogle bliver omkring tavlen, Mette og skelettet, mens andre søger kortere eller længere væk i rummet.

I den første del af undervisningen registreres overvejende 2 skift i læringsaktiviteter på 30 minutter fra kl. 8.45-9.15: Samling kl. 8.45-8.52, Fordybelse kl. 8.52-9.15. Efter en fælles forhandling de to grupper imellem kl. 9.15-9.20 genoptages det samme forløb de næste 30 minutter fra kl. 9.20-9.50: Samling kl. 9.20-9.27, Fordybelse kl. 9.27-9.50

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

De første 6-8 minutter er elevernes valgmuligheder kropsligt, socialt og fysiske rumligt meget begrænsede. De skal sidde på gulvet foran Mette, lytte opmærksomt og være stille. De kan i udgangspunktet selv vælge, hvem de vil sidde ved siden af indenfor et givent område tæt på tavlen. Alle eleverne forholder sig i ro, dog bliver enkelte lidt ivrige og urolige, da der er mulighed for at stille spørgsmål. Da samlingen opløses bevæger eleverne sig umiddelbart uafhængigt af hinanden rundt for at finde deres sted. De fleste foretager skift i kropsstilling og fokuserer i nye retninger. For de fleste vedkommende skifter fokus mellem at tegne på papiret og at se op og ud i lokalet mod tavlen eller over på andre elever i de etablerede smågrupper. Nogle forholder sig helt stille og arbejder koncentreret, mens andre snakker med hinanden samtidigt eller søger Mettes hjælp. Det er tydeligt, at de både kender undervisningsformen, læreren og rummets indretning. Det virker ubesværet at gå i gang med opgaven, at opsøge hjælp og at finde et godt sted at sidde, stå, ligge og lave sin opgave.

Eleverne bevæger sig indenfor en radius af ca. 4m i det 85m2 store rum. De 12 elever og 1 lærer har let ved at fordele sig på det relativt store areal. Den store reol, som er placeret midt i rummets vinkelform, skaber et naturligt samlingssted både foran og bagved. Bagved mødes man omkring et bord og foran indbyder det åbne gulv til både fælles og individuelle grupperinger stående, siddende, liggende eller i bevægelse. De mindre opholdsteder ved skrivepultene, små hjørner på gulvet ved vægge og reoler, samt det lille grupperum skaber forskellige fordybelsessteder tæt på læreren.

Indretning og brug af det fysiske rum

Det 85m2 store vinkelformede rum fremstår åbent med et stort umøbleret gulvareal. Den største opdeling af rummet sker som allerede nævnt af den halvanden meter høje reol midt i rummet. Placeringen af den underdeler rummet i den del, som via glasdøren er i både visuel og fysisk kontakt med Torvet og den resterende bagerste del af rummet. Størrelsen af rummet og indretningen med megen gulvplads gør det let at bevæge sig omkring i rummet. I forhold til den pædagogiske praksis muliggør indretningen, at alle 40 børn kan samles i rundkreds i rummet flere gange om dagen. I denne situation med holdundervisning viste rummet, at det kan bruges til både *samling* af det lille hold i en fortættet kreds omkring den mobile tavle og til en naturlig spredning af eleverne i rummet til *fordybelse*. Det viste endvidere, at det var muligt i umiddelbar forlængelse af hinanden uden ændring af rummet. Rummet synes med den enkle indretning altså at muliggøre forskellige skift i undervisningsform og arbejdsform for den lille gruppe, samtidig med, at den kan danne ramme for *samling* af den store Yggdrasil gruppe flere gange dagligt.

Den megen gulvplads muliggøres blandt andet ved placeringen af de personlige skrivepulte langs de fleste af rummets vægge. Kontorstolene med ophæng til taske bagpå er placeret ved pultene, de øvrige få stole udgøres af skamler. Den resterende mulighed for møblering langs væggene er meget begrænset. Ikke mindst på grund af

[174] Glasdørene åbner automatisk når man nærmere sig og den elektriske lyd som de fragiver virker til tider forstyrrende på igangværende stille aktiviteter i grupperummene og det forhindrer mig i at glide helt ubemærket ud og ind. Børn og voksne virker i øvrigt upåvirkede af at jeg går til og fra de forskellige læringsaktiviteter. Jeg har det meste af tiden observeret ved at bevæge mig fra sted til sted med små ophold synligt eller halvt i skjul bag reoler eller borde eller siddende på gulvet i nærheden. Kun under samlingerne har mit observationssted været nogenlunde fast og i ro lidt udenfor rundkredsen.

at den øvrige vægplads også optages af store vinduespartier, diverse døre til forskellige mindre rum[175], en dobbelt skydedør mod det andet grupperum, glasdøre mod torvet og et fastmonteret bord med vask i børnehøjde. En enkelt reol udfylder den sidste overskydende vægplads langs væggen ved siden af glasdørene ud mod torvet. Her har hver elev sin egen skuffe til opbevaring af skolepapirer mv. Skoletasker opbevares bagpå stolene ved pultene.

Loftshøjden svinger mellem ca. 2,5 og 4m ved vinduespartierne ud mod udearealerne, hvilket bibringer rummet en del dagslys. Men hvor det mod syd på den anden side af bygningen betyder varme, betyder det her mod nord, at det kan være køligt langs vinduerne. Dagslyset er suppleret af ophængte lysstofrør, som giver en meget forskellig oplevelse af rummet i henholdsvis meget og lidt dagslys. Mens lysstofrørene har tendens til at give genskær på de gule og blå malede vægge, giver dagslyset et blødt og venligt lys i rummet. Det store rum med den skiftende relativt store lofthøjde, det grå linoleumsgulv, møbleringen og det mobile inventar på hjul[176] langs væggene, er med til at give rummet en værkstedsagtig karakter. Et rum som er anvendeligt til store eksperimenterende projekter, men også kan bruges til flere undervisnings- og arbejdsformer.

At rummet danner arbejdsplads for alle børn og voksne i Yggdrasil gruppen kan blandt andet aflæses i den ophængte dagstavle på skydedøren, opslagstavlen og sedlerne på den høje voksenpult, og navngivning og ordning af læringsmaterialer og legetøj i kasser og bøtter. Oprydningen af ting på hylder og reoler signalerer behov for en funktionel og selvhjulpen tilgang til forskellige læringsmaterialer og fritidsspil mv. De ophængte stålwirer på tværs af rummet signalerer, at der fra tid til anden udstilles elevarbejder. På en enkelt væg hænger elevtegninger, på et andet et stort ur. Skydedøren mellem Yggdrasils to rum blev ikke brugt under observationerne. Jeg så den dog brugt dagligt i nabogruppen Slejpner. En forunderlig detalje er vinduet til det lille elevarbejdsrum på 4m2, som er en nødvendighed, da det er den eneste mulighed for at lukke dagslys ind, men samtidig også tjener til overvågning af de igangværende aktiviteter udefra.

Setting 2: Torvet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Pia (lærer)
Aktivitet: "Læring om kroppen"
Aktører: 2 forskellige grupper á 12 elever fra den ældste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 2X 30 min. kl. 8.45-9.15 og kl. 9.20-9.50

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Under morgensamlingen har Pia med hjælp fra Majbritt, der er pædagog i Yggdrasil, sørget for at rydde borde og stole til side på Torvet, så det kunne bruges i undervisningen. Egentligt var det meningen, at den meget fysisk fordrende undervisning skulle forgå i *Tumleren*, men da det samtidig var dagen for den årlige fotografering af Asgård, var Tumleren inddraget til dette formål. Torvet viser sig dog også at være brugbart til de krævende fysiske øvelser, der er på programmet. Undervisningen starter ved, at Pia placerer sig foran det lange fritstående køkkenbord. Børnene har sat sig forskellige steder på det store gulv i midten af Torvet. Pia giver med et arbejdspapir i hånden instrukser om, hvordan eleverne i små grupper skal arbejde med at lave de akrobatiske øvelser på papiret. Pia beder eleverne finde sammen i de arbejdsgrupper, som hun på forhånd har defineret. Dernæst beder hun en enkelt gruppe om at forsøge med den første øvelse. De andre kigger opmærksomt på og forsøger selv at gennemføre øvelsen.

Kort efter har alle gennemført den første øvelse. For at forklare næste øvelse vælger Pia at sætte sig på hug midt på gulvet med børnene samlet omkring sig. Det giver hende mulighed for, at alle kan se, hvor hun peger på arbejdspapiret i sin forklaring af øvelsen. Lidt efter er alle i gang samtidigt og Pia viser med sin krop øvelsen. Undervisningen fortsætter med flere øvelser i fællesskab instrueret af Pia. Derefter skifter arbejdsformen til mere individuelt arbejde i grupperne. Eleverne opsøger selv arbejdspapiret på køkkenbordet for at aflæse næste øvelse, som dernæst afprøves. Grupperne opsøger eventuelt flere detaljer om øvelsen, hvorefter den afprøves igen. De når på den måde igennem flere eller færre øvelser på forskelligt niveau. Pia går omkring og hjælper med udøvelsen. Efter ca. 25 minutter sætter Pia sig på en stol midt på gulvet for kort at evaluere øvelserne sammen med børnene og igangsætte nogle sidste fælles fysiske øvelser. Derefter beder hun et af børnene gå ind til Mette for at spørge, om de er klar til et holdskifte.

Efter Pias og Mettes korte briefing i døren starter et nyt hold til Pias undervisning på Torvet. Holdene er til dagens tema sammensat, så de motorisk stærkeste er på samme hold. Det er det hold, som skal i gang nu. Det

[175] Det lille elevarbejdsrum, et depot rum og hjørnerummet, som Gladshjem bruger.

[176] Både tavle, borde, reoler og enkelte pulte på hjul så de er mulige at flytte rundt.

viser sig også snart, at holdet er hurtigt til at fange øvelserne og Pia bevæger sig rundt i mellem børnene for at korrigere udøvelsen. Gruppen kommer hurtigt i gang med den mere individuelle udfoldelse af øvelser og når gennem de 30 minutter at lave flere øvelser på et sværere niveau end den første gruppe. Pia hjælper, hvor det er krævet og henter en ghettoblaster og sætter musik på til øvelserne. Omkring kl. 9.45-9.50 begynder børn fra andre storgrupper at komme ud på torvet, det lille frikvarter nærmer sig og undervisningen afsluttes efterhånden, som grupperne har færdiggjort en igangværende øvelse.

Også torvet registreres overvejende 2 skift i læringsaktiviteter på 30 minutter fra kl. 8.45-9.15: Samling kl. 8.45-8.50, Fordybelse overlappende med Forhandling kl. 8.50-9.15. Efter en fælles forhandling de to grupper imellem kl. 9.15-9.20 genoptages det samme forløb de næste 30 minutter fra kl. 9.20-9.50: Samling kl. 9.20-9.25, Fordybelse overlappende med Forhandling kl. 9.25-9.50

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

I den praktiske og kropsligt afprøvende holdundervisning giver både undervisningsform, arbejdsform og den fysiske indtagelse af det fælles torv undervisningen en særlig karakter af at være afprøvende og eksperimenterende. Øvelsen tilbyder nogle andre valgmuligheder i forhold til ophold i det fysiske rum og særligt i forhold til den kropslige udfoldelse. Samtidigt kræver det koncentration at gennemføre øvelserne i det halvoffentlige fællesrum, hvor børn og voksne fra andre storgrupper fra tid til anden går igennem rummet. Eleverne virker dog overvejende upåvirkede af de andre gruppers aktiviteter eller iagttagelse. De virker trygge og kendte med formen, læreren og rummet. Eleverne viser generelt stor interesse for den fysiske undervisning på torvet og de fleste udfører øvelserne med stor entusiasme. Nogle af eleverne bruger også en del af tiden på at iagttage de andres udførelse, inden de selv kaster sig ud i de mere eller mindre udfordrende øvelser.

Indretning og brug af det fysiske rum

Torvet i Nordhuset er ca. 13 X 13m, dvs. 170m2, minus de små rum, som skyder sig ind i tre af hjørnerne og fratager ca. 2 X 2m af pladsen. Alle grupperum har via glasdøre adgang gennem torvet. Biblioteket i hjørnet har trapper ned til et lidt lavere niveau, som den eneste adskillelse fra torvet. Linoleumsgulvet på torvet er udført i geometriske mønstre med flere både blålige og gule farver. Den faste indretning udgøres af det fritstående 4 m lange køkkenbord, samt den lige så lange køkkenbordsindretning langs væggen på den anden side. Det øvrige inventar er flytbart, men i dagligdagen er det kun de fritstående cafeborde og stole, som bliver flyttet rundt af børn og voksne. Udenfor indgangen til Yggdrasils to grupperum er der placeret en sofakrog bestående af fire 2-personers sofaer rundt om et sofabord. Her samles de voksne fra Nordhuset fast i det lille frikvarter om formiddagen. Den øvrige del af dagen bliver sofaerne brugt af både børn og voksne til skiftende formål, snak, leg, arbejde med opgaver og læsning i bøger. I hjørnet umiddelbart ved siden af er der indrettet en arbejdsplads med fire computere. En halvanden meter høj halvcirkelformet trævæg afskærmer stedet fra resten af rummet. I det andet hjørne står forskellige borde og opslagstavler med plancher lidt tilfældigt som et spor af et afsluttet projekt. Ved køkkenet og indgangen til rummet er placeret en informationstavle for alle Nordhusets børn og voksne. Her står også en lav reol med forskellige fælles papirer og mapper.

Rummet fungerer som gennemgang til alle grupperum, hvilket betyder, at der i hver officiel eller uofficiel pause bevæger sig børn langs ydervæggene eller på tværs af rummet ud mod garderoben. Det er muligt at passere igennem åbninger på begge sider af køkkenet ud i garderoben, hvor også toiletterne er placeret. Nogle børn passerer også det store køkkenbord på indersiden, hvor Benta fra om morgenen og frem mod kl. 14 er i gang med at tilberede eftermiddagsmad til børnene. Det forårsager ofte en kort hyggelig snak, de fleste børn er kendt med Benta og omvendt. Også de voksne mødes ofte uformelt omkring køkkenbordet for at lave aftaler, give beskeder eller anden snak. I det store frikvarter spiser de forskellige grupper på skift på torvet ved de runde "cafeborde". Størrelsen af rummet og muligheden for at flytte borde og stable stolene langs siderne gør det muligt at bruge torvet til forskellige undervisningsmæssige aktiviteter. Ofte samler Yggdrasil personalet også et mindre hold på Torvet omkring den mobile tavle, hvor aktiviteten skifter mellem at lytte og at bruge kroppen til at vise en løsning af f.eks. en matematikopgave[177]. Rummet bruges både til små og store grupper og til både fælles og individuelle opgaver, såsom at læse eller lave logbog. Indretningen muliggør forskellige skift i undervisnings- og arbejdsform. Samtidigt er det et fællesrum og gennemgangsrum for mange mennesker i løbet af dagen på forskellige tidspunkter og derfor genstand for tilbagevendende diskussioner om regler og normer for larm, indretning og oprydning[178].

Når solen skinner ned gennem det 5,5 X 5,5 m store pyramidetag i midten af rummet skifter det hele tiden karakter med lys og skygge. I computerhjørnet skaber det skarpe direkte sollys af og til problemer og et spe-

[177] Observation d. 8. december 2006 af Mettes undervisning på torvet.

[178] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.

jdertæppe er ophængt for at afskærme genskæret i skærmene. Højt oppe over køkkenbordet og i små grupper rundt omkring i loftet er ophængt store lysende kuppellamper for at lyse områderne langs væggene op, særligt på de mørke dage. Også her på Torvet er der vinduer ind til de tre små rum i hjørnerne, der rummer henholdsvis skolepsykolog, legerum og depot. Der er ikke andre vinduesåbninger i de små rum og forbipasserende voksne får let et lille indkig i eventuelt igangværende aktiviteter gennem det lille vindue i voksenhøjde. Glasdørene åbner også op for indkig til, hvad der foregår i grupperummene og i det hele taget hersker der stor åbenhed omkring de mange samtidige pågående aktiviteter.

Setting 3: Legerummet

Observation: Yggdrasil d.19. marts 2007
Facilitator: Majbritt (pædagog)
Aktivitet: "Læring om bogstavet D" og fri leg
Aktører: 16 elever fra den yngste del af Yggdrasil gruppen
Varighed og tidspunkt: 65 min. fra kl. 8.45-9.50

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Majbritt har taget 16 af de yngste elever med ind i Legerummet, hvor de samles på gulvet i en lille kreds. Børnene indtager forskellige siddende stillinger i forskellige retninger, alt imens de lytter til, hvad Majbritt læser op fra det papir, hun står med i hånden. Jeg står på ydersiden af glasdøren og kan ikke høre, hvad hun siger, men børnene lytter opmærksomt på beskeden, kl. er 8.53. Kl. 8.59 vender jeg atter mit blik fra, hvad der foregår på Torvet til et kig ind gennem glasdøren. Børnene sidder stadig på gulvet men Majbritt har flyttet sig hen mod vinduet, hvor den mobile tavle står. Hun er i gang med at opskrive ord, der starter med bogstavet D med hjælp fra eleverne, som rækker hånden op for at svare. Et par enkelte ligger nærmest ned, mens de lytter og svarer.

Jeg følger atter begivenhederne på Torvet, men vender tilbage og begiver mig ind i Legerummet kl. 9.06, da jeg kan se, at samlingen er opløst til fordel for en form for værkstedsundervisning, hvor de fleste børn er i gang med at skrive, tegne og udklippe tegninger fra arbejdspapiret om bogstavet D. En del børn står eller går omkring ved skydedøren og tavlen for at klippe ved det lille bord ved siden af, tegne, spørge eller vise Majbritt deres opgave. Omkring halvdelen af børnene har søgt andre steder hen i rummet. To drenge sidder ved hver deres pult alene, to piger står sammen ved den enes pult og tegner sammen, en dreng og en pige sidder sammen ved et lille lavt bord allerbagerst bag en lav reol og snakker, mens de arbejder. En pige sidder ved det fælles bord i midten af rummet mens tre andre står og arbejder ved en af de lave reoler tæt på tavlen. Alle arbejder målrettet på deres eget eller to og to på deres projekt, alt imens flere af dem flytter sig rundt for at finde saks, limstift eller tuscher. Majbritt finder ting frem. Kl. 9.10 kommer køkkendamen Benta ind for at hente et eller andet. Alle eleverne arbejder koncentreret på deres opgaver og synes ikke at bemærke Benta, ligesom de ikke synes at give min tilstedeværelse opmærksomhed. Lidt efter er enkelte i gang på gulvet ved skydedøren med at lave huller i arket og en anden har fundet elevernes grønne mapper frem, som arket skal ind i. De øvrige arbejder stadigt videre rundt omkring i rummet.

Kl. 9.24 har de fleste løst opgaven og får i takt med, at de er færdige, lov til at lege. To piger går i gang med træklodser bag to af de lave reoler, mens nogle drenge kaster sig over lego, to er gået i tumlehjørnet. En gruppe sidder midt på gulvet og huller på skift deres færdige ark, mens enkelte stadig er i gang, blandt andet de to i det bagerste hjørne, drengen og pigen, som jeg hver gang jeg nærmer mig kan høre er i tæt dialog med hinanden om både opgaven og andre ting. Indtil kl. 9.50, hvor der er "lille madpakke" og frikvarter, forgår denne spredning, opløsning og igangsættelse af nye aktiviteter. Majbritt fortæller børnene, hvornår de må tage den lille del af deres madpakke, finde deres jakker og sko i garderoben og gå ud.

I legerummet registreres overvejende 3 skift i læringsaktiviteter i løbet af de 65 minutter fra kl. 8.45-9.50: Samling kl. 8.45-9.05, Fordybelse kl. 9.05-9.24, Forhandling og Fordybelse kl. 9.24-9.50

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Eleverne har gennem hele forløbet i Legerummet store valgmuligheder i forhold til sociale relationer, og hvor i rummet de vil være og kan i udgangspunkt indtage alle kropslige stillinger til opgaven. Kun i den indledende *samling* er det påkrævet, at de forholder sig samlet og i ro. De indtager rummet hjemmevant og bruger gulvet, de lave reoler, små fritstående borde og deres pult uden yderligere overvejelser. Det virker som om, at de forskellige børn har forskellige steder, de vender tilbage til, men at de samtidig naturligt fordeler sig alene eller i små grupper rundt omkring i rummet. Deres fokus og bevægelser synes styret af deres individuelle arbejde med opgaven. Da der er mulighed for fri leg skifter fokus for de flestes elevers vedkommende til at udvælge legematerialer og samle en eller flere kammerater i et afgrænset område omkring aktiviteten. Eksempelvis sidder tre drenge på et bord og leger med små legofigurer i en skål med blade, græs mv.

Indretning og brug af det fysiske rum

Legerummet har samme størrelse og form som Skolerummet, blot spejlvendt med skydedøren imellem de to rum som spejlingsakse. Også i Legerummet bruges den første del af rummet til samlinger og beskeder. Det er også her, at en af de igangværende aktiviteter, det store skib "Noahs ark" er opsat som en collage på skydedøren. Det er her, man finder læringsmaterialer på reoler, elevernes skuffer mv. I krogen ved døren er der indrettet et tumlehjørne med madrasser bag en af de halvcirkelformede trævægge. De yngste elever har deres pulte langs væggene i den bagerste del af rummet. Langs vinduerne er indrettet små "legebåse" ved hjælp af 4 lave reoler placeret på tværs af ydervæggene. På reolerne kan man finde kasser med forskelligt legetøj. I den ene bås er der f.eks. meget lego og så er det fortrinsvis det, der leges med her, når der er legetid eller fritidsdel.

Den mobile tavle og et fritstående bord midt i rummet udgør de mest mobile enheder i rummet. Ligesom i Skolerummet gør størrelsen og indretningen af rummet med meget gulvplads det let at bevæge sig omkring i rummet. I forhold til den pædagogiske praksis muliggør indretningen, at *gult hold*[179] kan samles i rundkreds i rummet flere gange om dagen. I læringssituationen med Majbritt viste rummet, at det kunne bruges til både samling af gult hold i en fortættet kreds omkring den mobile tavle og til en naturlig spredning af eleverne i rummet til *fordybelse*. Det viste endvidere, at det var muligt i umiddelbar forlængelse af hinanden uden ændring af rummet.

Ligesom i observationerne af Skolerummet er det tydeligt, at både elever og lærere færdes hjemmevant i rummet. Der hersker den samme orden som i skolerummet med opslagstavle, navngivning og ordning af læringsmaterialer og legetøj i kasser og bøtter. Børnene har let og selvhjulpen adgang til de fleste læringsmaterialer og legeting. På skydedøren er ophængt en bogstavsplakat og på væggen mellem vinduerne et ur. Det tilknyttede mindre rum på 11m2 bliver fortrinsvis brugt som lytterum, dvs. aflytning og læsning af historier fra CD og bånd[180].

Kl. 9.50 opløses alle de tre settings til fordel for "lille madpakke" og frikvarter udenfor. De voksne i Nordhuset samles i sofahjørnet på torvet til fælles snak og kaffe. Lederne indgår flere gange i ugen i formiddagspausesnakken. Kl. 10.15 samles alle i Yggdrasil igen i rundkredsen i Skolerummet. Der bliver uddelt invitationer og givet et par korte beskeder. Efter fem minutter bliver gult hold bedt om at gå ind i Legerummet sammen med Majbritt. På dagstavlen er det blevet tid til matematik og logbog. Den tilbageværende gruppe *lilla hold*[181] deles efter aftaler i grupper, der fordeler sig henholdsvis på Skolerummet og på Torvet.

På Torvet arbejdes der primært med matematik. Både børnene på torvet og i Skolerummet arbejder og sidder individuelt eller i små selvvalgte grupper - på Torvet ved de små runde borde og i sofaen og i Skolerummet ved skrivepultene, bordet bag reolen, på gulvet eller stående ved en af de lave reoler. Kl. 11 skifter eleverne, så de, der før var på Torvet, går ind i Skolerummet og omvendt. I skiftet bliver børnene bedt om at løbe en tur rundt om huset. Omkring kl. 11.35 er en anden storgruppe ved at gå i opløsning på Torvet og der opstår uro. Kort efter meddeler de voksne "Find jeres madpakker og sæt jer i rundkredsen". Efter en kort afrunding i Skolerummet indfinder både børn og voksne sig på Torvet til fælles spisning ved de små runde borde. Der er plads til, at en gruppe ad gangen kan spise på Torvet. Det går på skift. De øvrige spiser i hjemlokalerne. Kl. 12.15-13.15 leger børnene udenfor. Kl. 13.15-14.00 samles børnene for sidste gang til den sidste del af skoledagen, som ofte består af historieoplæsning, selvlæsning, fysisk aktiviteter i Tumlesalen eller en kombination af disse.

Omkring kl. 14 opløses storgrupperne og aktiviteterne trækker ud mod Torvet, hvor også eftermiddagsmaden umiddelbart efter serveres ved det store køkkenbord. I fritidsdelen må eleverne være i begge huse. Pædagogerne opholder sig og igangsætter forskellige aktiviteter på torvene. Der er i øvrigt lagt op til fri leg i de forskellige hjemlokaler, store og små rum, på hemse og torve, samt mere fysisk udfordrende lege i Tumleren[182] og udenfor på legepladsen.

Case 2: Tre udvalgte settings på Ordrup Skole

De tre udvalgte settings af læringsaktiviteter i 2.a foregår henholdsvis d. 13. og 27. marts 2007. De tre settings repræsenterer tre forskellige måder at bruge klasselokalet på i sammenhæng med fællesrum. Begge læreres brug dokumenteres. Setting 1 d. 13. og setting 2 og 3 d. 27. marts indledes med en beskrivelse af aktiviteterne forud for de primære observationer, der er med til at give indsigt i skolemiljøets dagsrytme.

---

[179] Yggdrasil gruppen er underdelt i gult og lilla hold. Den yngste del af eleverne, fortrinsvis 0.-1.kl. udgør gult hold.

[180] Udtalt af personale i Yggdrasil teamet i interview med Winie Ricken d. 21. marts 2007.

[181] Den ældste del af eleverne, fortrinsvis 1.-2.kl. udgør lilla hold.

[182] I tilknytning til Tumleren er der et skab med diverse motoriske redskaber f. eks, gymnastikbolde, rullevogne, klaregynge mv. Eleverne får ofte lov at bruge de forskellige redskaber både i skoletiden og fritidsdelen.

Observationerne d. 13. marts indledes kl. 7.30 i indskoling A´s fællesarealer. Der er en stille småsnakken blandt de få fremmødte børn. Det foregår primært ved spisebordet i køkkenet, hvor en af de mandlige GFO personaler sidder og hilser godmorgen til nye børn. I gangarealet ind mod indskoling C, hvor døren står åben, leger et par børn på gulvet ved indskoling C´s læserør. Omkring kl. 7.45 er flere børn mødt op, småsnakken øges og udvides til at forgå i forskellige hjørner og kroge rundt om i klasseværelserne, på gangen, i pudekrogen, sofahjørnet, læserørene og køkkenet. Det fortsætter, indtil klokken ringer kl. 8.00, hvor børnene indfinder sig i deres respektive klasser og GFO personalet bryder op. I 2.a indfinder de 18 elever sig på deres pladser ved de fritstående gruppeborde efter, at de har hængt deres tasker på krogene på endevæggen. Deres lærer Randi har indfundet sig i klassen et par minutter før og starter undervisningen kl. 8.02 efter, at der er helt stille i klassen. Hun fortæller om de nye pladser, som eleverne har fået efter at have afleveret ønsker på, hvem de gerne vil sidde sammen med til Randi. Hun fortæller, at næsten alle har fået opfyldt deres ønsker og at en har valgt at sidde alene, en pige som bedst synes at kunne koncentrere sig ved et enmandsbord. Det næste punkt på dagsordenen er et fast ritual med at trække dato og stave til ugedagen på den mobile tavle. Dernæst følger et oprids af dagens aktiviteter. Kl. 8.12 synger klassen en sang, inden Randi kl. 8.15 gennemgår et par ord stavelser på tavlen. To minutter senere beder hun børnene finde deres bøger i deres tasker og situationen brydes op, børnene rejser sig og går over til de fælles ophængte tasker. Tre minutter senere sidder de atter stille på deres pladser og er i gang med den anviste opgave i bogen. Randi har i mellemtiden tændt for noget stille musik på anlægget bagerst i klassen. Lidt senere kl.8.27 bliver eleverne bedt om at finde på nye stavelser sammen med sidemanden og børnene fortsætter arbejdet ved deres pladser omkring tyve minutter til, imens Randi går omkring ved bordene og småsnakker med eleverne om opgaven. Eleverne forholder sig roligt og koncentreret om opgaven. Herefter spørger Randi om et forslag til en leg og et af børnene foreslår "Kongen befaler". Fra kl. 8.55-9.00 er Randi kongen, der befaler alt lige fra, at børnene skal hoppe, sidde på hug, gemme sig under bordene, stå på bordene og ned og sidde på deres pladser igen. Det går aktivt for sig, der flyttes rundt på stole og der grines. Derefter er det blevet tid til, at Randi introducerer en ny opgave og setting 4 påbegyndes.

Setting 4: Klasseværelset og fællesrummene

Observation: 2.a d. 13. marts 2007
Facilitator: Randi (lærer)
Aktivitet: "Projektarbejde om digte"
Aktører: 19 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: 2 X 25 min. kl. 9.05 - 9.30 + 10.20-10.45

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Umiddelbart efter den sidste meget aktive leg forholder børnene sig uroligt samtidigt med, at de indfinder sig på deres pladser igen. Efter et par minutter tysser Randi på eleverne for at få ro til at introducere den næste opgave. Hun beder dem slå op i deres bøger på side 109, hvor hun spørger til et bestemt billede og en del elever rækker ivrigt hånden op. Derefter giver hun besked om, at de to og to skal øve sig i at oplæse digte fra bogen. Inddelingen i grupper sker ved, at hun går rundt imellem bordene og på skift lægger hånden på skuldrene af et af børnene for med hånd og øjenkontakt at foreslå og bekræfte en aftale mellem to. Alle aftaler bekræftes, nogle i pigegrupper, nogle i dreng-pige grupper. Enkelte giver udtryk for overraskelse eller generthed. "Man skal sætte sig et godt sted og læse alle digtene og efter frikvarteret skal man tegne og skrive til". Der opstår uro, i det børnene rejser sig for at bevæge sig ud i fællesarealerne. "Har vi frikvarter nu?" er der en der spørger. "Nej, det er vigtigt at finde et sted med ro" siger Randi. "Må vi gå i læserørene?" spørger et par af pigerne. Randi svarer, at der allerede er mange i læserørene og de forsvinder ud af døren. Lidt efter kommer en pige løbende ind i klassen og spørger "Må vi gå helt udenfor?". "Så skal I gå ud i den der gård derude" siger hun og peger i retning mod værkstedsgården i bygningens atrium. Der er nu kun to tilbage i klassen, som er ved at finde bøger frem og diskutere opgaven. "Må vi ikke også gå ud" spørger de. Randi svarer, at de må gå ud i glasgården ved siden af værkstedsgården og der vist også er et par bænke der. Fra kl. 9.13 og til det ringer ud til frikvarter arbejder børnene i grupperne fordelt ud over indskoling A´s fællesrum, samt værkstedsgården og sløjdgangen op til indskoling A, hvor døren står åben.

Efter frikvarteret og fælles samling for indskoling A i køkkenrummet fortsætter gruppearbejdet med digte forskellige steder i klassen og andre steder kl. 10.20. Nogle af børnene opsøger de samme arbejdssteder, andre skifter sted. Flere og flere søger mod klassen efterhånden som de 25 minutter med opgaven skrider frem. Randi opholder sig fortrinsvis i klassen, men bevæger sig også fra tid til anden rundt til nogle af grupperne andre steder. På tavlen har hun skrevet opgavens tre dele. Forskellige børn og grupper opsøger hende med spørgsmål.

I den første del af undervisningen registreres i alt 4 skift i læringsaktiviteter på 25 minutter fra kl. 9.05- 9.30: Samling kl. 9.05-9.13, Forhandling kl. 9.13-9.15, Fordybelse kl. 9.15-9.30 løbende overlap med forhandling. I den anden del af undervisningen, hvor aktiviteterne genoptages efter en pause, registreres i alt 3 skift på 25 minutter fra kl. 10.20-10.45: Forhandling kl. 10.20, fordybelse kl. 10.20-10.45 løbende overlap med forhandling, samling kl. 10.45

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Den første time om morgenen er elevernes valgmuligheder kropsligt, socialt og fysiske rumligt meget begrænsede. Men fra kl. 9.05, hvor de arbejder selvstændigt i de små grupper forskellige steder i klassen, i fællesarealerne, i sløjdgangen og i værkstedsgården udvider mulighederne sig. Randi har valgt, hvem de skal arbejde sammen med, men de kan selv vælge, hvor de vil arbejde. Det betyder, at de har mulighed for at opsøge andre kropslige arbejdsstillinger end pladsen på stolen, eksempelvis i læserør, sofaer, høje arbejdsborde og stole på gangen, stående ved borde i køkkenet eller siddende i vindueskarmen i legerummet. Gruppearbejdet og de samme valgmuligheder genoptages mellem kl. 10.20 og 10.45.

I den første del af gruppearbejdet kl. kl. 9.05 – 9.30 vælger tre piger at blive i klassen og placerer sig ved lærerbordet. To andre piger søger ud i vindfanget på to skamler som bruges til at sidde på, når skoene skal af og på. I legerummet vælger to grupper at arbejde: to i den høje brede vindueskarm og to i sofaen. En gruppe har valgt at slå sig ned i læserørene, mens to andre befinder sig i sofakrogen og ved legebordet i køkkenet. En gruppe har slået sig ned ved et af arbejdsbordene i gangarealerne lige før sløjdgangen, mens den sidste gruppe har valgt at bevæge sig helt ud i den overdækkede værkstedsgård. Da gruppearbejdet genoptages kl.10.20-10.45 vælger nogle af grupperne at genoptage arbejdet på det samme sted, mens andre vælger at flytte et nyt sted hen. De tre piger i klasselokalet vælger at blive samme sted ved lærerbordet. De to piger fra vindfanget har nu opsøgt sofaen i legerummet, hvor de to, som sad der før nu er søgt over i pudehjørnet, hvor de siddende på knæ har skabt et bord imellem sig ved hjælp af opstablede puder. Det er stadigt de samme to, som har indtaget vindueskarmen, mens gruppen fra læserørene først opsøger computeren på gangen for derefter at søge ind i klassen. Grupperne, som før arbejdede i køkkenet er søgt ind i klassen, mens gruppen på sløjdgangen genoptager arbejdsstedet for lidt senere at søge ind i klassen. Gruppen i værkstedsgården fortsætter der.

Indretning og brug af det fysiske rum

2.a´s klasseværelse er ca. 52m2 (6,5X 8m) og indrettet med 12 både fritstående og sammensatte borde på henholdsvis 60X60, 60X120 og 120X120cm. Rummet ligger i skolens sydvendte hjørne ud mod henholdsvis Grønnevænge og udearealer. Niveauforskelle på de to sider betyder, at rummet på den ene side har høje kældervinduer mens det på den anden har en glasdør med direkte udgang til flisebelagt terrasseområde og udearealer. De høje vinduer har brede vindueskarme og langs de to vægge er etableret henholdsvis en langbænk og et siddeplateau, alt sammen steder der indbyder til ophold. De steder, hvor bordene ikke muliggør at bænken kan bruges til at sidde ved bordene, er der stabelbare stole. På væggen længst væk fra glasdøren er der ophængt knager til alle elevernes tasker. På væggen ud mod gangarealerne adskiller en stor skydedør malet med tavlelak rummet fra fællesarealerne. Her er også indrettet et bord med vask. Diverse reoler, skabe, opslagstavler og ophængte elevarbejder pryder de sidste sparsomme kvadratmetre af lokalet. I et hjørne ved siden af den mobile tavle ud mod udearealerne står en gammel lænestol.

I læringsaktiviteterne bruger børnene ud over klasselokalet aktivt de forskellige indretninger i fællesarealerne: herunder læserørene, de forskellige arbejdspladser og computeren på gangen, sofaen på gangen, pudehjørnet, sofakrogen og vindueskarmen i legerummet, sofahjørnet, legebordet og spisebordet i køkkenet, samt borde og stole i værkstedsgården og på sløjdgangen. I det følgende uddybes beskrivelsen af de forskellige mulige arbejdspladser:

Læserørene: I alt fire læserør er indrettet i en ca. 10m2 stor niche i gangarealet umiddelbart udenfor 2.a. Tre af læserørene er placeret på endevæggen i nichen, den sidste indplaceret som et vindue i væggen ud mod gangarealet. Rørene har en radius og dybde på ca. 80cm, hvilket gør det muligt for et eller to børn at indtage et rør. På indersiden er rørene polstret med grønt stof, som giver komfort både opholds- og lydmæssigt. Der er relativt mørkt i nichen, hvor kun et lysbillede giver lys og stemning. Det er en populær indretning og der er næsten altid børn at finde i rørene ikke mindst når der er tale om fordybelsesarbejde alene eller i grupper.

Arbejdspladserne, computeren og sofaen på gangen: På gangarealet op mod sløjdgangen er der indrettet arbejdspladser på begge sider af gangen - på den ene side udformet som to sammenhængende båse og på den anden side et asymmetrisk aflangt højbord op mod væggen, hvor der også er placeret en computer. Arbejdspladserne er placeret umiddelbart udenfor 3.klasses lokale og jeg har primært set dem brugt af 2.og 3.klasse og primært i skoletiden. På gangen op mod køkkenet er placeret endnu en høj arbejdsplads med computer og høje stole, som ses brugt af forskellige børn og voksne på alle tider af dagen. På gangen finder man også en sofa imellem to garderobereoler, som er placeret på tværs af den knap 2,5m brede gang. Sofaen bliver brugt både til gruppearbejde i skoletiden og til snak børn imellem i frikvarterer og GFO tid.

Pudehjørnet, sofakrogen og vindueskarmen i legerummet: Legerummet er ca. 6,5 X 5,5m indrettet med en bred åbning ud mod gangen og med skydedør indtil 1.a. Et højtsiddende vindue med en bred vindueskarm er et yndet sted for ophold blandt børnene. Man kommer derop via den røde sofa umiddelbart foran, som også er

et populært sted halvt gemt bag en fritstående væg af garderobereoler. På det hævede plateau i krogen umiddelbart ved åbningen mod gangen er "pudeborgen" placeret. I skoletiden bruges de mobile formstabile puder til borde for bøger og gruppearbejde og i fritiden tumles der ivrigt i indretningen, der som den eneste lægger op til bevægelsesaktiviteter.

Sofahjørnet, legebordet og spisebordet i køkkenet: Køkkenbordet, sofakrogen og "byggebordet" udgør de tre primære elementer i det fælles køkken, der er indrettet med en åbning og forhøjet børnearbejdsplads ud mod gangarealet. Spisebordet udgør GFO personalets faste tilholdssted og danner rammen om megen intern planlægning af dagen og snak personale og børn imellem. Køkkenet rummer foruden spisebord og byggebord en sofakrog, som er placeret ved vinduet i den ene side. Sofakrogen benyttes i skoletiden til gruppearbejde, hvor også vindueskarmen indtages. I fritiden danner den ofte rammen om spil eller leg i pige- eller drengegrupper. Flere lave reoler med spil, legetøj mv. er med til at indramme krogen op mod 1.a ´s klasseværelse og det ophængte teatergardin. "Byggebordet" er flittigt benyttet til både stående skolearbejde og som lege/ bytte bord i fritiden. I midten af rummet er der placeret en glasdør ud mod udearealerne, som jeg dog ikke så benyttet.

Værkstedsgården/ glasgården: Den overdækkede del af atriumgården kaldes glasgården, mens den lidt mindre ikke overdækkede del kaldes værkstedsgården. Tanken er, at forskellige skiftende aktiviteter i forbindelse med indskoling og værksteder kan rykke ud på det flisebelagte areal i midten af bygningen. Indskoling A har adgang til gården via en dør på gangen ved læserørene overfor 3.a. Her kommer man først ud i værkstedsgården, der via glasvægge er visuelt forbundet med den overdækkede del. Ideen er, at de høje lyse uopvarmede rum kan indbyde til forskellige aktiviteter, herunder de lidt grovere værkstedsaktiviteter, som kræver plads. Den sparsomme indretning vidner om, at rummet endnu ikke er fuldt udfoldet i forhold til aktiviteter og brug. Rummet benyttes pt. mest som gennemgang eller af enkelte børn i skole eller fritid.

Sløjdgangen: Området hører egentligt ikke til Grønnegården eller indskoling A, men benyttes alligevel af og til som en ekstra gruppearbejdsplads ved det opstillede bord på gangen. Dobbeltdøren mellem grønnegården og sløjdgangen er for det meste lukket, men åbnes af og til. Det er også på sløjdgangen, at børnetoiletterne findes.

En hurtig optælling af antallet af de forskellige arbejdssteder giver 4 steder i gangarealet, 2 steder i køkkenet, 2-3 steder i legerummet samt mulighed for, at en til to grupper kan være i læserørene, i alt ca. 10 steder som grupper af to eller tre kan indtage plus evt. sløjdgangen og værkstedsgården. Det svarer til, at alle elever i en klasse kan fordele sig i de forskellige indretninger. Der er ingen faste retningslinjer for, hvornår indretningerne kan benyttes af hvilke klasser, men snarere et først til mølle princip. I mine observationer var det særligt 2.a og 3.a, som benyttede indretningerne i gangarealerne, læserør og legerum, mens især 0.kl. brugte køkkenet i forlængelse af deres klasseværelse. Det var også her, jeg oftest observerede åbne døre ud mod fællesarealerne. Især om eftermiddagen, hvor det var blevet GFO tid for 0.a og 1.a, observerede jeg en overvejende tendens til, at 2.a og 3.a blev i deres klasseværelser med lukkede døre. Under den fælles samling af indskoling A i køkkenet blev der gennemgået fælles regler for "adfærd i ude- og inderum". De indbefatter blandt andet, at man ikke må løbe på gangene og blev af de voksne fremhævet som meget vigtige at overholde. Reglerne er ophængt på de fælles gangarealer. Her har en af eleverne også tegnet en tegning, der illustrerer "husk ikke at løbe".

Kl. 10.45 samler Randi børnene i klassen og forslår, at de synger en sang "Jeg vil male himlen blå". Derefter forslår hun en spontan tur til Ordrup Park i det gode vejr, hvor forårsblomsterne står i fuldt flor. Lidt efter står det meste af klassen ved den opmalede gule streg ud mod Grønnevænge og venter på, at de sidste er ved at få sko og overtøj på. Efter at de er blevet talt af Randi, går de i samlet flok over i parken, hvor der plukkes forårsblomster, løbes, snakkes og Randi fortæller om planter og træer. Da de kommer tilbage er det spisefrikvarter. Derefter er der matematik, inden fritidsdelen starter for 2.a.

Setting 5: Klasseværelset og de nære fællesrum

Observation: 2.a d. 27. marts 2007
Facilitator: Randi (lærer)
Aktivitet: "Ord-stavelser"
Aktører: 18 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: kl. 8.00-8.50

Observationerne d. 27. marts starter kl. 7.50 i 2.a´s klasse. En stor del af stolene står stablet ovenpå bordene og de få børn, som befinder sig i klassen søger rundt eller sætter sig på bænken eller de få stole på gulvet. Fem minutter senere kommer Randi ind i lokalet og begynder straks sammen med nogle af børnene at tage de stablede stole ned af bordene. Lidt efter kan undervisningen gå i gang.

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Tirsdag d. 27. marts starter efter at Randi har løftet stole opstablet på borde ned. Den første halve time forløber

med de sædvanlige morgenritualer med at trække dato, stave ugedag på tavlen, småsnak om dagens program plus evt. input fra børnene. I den halve time observerer jeg mange små overlappende skift mellem samling og forhandling i Randis undervisning. Derefter går Randi i gang med at stave og skrive forskellige ord på tavlen i samarbejde med børnene, som skriver dem ned i små hæfter. Eleverne forholder sig stille lyttende siddende ved fællesborde henvendt mod tavlen og Randi, som forklarer. Omkring kl. 8.25 arbejder børnene selvstændigt med at færdiggøre stavningen i hæfterne og nogle opsøger Randi med spørgsmål ved det første bord. Kl. 8.30 opfordrer Randi børnene til at rejse sig til en praktisk leg med risposer, hvor man kaster ordstavelser til hinanden. Det forløber fra kl. 8.33-8.47 i klassen lige udenfor, ved læserørene og i legerummet.

Der registreres i alt 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 55 minutter fra kl. 7.55- 8.50: Forhandling kl. 7.55-8.07, Samling/ forhandling kl. 8.07-8.23, Samling kl. 8.23-8.33, Fordybelse/forhandling kl. 8.33-8.50

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

I den første del af timen indtil omkring kl. 8.25 skal eleverne forholde sig roligt på pladsen på stolen ved bordet med fokus rettet mod tavlen og opgaven i hæftet. Derefter opløses den meget lærerstyrede del af undervisningen til fordel for en mere elevstyret del, hvor eleverne flytter sig fra pladsen på stolen rundt i lokalet. Da børnene lidt efter kan vælge legen med risposerne, etableres hurtigt tre pigegrupper, der vælger at gå ud på gangarealerne umiddelbart foran klasselokalet. En drengegruppe indtager læserørsrummet og en anden pigegruppe legerummet. De øvrige elever forbliver i klasseværelset. Det fremgår tydeligt, at særligt pigerne morer sig over legen, bevægelsen og det sociale fællesskab i gangarealet.

I denne sidste del af undervisningen har eleverne mulighed for at skifte arbejdsform til en mere praktisk kropsligt afprøvende og eksperimenterende form. Øvelsen tilbyder nogle andre valgmuligheder i forhold til ophold i det fysiske rum og særligt i forhold til den kropslige udfoldelse. Børnene virker trygge og kendte med formen og læreren og rummet. Eleverne viser generelt stor interesse for øvelsen og de fleste udfører øvelserne med stor entusiasme.

Indretning og brug af det fysiske rum

Elevernes faste pladser rundt om gruppebordene gør, at flere af dem er nødt til at flytte sig lidt rundt på stolen for at kunne se tavlen, som bruges i den første halve time af undervisningen. Når opgaven skifter til selvstændigt arbejde rettes fokus indad mod deres eget arbejde og sidekammeraternes ved bordet. Selvom tavlen er mobil, er den som regel placeret og brugt her foran vinduet. Tavlen på skydedøren blev brugt tidligere, men gav problemer når nogen skulle ud eller ind samtidig med undervisningen. De to øvrige vægge er indrettet til evt. taskeophæng og langbænke og derfor ikke oplagte til placere den mobile tavle foran. Tavlen og lyset udefra kommer derved fra samme retning, skydedøren åbner mod gangen og de to øvrige sider dannes dermed en naturlig "ryg" i rummet. Klaselokalets størrelse og indretning med borde og stole vanskeliggør fysisk bevægelse. Det virker også som en del af den pædagogiske dagsorden, at den bevægelse, som foregår i klassen foregår via lærerstyrede aktiviteter eller udenfor skoletid. Gangens indretning og plads i længden ligger på den ene side op til løb og bevægelse og på den anden side til arbejde og ophold i de forskellige indrettede steder. Da børnene indtager gangarealet, er det ikke brugt af andre elever fra andre klasser, hvilket gør, at det umiddelbart kan indtages af 2.a´s i fysisk forlængelse af klasselokalet. Overordnet udgøres den faste indretning i klasselokalet af ydervægge med vinduer og døre, det fastmonterede bord med vask, langbænke langs den ene væg, taskekroge til skoletasker langs en anden, samt enkelte ophængte reoler. Den fleksible eller mobile indretning udgøres af den mobile tavle, borde delvist med hjul og stabelbare stole, som dog i praksis for det meste står på faste pladser, herunder lærerbordet. De ophængte glødelamper over hvert gruppebord kan fleksibelt justeres i højden. Skydedørens enten åbne eller lukkede position gør, at fællesrummet kan opfattes som i direkte eller indirekte forlængelse af klasserummet. I aktiviteterne gøres aktivt brug af gulv, reposer og vindueskarme, som ekstra arbejdspladser i rummet.

Undervisningslektionen afsluttes og børnene bevæger sig ud i garderoben for at tage tøj på inden turen til Ordrup Kirkegård. Klokken er omkring ni, da de tager af sted. Et par timer senere vender de tilbage for at spise madpakker i klasseværelset. Derefter skal de ud at holde frikvarter udenfor, indtil klokken ringer kl. 12.05 og setting 3 indledes.

Setting 6: Klasseværelset

Observation: 2.a d. 27. marts 2007
Facilitator: Rikke (lærer)
Aktivitet: "matematik opgaver"
Aktører: 18 elever i 2.a
Varighed og tidspunkt: kl. (12.05)12.15-12.50

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Matematiktimen forløber modsat Randis undervisning i setting 1 og 2 med en form for *flydende* start i en *forhand-*

lingslignende situation, hvor eleverne bliver bedt om at finde opgavehæfter frem efter, at et par elever har opsøgt Rikke for at tale med hende individuelt. Der bruges tre minutter på en kort fælles aktivitet (samling) kl.12.15, hvor alle har indfundet sig på deres pladser og 8-tabellen gennemgås i fællesskab. Derefter skal eleverne individuelt løse opgaver i matematikbogen eller kopimappen samtidigt med, at Rikke har travlt med at rette børnenes hjemmeopgaver. Hun har placeret sig ved det første gruppebord og eleverne opsøger hende der fra tid til anden, men arbejder i øvrigt koncentreret ved deres pladser siddende eller stående. Efterhånden som børnene er færdige med opgaven omkring kl. 12.30 fortæller Rikke, at de må fortsætte et igangværende projekt med fugleskabeloner af kartonbrikker. Især i denne sidste fase antager formen en flydende vekselvirkning mellem fordybelse og forhandling, som dog har været karakteristisk for matematik timen frem til nu. Kl. 12.42 beder Rikke eleverne bryde op til fordel for samling på gulvet midt i klassen mellem stole og borde. Det er karakteristisk for Rikkes matematiktime, at den starter med forhandling og slutter med samling på gulvet midt i klassen, et sted som umiddelbart kun hun benytter i sin undervisning.

Der registreres i alt 5 skift i læringsaktiviteter i løbet af 50 minutter fra kl. 12.00-12.50: Forhandling kl. 12.00-12.15, Samling kl. 12.15-12.18, Fordybelse kl. 12.18-12.30, Fordybelse/ forhandling kl. 12.30-12.42, Samling kl. 12.42-12.50

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Den store andel af selvstændigt arbejde giver eleverne mulighed for at bevæge sig rundt for at finde bøger og opsøge hjælp men i øvrigt indtage en arbejdsstilling omkring deres plads. Flere skifter stilling undervejs, imens fokus rettet mod opgaverne. Klassen danner rammen, dvs. begrænsningen i fysiske og kropslige valg i opgaven. Under samlingen er det påkrævet, at eleverne forholder sig samlet i ro og henvendt mod Rikke, dog med valgfrihed imellem ophold på gulv, borde, stole.

Indretning og brug af det fysiske rum

Rikke bruger gulvet mellem bordene og samler eleverne til sidst, hvilket betyder et skift i fokusretningen i rummet. I setting 3 udgør klasseværelset alene den fysiske ramme om det selvstændige arbejde med matematikopgaverne. Klasseværelset antager en værkstedslignede karakter, hvor alle har adgang til forskellige nødvendige materialer og arbejder på egen hånd hjulpet af spørgsmål til Rikke eller samarbejde med sidekammerater. Eleverne arbejder primært siddende på stole ved gruppebordene under opgaveløsningen.

Kl. 12.50 opløses undervisningen til fordel for frikvarter og fritidsdel.
Jakob fra GFO kommer ind i klassen og snakker med forskellige elever om aftalte eftermiddagsaktiviteter. Enkelte elever bliver i klassen, nogle går hjem, en del bevæger sig hen i køkkenet blandt andet for at finde ud af, hvad GFO´ens eftermiddagsmåltid består af denne dag. Andre igen opsøger nye fællesskaber og aktiviteter i de øvrige fællesrum eller bevæger sig udenfor.

Case 3: To udvalgte settings på Lundskolen

Setting 7: 4.b´s klasseværelse

Observation: 4.b d. 15. maj 2007
Facilitator: Lene (lærer)
Aktivitet: Diverse information og dansk, gangeprøve og individuelt arbejde
Aktører: 22 elever i 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 8.00 - 9.30

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Læringsaktiviteterne d. 15. maj indledes med en fælles samling på stole i en halvkreds omkring Lene ved tavlen. Lene informerer om betaling af den snarlige hyttetur, madordning og matematikprøven i anden lektion. Det giver anledning til en del spørgsmål og snak. Lene beder eleverne om at tie stille og række hånden op, hvis de vil spørge om noget. Samlingen afsluttes med, at eleverne bliver bedt om at arbejde i danskbøgerne ved bordene. Den næste halve time småsnakkes ved bordene samtidigt med, at de fleste løser opgaver. Derefter får eleverne besked på at pakke danskbøgerne sammen og gøre klar til gangeprøven i matematik. En anden lærer kommer ind og udleverer prøven efter en kort introduktion. De fleste arbejder individuelt koncentreret med opgaven den næste halve time. En enkelt elev har svært ved at komme i gang og flytter sig rundt mellem flere tomme pladser bagerst i lokalet. Lene beder eleven blive på sin plads og gå i gang med opgaven. Efter 25 minutter opstår uro og Lene beder om ro. Fem minutter senere er prøven slut og eleverne skal i gang med at rette og selvevaluere resultaterne de sidste 15 minutter af timen. Lene hjælper skiftevis eleverne ved bordene og ved lærerbordet ved siden af tavlen. Efter 10 minutter opstår en del uro og Lene håndhæver, at der skal arbejdes individuelt ved bor-

dene. Fem minutter senere er det første modul af skoledagen slut og Lene beder eleverne pakke sammen og roser dem for at have arbejdet godt i dag. Det er blevet tid for eleverne til at gå ud for at lege, spille bold mv.

Der iagttages i alt 7 skift i løbet af de 2 første undervisningslektioner på 90 minutter: Samling kl. 8.00-8.07, fordybelse/forhandling kl. 8.07-8.36, forhandling 8.36-8.40, samling 8.40-8.44, fordybelse 8.44-9.14, samling 9.14-9.15, fordybelse/ forhandling 9.15-9.30.

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Eleverne har i løbet af de to første undervisningslektioner ret begrænsede handle- og valgmuligheder både socialt, kropsligt og fysisk rumligt. De skal fortrinsvis lytte og indordne sig fællesskabet eller arbejde selvstændigt. De skal opholde sig stille på deres plads på stolen ved bordet. I den første og sidste del af undervisningen har de i begrænset omfang mulighed for at flytte sig rundt kropsligt og fysisk i rummet i forhold til sociale eller individuelle forhold. De fleste indordner sig under de opsatte betingelser, mens enkelte fra tid til anden skaber uro ved høj snak, fortrinsvis nogle af de bagerst siddende drenge.

Indretning og brug af det fysiske rum

Det relativt store klasselokale på godt 7x10 m giver plads til både en fast bordopstilling, der fra tid til anden diskuteres med eleverne og et sted, hvor alle kan samles på stole eller på gulvet foran den interaktive tavle. Rummet er indrettet således, at der modsat indgangsdøren fra gangen er et stort vinduesparti. På de to øvrige modsatte sider befinder sig henholdsvis foldevæggen mod 4.a og den interaktive tavle med tilhørende computer ved siden af. Loftet skråner fra ca. 3,5m ved vinduessiden til ca. 2,5m ved dørsiden. Det store vinduesparti giver en del lys, samt visuel kontakt med fællesarealerne i den nye bygning. Den øvrige belysning udgøres af lysstofrør. Bordopstillingen bestod på undersøgelsestidspunktet af 4 firemandsborde i midten og de øvrige henholdsvis 3 og 4 enmandsborde langs dør- og vinduessiden. Alle borde er udformet som enkelt mandsborde, der kan samles til flermandsborde og alle stole er på hjul og kan reguleres i højde mv. De fleste elever har ophængt deres tasker bagpå stolene. Der er ophængt opslagstavler på væggen ud mod gangen, hvor enkelte elevarbejder og et par plakater er udstillet. Ud over elevernes borde og stole udgøres møbleringen af et lærerbord, et bord til elevmapper og et gammelt skab til lærermaterialer.

Setting 8: 4.b´s klasseværelse, fællesrum og biblioteket

Observation: 4.b d. 15. maj 2007
Facilitator: Peter (lærer)
Aktivitet: Gruppearbejde om et lydprojekt
Aktører: 22 elever i 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 10.00 - 11.30

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Efter det første frikvarter fra kl. 9.30-10.00 fortsætter undervisningen i klasseværelset med Peter. Undervisningen begynder med en samling, hvor eleverne sidder på deres pladser ved bordene og Peter står omkring tavlen og lærerbordet. Klassen har arbejdet med et tema omkring lyd i flere fag og Peter spørger lidt til, hvad eleverne har fundet ud af. Nogle af eleverne fortæller ivrigt, hvad de har fundet ud af, mens andre forholder sig helt stille. Snakken virker ret uformel. Derefter introducerer Peter til selvstændigt gruppearbejde for at finde flere informationer om lyd, i bøger og på nettet. Eleverne har mulighed for at arbejde på bærbare computere i klassen, fællesrum eller på biblioteket, hvor det også er muligt at opsøge bøger eller de stationære computere. I det selvstændige arbejde, som forløber over den næste halve time, fordeler og flytter eleverne sig rundt mellem de nævnte steder. Derefter samles alle i klassen igen til en opsamling af forskellige fundne informationer. Peter fortæller om klassens kommende fysikeksperimenter om lyd og bruger smartboardet til at vise sider om lyd på nettet. Derefter opløses den formelle undervisningstime ved, at Peter beder eleverne rydde op og åbne op for, at eleverne kan gå udenfor og holde fri, indtil spisefrikvarteret starter kl. 11.30, hvor der spises købt eller medbragt mad i klassen. Enkelte elever bliver tilbage og Peter får assistance af et par drenge til at flytte nogle filer ind på skolens netværk. De resterende elever vender tilbage, da klokken ringer til spisefrikvarter.

Der iagttages i alt 5 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 minutter: Samling 10.00-10.03, samling/ forhandling 10.07-10.20, fordybelse/ forhandling 10.20-10.50, samling 10.50-11.05, 11.05-11.30 forhandling/ opløsning

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Ud over når der er samling, har eleverne flere muligheder for selv at vælge hvor og hvem, de vil være sammen

med. Der er mulighed for at flytte sig rundt og i nogen grad være i bevægelse. Nogle grupper vælger at blive i klassen omkring et af gruppebordene med en bærbar computer, andre finder steder på biblioteket og på den store trappe. Andre igen samles ved de stationære computere på biblioteket, opsøger bøger og bibliotekaren eller bevæger sig mellem forskellige steder. I den allersidste del af lektionen har eleverne mulighed for at gå udenfor til selvvalgte aktiviteter. De fleste vælger at spille bold. Enkelte elever bliver tilbage, herunder et par drenge, der hjælper Peter ved smartboardet med computeren. En pigegruppe samles ved et af bordene i klassen, inden de bevæger sig ud af lokalet.

Indretning og brug af det fysiske rum

I setting 2 foregår samlingen i klassen ved borde og stole, og fordybelse og forhandling forgår både i klassen, i fællesrum og på biblioteket. Der er en tendens til overlap mellem aktiviteterne, hvilket også kan aflæses i en ikke så stramt lærerstyret brug af klasserummet - frikvarterslignede aktiviteter såsom at snakke, pjatte, lege i bevægelse forekommer uden at Peter irettesætter. På biblioteket fordeler grupperne sig ved de stationære computere, udlånsbordet og bogreolerne, ved det lille børnebord og ved siddetrappen i krogen. I det store fællesrum har en pigegruppe sat sig på trappen og en drengegruppe i sofaen ved hockeybordet med hver deres bærbare computer. De fleste synes at være i gang med opgaven, et par enkelte synes at vade lidt hvileløst rundt mellem biblioteket og klassen. Klasserummet optræder som basen med opkobling til bibliotek og fællesrum.

Case 4: To udvalgte settings på Utterslev Skole

Setting 9: 4.a´s klasseværelse og fællesrum

Observation: 4.a d. 25. maj 2007
Facilitator: Lene (lærer)
Aktivitet: Dansk med læsebog og projektgrupper
Aktører: 27 elever i 4.a
Varighed og tidspunkt: Kl. 11.30-13.00

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Læringsaktiviteterne indledes med, at Lene beder eleverne om at finde dansk læsebog og hæfte frem. Det giver anledning til en del uro, mens eleverne flytter sig rundt mellem gruppebordene og ud til deres private opbevaringsskuffe i en reol på hjul lige udenfor klasseværelset, eller skoletasken i deres aflåste skab lidt nede ad gangen. De bliver derefter bedt om at finde deres postmapper til uddeling af sedler og beskeder til forældrene. Lene beder om ro og eleverne indfinder sig på deres pladser. Hun fortæller, at brevet handler om elevhandleplaner og oplæser en plan for den kommende undervisning. Derefter inddeler hun eleverne i 5 grupper og uddeler en opgave, som de skal løse i fællesskab. Under de 15 minutters samling har Lene bedt om ro mange gange. "Ro", " Sid stille" og "Det forstyrrer" er jævnlige replikker uden det synes at have stor effekt. Derefter opløses det fælles til fordel for, at de fleste grupper bevæger sig ud af klasseværelset. Lene har bedt dem finde et godt sted at arbejde, ude eller inde. En del grupper opsøger steder på gangen eller i fællesarealerne. Nogle af arbejdsstederne er etablerede steder, andre etableres delvist af eleverne. Efter 40 min. kalder Lene eleverne sammen igen. Hun har i den mellemliggende tid bevæget sig rundt imellem grupperne i fællesrummet og forsøgt at finde de resterende grupper udenfor og på pædagogisk center eller biblioteket. Lene bevæger sig rundt mellem bordene for at give forskellige beskeder til de forskellige grupper. De sidste elever kommer ind i klassen. Lene beder nu to elever på skift læse højt fra læsebogen, alt imens hun bevæger sig fra at stå ved tavlen, til at stå ved henholdsvis den ene og den anden sidevæg. Man kan hører larm fra gangen, det forstyrrer oplæsningen og Lene går hen for at lukke døren alt i mens, oplæsningen fortsætter. Efter 15 minutter er timen forbi og det er blevet tid til oprydning af stole og borde til rengøring og fritid.

Der iagttages i alt 6 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 minutter: Forhandling kl. 11.30-11.42, samling kl. 11.42-11.58, forhandling kl. 11.58-12.00, fordybelse/ forhandling kl. 12.00-12.42, forhandling kl. 12.42-12.44, samling kl. 12.44-13.00

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Eleverne har under samlingerne ret begrænsede handle- og valgmuligheder. De holder sig på deres pladser, men en del har svært ved at sidde stille og ikke søge kontakt med sidemanden eller andre. Det gælder især for et par af drengene. Under fordybelse har eleverne mange kropslige og fysisk rummelige valgmuligheder, idet det ikke er bestemt, hvor i de nærmeste arealer og i hvilken kropsstilling, projektet skal løses. To grupper, en drenge- og en pigegruppe, forsøger begge at indtage 4. klassernes fællesrum ved at kaste sig ned i de få store farvede sækkestole, som befinder sig der. Da Lene træder til, får de hurtigt selv ved hjælp af flytbare skærme etableret to arbejdssteder omkring hvert sit bord i 4.klassernes fællesrum. En pigegruppe har optaget et bord på gangen omkring klasseværelset. Der er også en sofa, som en enkelt dreng har sat sig i for at læse i. En drengegruppe

diskuterer indbyrdes og vader lidt hvileløst rundt indtil de, med et ekstra bord de henter, etablerer sig ved et af de etablerede arbejdsborde i sidefløjene af det store arbejdsrum. En pigegruppe har sat sig ved computerne i en mellemgang i fællesrummet. En anden pigegruppe har indtaget siddetrappen i det store fællesrum. En drengegruppe er forsvundet udenfor eller på biblioteket, Lene leder efter dem. En mindre drengegruppe er blevet tilbage i klassen. Nogle elever vælger at løse en del af opgaven alene.

Indretning og brug af det fysiske rum

Klasseværelset er indrettet, så der modsat døren mod gangen er placeret flere store vinduespartier med en glasdør i midten ud mod de grønne udearealer bag bygningen. Modsat den delvist åbne/ lukkede forbindelse til det fælles grupperum med 4.b, er der ophængt en tavle og opslagstavle. Der er også et halvcirkelformet lærerbord og to reoler på hjul. Bagsiden af de 2 reoler, som anvendes til at "lukke" åbningen mod 4.klassernes grupperum, fungerer som opslagstavle for elevarbejder. Bagved døren er der en vask med over- og underskabe. Loftet skråner fra en lofthøjde på godt 3 til 2,5 m ved vinduerne. I de andre klasseværelser, som alle ligger rundt om det store høje fællesrum med en funktionskerne med hems i midten, er der placeret vinduesbånd i den øverste høje del af loftet. I 4.a, hvis lokale som det eneste ligger på gangen ned mod specialklasserne ud til værkstedsgården, er væggen massiv og der er en dør, som kan lukkes ud mod gangen. De mange vinduer og åbninger i klasserummene på begge langsider af fællesrummet giver indkik i de forskellige klasser og udkik til udearealerne bagved. Overalt hersker lys og transparens mellem de mindre klasse- og grupperum langs facaderne og det dobbelthøje fællesrum med højtsiddende vinduer i midten. I den midterste funktionskerne er der placeret toiletter, depoter, køkken, samt en mellemgang tværs igennem med computerarbejdspladser. Der er indbygget arbejdsborde langs siderne af funktionskernen og køkkenet er placeret ud mod det store torv i den ene ende af det store fællesrum. Herfra kan man via en trappe gå op på en stor hems på 6x15 m, der ligger over hele den midterste funktionskerne. Denne bruges dog primært af klubben og jeg så den ikke benyttet i undervisningstiden. Her oppe fra kan man se skråt ned i hele fællesrummet og ind gennem vinduespartier og andre åbninger ind i klasserummene langs siderne. Det store åbne fællesrum er kun møbleret af en siddetrappe (4,5x1x1 m) på torvet, enkelte borde og stole langs siderne, et klaver og et par sofaer i en åben niche mod de bagerste udearealer. Der er lyst og højt til loftet. Stålkonstruktionen med høje søjler og lange drager er synlige og rødmalede og med til at give stedet en værkstedslignende karakter. De blå aflåselige skabe til hver elev med en langbænk foran er placeret hele vejen rundt i fællesrummet på ydersiden af klasserummene. Et tårn af opstablede taburetter på rullevogn rejser sig midt i fællesrummet og diverse mindre reoler på hjul står langs væggene eller lidt tilfældigt midt på gulvet. De største flytbare reoler står fra tid til anden forskellige steder som afskærmning mellem klasserne, i grupperummene eller som afskærmning mod gangarealerne. Grupperummene er individuelt indrettet med forskellige fleksible møbler til skole og fritid. Den faste indretning udgøres af det 6 x 9 m store rum med smartboard og to stationære computere på et indbygget bord ved siden af en vask med aflåste over- og underskabe på den halve væg ud mod gangen. Som regel er resten af den fleksible møblering lidt tilfældigt placeret efter sidste brug eller oprydning og rengøring. Det gælder et par gruppeborde med tilhørende taburetter, 2 vinkelformede afskærmninger i stål på ca. 2 x 2m, et par store grønne sækkestole og en mobil tavle. Derudover gælder det for et par mindre reoler på hjul, der bruges til afskærmning mod gangen og de 2 gange 2 store reoler på hjul ind imod henholdsvis 4.a og 4.b. Det hele flyttes rundt efter behov i løbet af dagen. Ved samlinger i klassen lukker reolerne som regel helt eller delvist mod grupperummet og ved forhandling og fordybelse bliver der helt eller delvis åbnet op indtil grupperummet. Både lærere og elever benyttede åben/ lukket funktionen som beskrevet flere gange dagligt.

Setting 10: 4.a´s klasseværelse, grupperum og fællesrum

Observation: 4.a d. 6. juni 2007
Facilitator: Morten (lærer) i samarbejde med Pia og Annemette (lærere)
Aktivitet: Billedkunst fælles med 4.b
Aktører: 27 elever i 4.a + 4.b
Varighed og tidspunkt: Kl. 11.30-13.00

Skift og vekselvirkning i læringsaktiviteter

Læringsaktiviteterne indledes lidt forsinket i forhold til skemaet efter, at alle eleverne og læreren har indfundet sig. Der er ingen klokke, som ringer ind, men alle synes at kende begyndelsestidspunktet. En fodboldkamp mellem de fleste af drengene mellem nogle bygninger på forsiden af skole har forsinket dem med fem minutter. De ankommer ad både gangdør og terrassedør, der begge står åbne. Læreren Morten kommer et par minutter senere efter at have benyttet en af computerne i personalerummet i pausen. Han fortæller, at de skal fortsætte billedkunstprojektet sammen med 4.a og at de gerne må indfinde sig på gulvet i grupperummet. De to store reoler, der dækker den ene halvdel af væggen ind mod grupperummet, bliver straks flyttet til side af en af eleverne og resten rejser sig. Grupperummet ommøbleres af 4.a på initiativ af Morten, så der er plads til alle på gulvet. Så

åbner også 4.b op ind til grupperummet ved, at den ene reol flyttes til side af deres lærer. Fem minutter senere har de fleste elever fra de to klasser indfundet sig på gulvet i grupperummet. Lærerne Pia, Annemette og Morten anviser pladser til de sidste og de tilsammen tre lærere giver anvisninger om arbejdet med og ophængning af de tegneserier, som eleverne individuelt er i gang med. Derefter spredes eleverne i små og større grupper i fællesrum, klasserum og grupperum. Et par enkelte flytter sig udenfor. De næste 55 minutter arbejder de med opgaven, opsøger hjælp eller materialer eller snakker med andre elever. Der er forholdsvist stille i de to klasser, hvor en del sidder alene eller to og to sammen. Der opstår konflikt mellem et par stillesiddende drenge, en snakkende pigegruppe og en tilkommet drengegruppe, som begynder at slås i 4.a´s klasserum. Morten træder til og beder grupperne om at finde en løsning, hvilket betyder, at de aktive drenge bliver sendt et andet sted hen for at arbejde og de to øvrige grupper aftaler ikke at genere hinanden. Lærerne flytter sig lidt rundt mellem rummene og finder flere materialer frem til opsætning af værkerne. Materialerne lægges frem på borde i grupperummet, hvor eleverne selv fra tid til anden henter dem eller efterspørger lim, sakse eller karton i andre farver. Flere elever bliver færdige med opgaven i den sidste del af timen og bliver bedt om at ophænge deres tegneserie på opslagstavlen bagpå 4.b´s store reoler. Der opstår uro i flere drengegrupper og flere bliver bedt om at begynde at rydde op og stable taburetterne ovenpå rullevognene. Et kvarter før timen slutter, kaldes eleverne sammen til afsluttende samling og snak om de udstillede tegninger i grupperummet. Det tager fem minutter, inden alle er samlet og der er ro. Enkelte bliver bedt om at flytte sig væk fra hinanden pga. uro. De tre lærere kommenterer og spørger på skift, hvad eleverne synes om de forskellige tegninger. Den mobile tavle med stikordene til de forskellige typer billeder, som skal indgå i opgaven: totalbillede, nærbillede og supernærbillede, står ved siden af udstillingen. Ti minutter senere opløses samlingen og eleverne spredes til forskellige fritidsaktiviteter på eller udenfor skolen.

Der iagttages i alt 6 skift i løbet af de 2 undervisningslektioner på 90 minutter: Samling kl. 11.37-11.40, forhandling kl. 11.40-11.45, samling/ forhandling kl. 11.45-11.50, fordybelse kl. 11.50-12.45, forhandling kl. 12.45-12.50, samling kl. 12.50-13.00

Elevernes handle- og valgmuligheder socialt, kropsligt og fysisk rumligt

Eleverne har under de relativt korte samlinger ret begrænsede handle- og valgmuligheder. De holder sig først på deres pladser i klassen og dernæst på gulvet i grupperummet. I grupperummet har flere elever især under den sidste samling svært ved at sidde stille og ikke søge kontakt med sidemanden eller andre. Det gælder især for et par af drengene. Under forhandling og fordybelse har eleverne mange kropslige og fysisk rummelige valgmuligheder, idet det ikke er bestemt, hvor i de nærmeste arealer og i hvilken kropsstilling, projektet skal løses. Foruden alle de forskellige steder som også setting 1 viste, indgår her også 4.b´s klasseværelse. Flere af de samme piger som i setting 1 arbejder på siddetrappen i fællesrummet. Bagved i sofakrogen i nichen i fællesrummet har en drengegruppe slået sig ned. Andre drenge har indtaget de to øvrige sofaer i gangarealet. En gruppe piger sidder ved arbejdsbordene i fællesrummet. En enkelt pige har slået sig ned ved et bord til sko ved vindfanget. I hjørnet ned mod specialklasserne sidder en gruppe drenge ved et bord, der snakkes og grines. Flere steder i fællesrummet har eleverne selv flyttet borde og stole rundt for at skabe et arbejdssted. En enkelt gruppe har flyttet møblerne helt ud på græsset. De grupper, der arbejder i sofaer har flyttet borde hen foran, som de kan arbejde ved. Eleverne vælger selv, om de vil sidde alene eller sammen med andre under arbejdet. De dannede grupper synes at tegne et delvist billede af de sociale gruppedannelser børnene imellem. Elevgrupper fra frikvarteret ses også her. Eleverne synes vant med projektarbejdsformen og med at arbejde mange forskellige steder. Nogle af eleverne forholder sig meget stille under opgaven og andre er meget i bevægelse mellem flere rum.

Indretning og brug af det fysiske rum

Til de tre samlinger benyttes enten pladserne i den faste bordopstilling i klasserummet eller gulvet i grupperummet sammen med den anden 4.klasse. Til fordybelse, hvor eleverne selv bliver bedt om at opsøge arbejdssteder i alle de omkringliggende rum, indgår borde, faste eller fleksible, i deres valg og etablering, bortset fra siddetrappen i fællesrummet, der bruges til både bord og bænk. I klasse- og grupperum bruger eleverne de flytbare stole og borde i både de faste og nye delvist selvvalgte bordopstillinger. Sækkestolene bruges som stole ved bordene i grupperummet og taburetterne flyttes ud til de faste arbejdsborde på gangene. Der flyttes borde hen til sofaerne tre forskellige steder. Enkelte grupper skaber nye steder i det åbne fællesrum eller udenfor ved at flytte både borde og taburetter dertil. Der er hele tiden enkelte eller grupper af elever, som flytter sig fra et sted til at andet eller hen for at hente materialer i grupperummet. Fra tid til anden sidder et par elever på bænkene langs deres skabe på gangen. De ca. to gange 27 elever fordeler sig med ca. 8 i hvert klasserum, 4 i grupperummet, der også fungerer som materiale og lærerbase, samt 1-7 elever på henholdsvis 6 helt eller delvist etablerede steder i fællesrummet og 3 selvetablerede steder ude og inde.

Dataindsamling:
Interviews og elevopgaver

Oversigt

Case 1:
D. 24.+26. januar, 21. marts 2007: Interviews med faglig leder og pædagogisk leder på Asgård.
D. 21. marts 2007: Interview med Yggdrasil teamet på Asgård.
D. 22. marts 2007: Interviews med elever i Yggdrasil gruppen på Asgård.

Case 2:
D. 28. februar, 16.marts 2007: Interviews med skoleleder og pædagogisk leder på Ordrup Skole.
D. 16. marts 2007: Interview med elever i 2.a på Ordrup Skole.
D. 28. marts 2007: Interviews med GFO team og lærerteam for 2.a på Ordrup Skole.

Case 3:
D. 16.+21. maj 2007: Elevopgave i 4.b på Lundskolen.
D. 29. maj 2007: Interview med skoleleder på Lundskolen.
D. 7. juni 2007: Interview med lærerteam på Lundskolen.

Case 4:
D. 6.+13.+14. juni 2007: Elevopgave i 4.a på Utterslev skole.
D. 12. juni 2007: Interview med lærerteam på Utterslev Skole.
D. 18. juni 2007: Interview med pædagogisk lederteam på Utterslev Skole.

Asgård: Interviews med ledelsesteam, Yggdrasil team og elever:

Interview med det pædagogiske og faglige ledelsesteam på Asgård: Organisering og fleksibilitet

Interviewet med den pædagogiske leder og den faglige leder på Asgård foregår hver for sig på deres kontor henholdsvis i starten og slutningen af undersøgelsesperioden. Den pædagogiske leder Mette Lauridsen(ML) interviewes d. 24. januar kl. 12-13 og d. 26. januar 2007 kl.13.15-14.15 og den faglige leder Ulla Riisbjerg(UR), tidligere Ulla Sigaard Jensen, d. 21. marts 2007 kl. 10-11.20. I det følgende er uddrag fra de forskellige interviews sammenskrevet i forhold til at få mere viden om:

· *Undervisningstilrettelæggelse og mål*
· *Krav til indretning, brug og fleksibilitet*
· *Kulturen på Asgård*
· *Elevernes tilgang til rum og materialer*
· *Regler og personlige grænser*

Begge ledere fortæller indledningsvis, at *læringssynet* på Asgård er karakteriseret ved en helhedstænkning omkring det enkelte barn. Dette understøttes i det nedskrevne programgrundlag, som blev udviklet ved nybygningen af skolen. Skole og fritid er i høj grad tænkt i en sammenhæng og læringsmål fastsættes løbende i de selvkørende teams omkring hver af storgrupperne. Det muliggør en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen indenfor det enkelte team. Dagsrytmen ligger fast men fag og timer kan tilrettelæggelse i forhold til forskellige læringsstrategier mv. Derefter spørger jeg om hvilke læringsformer, der bruges på Asgård:

"Hvilke læringsformer bruges?"

UR: *"… Der* findes ikke rigtige og forkerte læringsformer. *Det gælder om, at eleverne set over en længere periode* oplever nogle forskellige tilgange t*il undervisningen. Eksempelvis har Breidablik arbejdet med Elverhøj i 4 uger, hvor de har lavet teater, kulisser, kostumer mv. og nu har de en kursusperiode på 3 uger,* hvor de udtryksmæssigt og fysisk i huset oplever noget helt andet."

Der er således fra organisatorisk side lagt op til at tænke i forskellige læringsformer og tilrettelæggelse af under-

visning som skiftende perioder i modsætning til den traditionelle skematænkning, hvilket også har betydet et tættere samarbejde mellem lærere og pædagoger. Jeg spurgte Ulla om lærer- og pædagogkulturen på Asgård:

"Hvordan er lærer og pædagog kulturen på Asgård?"

UR: *"Det med* læringsstrategierne *og hvordan det er, vi signalerer det, det at vi som fælles team kan* understøtte det enkelte barn, *det er det, som har været målet her og* en fælles opgave. *Lærere skal ikke være pædagoger men skal kunne bidrage til at gennemskue det enkelte barns læring og ligeledes med pædagogerne. Derfor bliver det mere uinteressant at markere forskelle. Det handler mere om at kunne bidrage til opgaven."*

På Asgård har lærere og pædagoger fra organisatorisk side altså en fælles opgave omkring børnene både pædagogisk og læringsmæssigt og det er det, som er udgangspunkt for samarbejdet. Samarbejdet om en mere åben læringsstrategi betyder også en øget opmærksomhed på børnenes tryghed:

ML: *"I det her projekt vil der være nogle, som synes, det er uoverskueligt at være blandet så meget. Hvis ikke børnene er trygge i de konstellationer, de er i, kan de ikke opfylde de høje krav, vi stiller til dem."*

Begge ledere nævner det at kende dagsrytmen og en fast voksengruppe som væsentligt. Men også at den rullende skolestart, hvor alle tildeles en makker, som kender Asgård betyder, at der er en stor kulturoverførsel fra barn til barn. Ledelsen gennemfører løbende samtaler med børnene, der fortæller, at det at have en makker fra starten betød, at der var en at spørge om, hvad der skulle forgå hvornår, i henholdsvis skoletid og fritidsdel. Som elev følger man den samme storgruppe og personaleteam i de tre år, man tilbringer på Asgård. Det betyder, at eleverne løbende i modsætning til den almindelige skolestart af en klasse pr. år med en hovedansvarlig lærer, kommer ind i en allerede etableret kultur. Hvis en elev i en kortere eller længere periode har svært ved at følge den almindelige undervisning arbejdes der altid med et alternativ. Et af dem er Bifrost, som har haft stor succes på Asgård. Lærerne udtrykker det som en form for aflastning i forhold til elever med særlige behov i perioder, et tilbud som gør, at de kan fortsætte det planlagte indhold med den store gruppe.

Indretning og brug af de fysiske rum er et andet aspekt, som ledelsen synes at have opmærksomhed på. Det er lagt ud til teamene at indrette de i udgangspunktet to store rum samt to mindre rum. Der stilles dog fra ledelsens side nogle krav til indretningen, der tager afsæt i følgende spørgsmål:

"Hvordan er det fysiske rum indrettet? - har du eksempler på bevidst brug og indretning?"

ML: *"… Der er nogle vilkår, som er givet*. Hver gruppe har 2 rum og de 4 voksne i et team planlægger og indretter selv rummene. *Men der et krav om, at der skal være et sted, hvor alle kan* samles*, et hjørne hvor man kan* sidde fordybet, mulighed for at arbejde i det ene eller begge af de to små rum. *Der skal være* forskellige arbejdssteder *og det kan være mange ting, pulte, arbejdsborde mv. og så skal det også være* hyggeligt*, fordi det er barnets hele dag. Det er mange krav til en indretning og der er ingen tvivl om, at vi synes at der er rigtig mange borde her."*

Mette taler her om nogle overordnede krav, som ledelsen har besluttet at sætte til de enkelte grupper i forhold til indretningen. De har på den ene side visioner om indretning og brug af de fysiske rammer, men har på den anden side givet det ud til hvert team at træffe beslutninger og konkretisere. De forskellige grupper og teams har indrettet sig forskelligt og ledelsen lægger ikke skjul på, at de synes, det er lykkedes forskelligt i forhold til at skabe en indretning i relation til både det pædagogiske indhold i skoletiden og elevernes brug af det i fritiden. De fysiske rammer og de pædagogiske læringsmål gør det at skabe en fleksibel indretning til et omdrejningspunkt på Asgård. Ulla siger i interviewet om fleksibilitet:

"Hvilken fleksibilitet efterlyses?"

ML: *"At man lynhurtigt kan få børnene et andet sted hen, dele i mindre grupper, nye grupper, mere intimitet."*

UR: *"… man kunne ende i den grøft, hvor fleksibilitet i det fysiske rum er et mål i sig selv. Det, som er* målet er at skabe en situation, hvor fysiske rum ikke er en barriere for de pædagogisk mål, vi har. *Eksempelvis at vi pædagogisk har brug for at skabe nogle baser og at det er muligt at understøtte med den fysiske indretning og at det indgår som* en naturlig hverdagsting at gøre tingene på andre og nye måder."

Ledelsens visioner om indretning og brug af fysiske rum er præget af en nysgerrighed og vilje til løbende at udfordre de fysiske muligheder - eksempelvis peger Mette på muligheden for at kunne bryde indretninger op i en periode og omdanne f. eks. torvet til et stort eksperimenterende robotværksted. De er dog også klar over, at de allerede her 5 år efter Asgårds start er op imod vanetænkning i brugen af de fysiske rum. De peger selv på

eksempler fra, da Sydhusets to grupper sidste år valgte at bryde det fysiske rum op for at forsøge at etablere en ny indretning. Det blev et svært opbrud idet det greb fat i en grundlæggende debat om, hvad de ville pædagogisk. I mine observationer bemærkede jeg både en forskellig brug af grupperummene og af torvene:

"I bruger f.eks. også torvene forskelligt?"

UR: *"Ja grupperne bruger torvene meget forskelligt og det meget personligt betinget. Herovre i Sydhuset bruger de nok torvet lige meget og overlappende. Idavang og Breidavang bruger torvet lige meget. Der kan sagtens sidde børn fra begge grupper samtidigt og laves aftaler internt. Det er meget forskelligt hvor stor en overskridelse det er for personalet og hvor meget det betyder for deres undervisningsstruktur, hvis de skal bruge rummet på en anden måde."*

Og jeg fortsætter:

"… Det at flytte sin undervisning ud på torvet, føles det som, at man udstiller sin undervisning?"

UR: *"Ja og måske at rummet er lidt større i forhold til at have styr på børnene. Har jeg styr på børnene, når døren ikke er lukket? Det er en form for 'pædagogisk konserves' ".*

Udsagnet peger på den tryghed og kontrol, som kan ligge i det traditionelt udformede og primært lukkede klaselokale. I det åbne halvoffentlige fællesrum er personalet tvunget til at indtage og bruge rummet på en anden måde i forhold til at fastholde elevernes opmærksomhed eller lave mere elevstyrede aktiviteter. Det mobile inventar kan kræve nye måder at udfolde undervisningen på og betyder måske at den personlige undervisningsform må revideres. Ledelsen fremhæver, at det også kan betyde, at de personlige grænser i forhold til den pædagogiske praksis er i spil i det åbne og fleksible læringsrum. Ledelsens løbende samtaler med personalet om nye tiltag viser da også, at det er meget forskelligt, hvad personalet ser af muligheder og begrænsninger i det fysiske rum. Forskellige mennesker synes at have forskellige forståelser og normer for brug af rum - eksempelvis i forhold til at holde orden i fælles rum. Mette udtaler sig i det efterfølgende om ledelsens grundsynspunkt i forhold til forskellige voksnes forskellige normer og grænser for indretning og orden i fælles rum:

ML: *"… at det ikke må blive så snævert og så fyldt med regler, at* **fleksibilitet og individualitet** *går fløjten, men hvis jeg træder over* **dine grænser,** *er du forpligtet til at sige det til mig"*

Hun nævner flere eksempler blandt andet fra oprydning i fritidsdelen, hvor ansvaret ligger på de voksne i forhold til at reetablere en orden inden lukketid samtidigt med at der åbnes op for, at børnene kan lege så ubegrænset som muligt med de indeværende legematerialer. Adgang til forskellige legematerialer er endnu et tema, som dukker op i både observationer og samtalen om indretningen af de fysiske rum. Det at indrette rum og steder til børnenes fritid synes i høj grad at hænge sammen med hvilke mulige legeaktiviteter, der er hvor. I spørgsmålet om eksempler på fysiske indretninger, der virker godt eller skidt, svarer Mette:

ML: *"… man kan også se det på børnene. Der hvor børnene er, har også noget at gøre med de legeting, som er der og om der er nok af dem. I det ene Yggdrasil lokale er der to store reoler og bagved den sidder der altid en flok og tegner og foran er der altid en ghettoblaster i gang og børnene danser, hiphopper, sjipper og bruger svingtove, både drenge og piger. I det andet lokale bliver der konstrueret og det er altid et h… at får ryddet op, men det stiller krav til mig om, at når børnene begynder at gå hjem, så må de voksne sørge for, at noget af det bliver ryddet op eller sat på udstilling mv. Alle børnene på Asgård ved, det er her, man kan konstruere. I madrashjørnet og i det lille lytte stille rum ved siden af kan man lave andre ting, tumle læse eller lytte. Det vil sige, at i Yggdrasils to rum foregår henholdsvis 2 og 3 forskellige ting i hvert af rummene. Så det siger sig selv, at det virker som en magnet på børnene. Samtidigt kan man gå ind i det ene Gladshjems og Slejpnerlokale, der begge står tomme, der hvor der er mange stole og borde…"*

Mette peger på, at det er tydeligt at aflæse på børnene, om indretningen fungerer optimalt. Hun mener, det skal være muligt for børnene selv at skabe deres legeverdener i fritiden og rummet skal appellere til det i sin indretning. Hun fortæller også, at eleverne kun sidder ved deres pulte ca. 15 minutter i gennemsnit dagligt i skoletiden, men at de også bruges af børnene om eftermiddagen og navnlig for de yngste børn på Asgård udgør et trygt tilholdssted. Begge ledere har for nylig gennemført interviews med elever for at få indblik i deres verdener på Asgård og synes selv at udgøre et meget tæt samarbejdende team på tværs af fagligheder.

Interview med Yggdrasil teamet på Asgård:
Samarbejde om forandring af rum og aktivitet

Gruppeinterviewet med tre medlemmer af Yggdrasil teamet foregår d. 21. marts 2007 kl. 13.15-14.15 i personalerummet i Nordhuset. De tilstedeværende ud over mig selv er Pia (PI), Majbritt (MB), Anne Grethe (AN)) henholdsvis lærer, pædagog og børnehavepædagog. I det følgende er uddrag fra interviewet sammenskrevet i forhold til at få mere viden om:

· Teamorganisering og samarbejde
· Indretning, brug, forvaltning og fleksibilitet
· Struktur og skift i lærings- og fritidsaktiviteter
· Kulturen på Asgård

Efter en kort præsentation af de interviewede og deres baggrund for at arbejde på Asgård, spørger jeg til teamorganiseringen og hvordan undervisningen planlægges. PI fortæller indledningsvist, at planlægningen af undervisningen på Asgård er lagt ud til teamene. I Yggdrasil teamet foregår det ved to timers fælles planlægning om ugen, hvor den ene time i hver uge bliver brugt til planlægning af nye temaer, hold, ansvarlige mv. og den anden til opfølgning på ugens aktiviteter, børnene mv. Teamene udtrykker selv, at de er meget selvkørende og blandt andet selv står for at tage stilling til, om der skal indkaldes en vikar eller om undervisningen kan omstruktureres lidt uden. Overlap og forhandlinger om læringsaktiviteter, planlægning, evaluering og tilpasning af undervisningen i form og fysiske rum foregår løbende i løbet af dagen, oftest omkring glasdørene eller dagstavlen. Personalets bevidsthed om de mange samtidige aktiviteter i Yggdrasil gruppen er en del af teamsamarbejdet. Man ved, hvad de andre har gang i de andre rum og at alle mødes igen i kredsen, inden noget nyt starter. I mit interview med teamet spurgte jeg dem om:

"Hvordan indgår det fysiske rum i tilrettelæggelsen?"

PI: *"Det er meget fast, at dem der er mindst, er inde i det rum som er indrettet til at lege. Det betyder, at vi kan sende børn fra det andet rum ind 10 minutter før frikvarteret, fordi de har nået grænsen for, hvad de kan lære. Så vi har egentligt indrettet det, så det ene rum er mere skoleagtigt og det andet mere til leg, som denne aldersgruppe også har meget brug for."*

AN: *"Det er ikke tilfældigt, at Skolerummet er indrettet som det er. Der skal være plads til, at 45 børn kan samles. Og det er da klart, at de to rum appellerer til noget forskelligt. Vi har nogen der gerne vil sidde lidt længere med deres logbog inde i Legerummet, samtidigt med at legen går i gang og larmer. Så må vi sige, at de kan gå ud på Torvet for at finde ro…"*

Den forskellige indretning i de to grupperum og samtidigheden i læringsaktiviteterne muliggør altså en fleksibilitet i forhold til at kunne differentiere i, hvornår aktiviteten afsluttes for den enkelte elev. De peger også på, at Yggdrasil teamet bruger flere forskellige rum til at kunne differentiere mellem rolige og larmende steder i relation til aktivitet. På Torvet kan man finde ro, når legeaktiviteter bliver for larmende i 'lege-Yggdrasil'. Jeg spurgte også teamet, om de differentierede læringsrum krævede nogle fælles regler for at kunne fungere, eksempelvis i forhold til rolige og larmende aktiviteter:

PI: *"Vi er meget enige. Vi har en grænse for, at når vi klapper, skal der være ro. Vores individuelle grænser er selvfølgelig forskellige, men vi er meget enige om, at ro er ro. Også at det bare er sådan, at det er den voksne, der er der, som definerer den arbejdskultur, der lige skal være."*

Derefter spørger jeg, om det med at kunne definere en arbejdskultur og brug af rum på et givent tidspunkt er noget, som bygges op over tid, hvortil alle samstemmigt svarer ja. Grethe fortsætter med at fortælle om en proces i 'lege-Yggdrasil', hvor de voksne selv følte, at de sendte forskellige signaler om, hvad rummet kunne bruges til på forskellige tidspunkter. Hvornår der skulle være ro og hvornår der kunne leges.

AN: *"… derfor bestemte vi os for, at vi altid samles oppe ved den store væg ved indgangen. Hvilket dog ikke er ensbetydende med, at der ikke kan være en leg der senere. Vi diskuterede, om der skulle være et tæppe eller andet på gulvet der, hvor vi skulle samles, men kom frem til, at det er os, der dirigerer og bestemmer og derigennem definerer rummet for børnene."*

Pia fortsætter med at fortælle, at det opleves meget forskelligt at køre en samling i de to forskelligt indrettede rum.

PI: *Det er meget nemmere at køre en samling inde i vores rum (Skolerummet) end inde i rummet ved siden af (Legerummet), hvor der er meget leg. I Skolerummet, hvor tingene foregår mere struktureret skoleagtigt er det*

meget nemmere at få ro, end hvis jeg skal ind og køre en undervisning i det andet rum, fordi der er leg bare defineret som en meget stor del af det rum og det er indrettet på den måde. Og vi har valgt, det skal være sådan. Der betyder også, at når vi efter en samling i Legerummet giver los til at bruge hele rummet, sker der nogle helt andre ting i forhold til, hvordan børnene bruger rummet.

Grethe tilføjer:

AN: *"Om eftermiddagen sker der faktisk en meget interessant forvandling af Skolerummet, hvor det bliver til den største hiphopper butik, som eleverne kalder Yggdrasils gymnastiksal."*

Teamet ønsker tydeligvis at skabe sammenhæng mellem forskellige aktiviteter i både skole- og fritidsdelen og indretningen af rummene. De er alle enige om gulvets fantastiske egenskaber til undervisning, samling, bevægelse, fritid og fleksibilitet. Som Pia fremfører:

PI: *"Det er ligeså nemt for mig at have dem samlet foran tavlen på gulvet foran mig, som hvis de sad ved hver deres stole og borde. Jeg har ligeså meget kontakt med dem. Jeg kan ikke finde ud af det, når jeg kommer over i de traditionelle skolerum, hvor jeg ikke føler jeg har den samme nærhed med dem."*

Hun synes således, at stole og borde kan virke hæmmende for kontakten med eleverne. I forhold til varigheden af de fælles samlinger på gulvet, hvor eleverne har begrænsede handlemuligheder, fortæller teamet:

PI: *"Hver samling eller opstart af undervisning tager ca. 5-10 minutter. Det er max. 1 time om dagen, hvor vi bestemmer, hvor de er."*

MB: *"Når børnene har siddet 15-20 minutter, så kan de ikke mere, men vi føler os frem i løbet af dagen. Vi ved, at de på nogle tidspunkter i løbet af dagen har brug for en løbetur rundt om huset eller f.eks. en sangleg."*

Teamet giver udtryk for at forsøge at begrænse tidspunkter, hvor eleverne er fraskåret kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder. Derefter spørger jeg til, hvilken form for fleksibilitet og samspil mellem pædagogik og fysisk rum, som fungerer eller savnes. Muligheden for løbende at stille spørgsmål til rummene og at kunne ændre indretning fremhæves som vigtig. De lave reoler på hjul udgør især i Legerummet et væsentligt element for at kunne ændre indretning og Grethe tilføjer:

AN: "Jeg kan godt lide, at man kan lave rummene om - f.eks. sidste år, da vi havde troldeemne, lavede vi Yggdrasils rum og Torvet om til 6 huler og det fungerede rigtigt godt."

Derefter diskuterer de indbyrdes fordele og ulemper ved placeringen af den store faste reol i Skolerummet, som Pia bruger til at opbevare undervisningsmaterialer mv. Pia ser det indledningsvist som en nødvendighed for at kunne opbevare ting, mens Grethe også ser det som en fordel, at reolen skaber et rum bagved. Reolen fører også frem til diskussion om forskellige normer for orden og om at have læringsmaterialer placeret i åbne reoler i forhold til eleverne. Pia fortæller, at hun i starten ikke kunne have læringsmaterialerne i fred, de forsvandt fra reolen og blev væk, men at det ikke længere sker, fordi børnene har lært kulturen på stedet. De fortæller også, at når der er emneuger og andre lærere og pædagoger indtager rummene, opstår der andre normer for orden.

I forhold til børnene fremhæver Majbritt den fleksibilitet, der ligger i, at man kan vælge mellem forskellige aktiviteter i forskellige rum om eftermiddagen:

MB: *"… Man kan lege forskellige konstruktionslege i Legerummets små rum, og man kan danse og bevæge sig i Skolerummet på den megen gulvplads."*

Teamet er i det hele taget glad for både den megen gulvplads og for at kunne etablere mange små rum. Det fortæller, at børnene også bruger gulvpulte meget til både skolearbejde og leg. I forhold til, om de fysiske rammer understøtter en bestemt kultur på Asgård giver Pia udtryk for, at det at have et fællesrum mellem de tre storgrupper i Nordhuset giver personalet anledning til at mødes og løbende diskutere fælles anliggende. Indretningen af fællesrummet er f.eks. hele tiden i spil. Teamet virker i det hele taget meget åbent overfor at samarbejde med både hinanden og resten af Asgård på tværs af fagligheder. Det gør mig nysgerrig overfor, hvordan den meget samarbejdende kultur mellem lærere og pædagoger er blevet til på Asgård. Jeg spørger, hvordan det hænger sammen. Grethe fortæller, at det i praksis ikke startede som en fælles kultur på Asgård, men er blevet til over tid. Pia fortsætter, at det er et fælles overordnet mål om sammenhæng mellem skole og fritid med fokus på det hele barn, der gør det interessant for alle at vide, hvad der foregår hele dagen. Den fælles forberedelse er et vigtigt element heri. Afslutningsvis spørger jeg til inddragelse af ledelsen til at sende elever over i Bifrost. Teamet udtrykker det

som et fantastisk tilbud, som aflaster dem meget, hvis de har nye børn, som er utrygge, har en dårlig dag eller andet. De føler det rart, at de ved, at der nogle, der kan tage sig særligt af dem samtidigt med, at de kan løse de andre opgaver, de står med i både skole og fritid.

Interview med elever i Yggdrasil: Kendt rytme, tryghed og ejerskab

De tre gruppeinterviews med hvert fire elever i Yggdrasil foregår d. 22. marts 2007 kl. 9-10.30 i personalerummet i Nordhuset. De tre grupper består af både drenge og piger i alderen 6-9 år og hvert interview varer ca. 20 minutter, der afsluttes med en gåtur rundt i Nordhuset. Grupperne fordeler sig således på alder og køn:

Gruppe 1: *To piger på 6 og 7 år, to drenge på 8 og 9 år*
Gruppe 2: *En pige på 8 år, tre drenge på 7, 8 og 9 år*
Gruppe 3: *Tre piger på 7, 7 og 8 år, en dreng på 8 år*

Jeg har i det efterfølgende valgt at gruppere uddrag fra de tre interviews i forhold til deres svar på forskellige udgangsspørgsmål om:

· Elevernes bedste måder at lære på?
· Hvordan er dagsrytmen, hvilke aktiviteter foregår med hvilke valgmuligheder?
· Hvad er særligt ved at gå på Asgård?
· Hvilke regler gælder hvor og hvornår?
· Hvor foretrækker eleverne selv at være med hvem og hvornår?

Interviewet indledes med, at jeg tilkendegiver, hvem jeg er og derefter spørger hver enkelt elev om deres navn, alder og hvor længe de har gået i Yggdrasil. Det fører til et par minutters uformel snak, inden jeg fremsætter mit første spørgsmål om, hvilken måde de hver især synes er den bedste måde at lære på. Flere af eleverne svarer, at de godt kan lide at lave logbog, opgaver og at læse, nå de selv må vælge:

"Jeg laver mest logbog og opgaver, når jeg selv må vælge."

"Jeg vil helst læse, læse, læse i læsehulen, både i timerne og i fritidsdelen."

"Jeg synes faktisk, det er lidt sjovt at læse lige nu. Er i gang med Palle bøgerne og det er også ok at lave logbog."

De fremhæver Yggdrasils to grupperum samt Torvet som steder, hvor de ønsker at udføre skolearbejdet. En elev fremhæver udflugter eller skovture som den bedste måde at lære på:

"Jeg vil gerne gå på udflugter og lære noget om noget jeg ikke har oplevet før. Det lærer jeg rigtigt meget af."

En temauge, *Universugen* bliver også fremhævet som lærerig for en af eleverne. Derudover fremhæver eleverne legetime og frikvarter, hvor de selv må vælge lege og være i henholdsvis Legerummet og udenfor på legepladsen som det bedste.

"Det sjove er at have legetime inde ved siden af." (Legerummet)

"Frikvarteret er sjovest, især fodbold og hockey. Vi har fri hver dag en halv og halvanden time."

Derefter spørger jeg, hvordan Yggdrasil er opdelt i mindre grupper og rum. Eleverne fortæller mig, at de primært er opdelt i to hold med 0. og 1. klasses elever (gult hold) i det, de kalder lille eller lege- Yggdrasil rummet og 1. og 2. klasses elever (lilla hold) i store eller arbejds- Yggdrasil rummet. Derudover bruges torvet meget til forskellige aktiviteter.

"Vi er opdelt i gult og lilla hold, der er i lege- Yggdrasil og i arbejds- Yggdrasil. Torvet er fælles rum."

"Vi går derind, hvor 1. og 2. er, vi skal læse og regne. Der er mere legetøj og mere legetime inde i 0., hvor de også lære om bogstaver."

" De mindste har mere legetid og mindre lektier."

"Det er godt at være inde i store Yggdrasil. Vi må være overalt, vi må sidde inde i et lille rum og udenfor på gulvet. Nogle gange er det lille rum lukket pga. rod."

Eleverne fortæller mig også, hvordan dagen er struktureret i Yggdrasil:

"… Dagen starter med, at man skal gå til morgensang i Tumleren, sidde i rundkreds i store Yggdrasil, løbe en tur rundt om huset. Der deles sedler ud (i rundkredsen), derefter skal man lave lektier og opgaver i forskellige hold,, så er der lille frikvarter, rundkreds og opgaver, store madpakke, underholdning, klokken halv to eller kvart i to legetime, fritidsdel klokken to hver dag.."

Jeg spørger nysgerrigt til, hvor mange gange de sidder i rundkreds hver dag:

"Vi sidder i rundkreds ca. 7 gange om dagen i ca. 10 minutter i skoletiden."

Udsagnet understøtter, at eleven kender dagsrytmen ret præcist. Mine registreringer viser dog, at det oftest kun er ca. 5 minutter, børnene skal sidde stille i kredsen, hvilket muligvis fortæller noget om, at det føles som længere end det reelt er at forholde sig stille i kredsen. Samlingen om morgenen bliver afbrudt af en løbetur rundt om huset. Om løbeturen og det at sidde stille siger børnene:

"Vi skal bruge vores energi, krudtet skal brænde op, men det virker faktisk ikke, jeg kan ikke sidde stille."

"Jeg kan sidde stille, indtil sedlerne er delt ud."

"Jeg kan godt sidde stille i lang tid efter løb, jeg laver sprællemand og løber på løbehjul rundt om huset."

"Det er, fordi Pia synes, der er for meget krudt i os."

"Det er sådan, at man skal miste energi, så man kan være lidt mere rolig… det er godt og det virker."

Der er uenighed om det er godt eller skidt og om det virker eller ej. Flere synes, det er godt, at der er alternativer til løb, f.eks. at lave sprællemand og løbe på løbehjul. Eleverne udtrykker generelt, at det er svært at sidde stille i lang tid, men at der er individuelle grænser for, hvor lang tid og om det hjælper at bevæge sig undervejs. Eleverne synes i øvrigt, at det er vigtigt at røre sig i både det lille og store frikvarter. Jeg spørger dem til, hvor lang tid de er i ude hver dag og hvor langt de må bevæge sig væk:

"Vi er ude i en halv time og i en time og et kvarter hver dag, må ikke gå hjem, må være på fodboldbanen rundt over til stien og buskene ved Bredager." (Bredagerskolen)

Jeg fortsætter med at spørge dem, hvad de selv kan vælge i forhold til, hvem de er sammen med og hvad de kan lave hvor:

"Det er mest de voksne, som vælger, hvem man er sammen med."

"Med projektet om kroppen er vi f. eks. i forskellige slags grupper, så der må vi ikke vælge, hvem vi vil være sammen med, vi må vælge i legetime og om eftermiddagen, hvem man vil læse og lave logbog med."

"… man må gerne læse og lave logbog på Torvet, for det meste."

Eleverne giver udtryk for, at det mest er de voksne, der bestemmer, hvem man er sammen med. Jeg spørger, hvad de synes om det og en enkelt siger, at hun synes, det er ok. De øvrige udtrykker ingen mening om det men forklarer, at de har forskellige makkere til forskellige ting. I forhold til hvad de tror, er anderledes ved at gå på Asgård end en anden skole, svarer de:

"Vi har bedre regntøj og en større legeplads. Klasserne hedder noget andet og vi har længere frikvarter. Bifrost er ikke anderledes, det hedder Regnbuen ovre på Bredager." (Bredagerskolen)

"Må gerne have egne ting med, eksempelvis løbehjul og dinosaurer."

De udtrykker en bevidsthed om, at skolen er lidt anderledes end de fleste andre skoler og at de anderledes ting har en positiv værdi for dem. I forhold til hvilke regler som gælder på Asgård svarer de:

"I læsning og logbog skal man være stille, fordi der skal være arbejdsro. Man skal tie stille, når de voksne siger det."

"Vi skal sidde stille, når vi laver matematik og sidder i rundkreds."

"Vi skal være stille i timen, når de klapper klappe med og være stille."

"… man kommer ud, hvis man ikke kan være stille."

"Man må ikke løbe på torvet, kun inde i Tumleren og udenfor."

Reglerne på Asgård handler ifølge interviewene primært om, at der skal være ro, når de voksne beder om det. Eleverne udtrykker endvidere, at det er godt, fordi de ikke bryder sig om larm. De fortæller også, at de ikke må ødelægge eller kaste rundt med ting, samt bevæge sig væk fra skolens område. I den sidste del af interviewene er jeg interesseret i at høre mere om børnenes foretrukne steder, om deres tilhørsforhold og ejerskab til steder:

"Hvor på Asgård er I om eftermiddagen og er I sammen med børn fra andre grupper?"

"Vi er mest i Nordhuset også om eftermiddagen og jeg har venner i de andre klasser."

"Jeg er mest sammen med dem fra Yggdrasil."

Eleverne fortæller også, at de kender de fleste børn og voksne i Nordhuset. Jeg spørger i et af interviewene, hvem af de voksne de henvender sig til, hvis de har brug for det om eftermiddagen og en elev svarer at:

"Vi spørger kun voksne fra Yggdrasil om eftermiddagen."

Og jeg fortsætter:

"Hvad kan man lave hvor i fritidsdelen og hvor er det bedst at være?"

"I lille Yggdrasil, lille Gladshjem og i lille Slejpner leger man."

"I store Yggdrasil kan man høre musik og sjippe i sjippetov."

"Bedst inde i klassen, madrasserne i gule Yggdrasil."

"Det er rigtigt sjovt at være inde i lille Yggdrasil, jeg leger mest med madrasser, lego…"

"Sofaerne er det bedste sted på Torvet."

"Hemsen(biblioteket) bruger man mest i fritidsdelen, sjældent i skoletiden."

"Krattet bedste sted, klatre i træerne, prøvet at hænge i en gren."

Sofaen på Torvet og hemsen på biblioteket understøttes som populære steder under den korte afsluttende gåtur med grupperne. Forklaringerne uddybes med, at man mest må bruge hemsen efter kl. 13 og nogle gange, når der er legetime. På hemsen leger man far, mor og børn, samt "majestæt" med de tæpper, borde og stole, som befinder sig der. Sofaerne på Torvet er også til de voksne. Derudover fremhæves Tumleren til at lege vildt og computerhjørnet til spil. Eleverne synes at kende alle rum, skabe og steder i Nordhuset. De viser spilleskabet på Torvet, en forbudt hylde og et depot til fjernsyn og ledninger mv. De viser også lille Yggdrasil og fortæller, at der faktisk er tre rum der med forskellige legematerialer. Læsehulen på Torvet, som blev dekoreret i Universugen, fremhæves desuden som et godt sted. Det er gennemgående for de tre interviews, at det at lege udenfor er meget populært og at de har deres særlige steder der. Blandt andet krattet, eller den lille skov ved bakkerne, som andre kalder det. De fortæller, at de gerne må bruge deres egne cykler på legepladsen og fremhæver det som godt, at de må have deres egne ting med hjemmefra.

Jeg spørger flere gange på forskellig vis grupperne, om der noget de ikke må eller noget som kunne være bedre uden at få nogle egentlige klare tilbagemeldinger. Det er i det hele taget svært at spore en utilfredshed blandt børnene gennem interviewene. En stemning som synes ret gennemgående for livet på Asgård med den hjemlige duft af nybagt brød på torvet hver dag og de mange uformelle samtaler personalet imellem over køkkenbordet. To gange har jeg observerede jeg i morgenåbningen i tidsrummet kl. 6.30-8.15 og to eftermiddage fra kl. 14-16. Både i morgenåbningen og i løbet af dagen er det tydeligt, at køkkenpersonalet og ikke mindst Benta udgør et fast holdepunkt i dagligdagen på Asgård:

"Det er rigtigt godt at Benta laver mad til os, fordi man tit er sulten kl. 14. Nogle gange må man få en gang og nogen gange en og en halv gang, specielt brød må man tit få to gange. Når det er pandekagedag, må man få to pandekager… Benta bagte 490 pandekager sidste gang, det var pandekagedag. Pandekagedag er en bestemt dag efter fastelavn."

"Benta laver eftermiddagsmad til om eftermiddagen og saftevand… der er en gang om året, hvor man ikke skal have madpakke med, hvor Benta har lavet mad til store madpakke."

De fortæller endvidere, at hun laver mad til 205 børn og bager hver dag. Jeg spørger lidt til de to drenge, som jeg har set være med i hendes daglige arbejde i undersøgelsesperioden. Børnene fortæller at:

"De har svært ved at lære, bliver meget let sure og kede af det..."

Og at det er derfor, at de nu har fået lov at gå sammen med Benta. Flere af eleverne udtrykker med begejstring, at de også har prøvet at være i køkkenet med Bente:

"Jeg har prøvet at hjælpe Benta, fordi jeg skulle hjem kl.11."

"Jeg har prøvet at hjælpe Benta en dag, jeg kom for sent."

Derudover udtaler eleverne sig også om det særlige tilbud værestedet Bifrost og om, hvornår man kan komme der:

"Hvis man har ondt i maven, er ked af det eller nogen er døde."

"Jeg har prøvet at være der, fordi jeg gerne ville være sammen med Malte."

"Jeg har prøvet at være der ovre meget tit i 1.klasse, fordi jeg havde meget ondt i maven, fordi jeg ingen venner havde. Der havde jeg meget ondt i hovedet og maven i en måned. Det var rart at være der, der er en hængekøje og man kan høre historie, lege med dinosaurer…"

" Hvis man har noget sørgeligt at tænke over, er ked af det, kan man sidde derinde. Jeg kender nogen, der har været der, men har ikke selv været der."

Fortællingerne om Benta og Bifrost understøtter min fornemmelse af tryghed og hjemlighed på Asgård med plads til forskellighed. Eleverne har under alle tre interviews virket meget åbne, tillidsfulde, spontane og positive med stor accept af hinanden, mig og livet på Asgård. De køns- og aldersmæssigt blandede grupper blev udvalgt af Yggdrasil teamet.

Ordrup Skole: Interviews med ledelsesteam, lærerteam og GFO team og elever:

Interview med skoleleder og pædagogisk leder på Ordrup Skole: Ibrugtagning af rum og mål for skole og fritid

Interviewene med skoleleder Vibeke Lenskjold (VL) og pædagogisk leder Dorte Strøm Hansen (DL) foregår henholdsvis d. 28. februar kl. 14-15 og d. 16.marts 2007 kl. 13-14.30 i mødelokalet på skolens kontor. Den pædagogiske leder tager mig efterfølgende med ud på en gåtur rundt på skolen for at fortælle, hvad der fungerer godt og mindre godt. I det følgende er uddrag fra de to interviews sammenskrevet i forhold til at få mere viden om:

· Skolens organisering og læringsgrundlag
· Ibrugtagning og den pædagogiske tilrettelæggelse og fleksibilitet
· Skole- og fritidssamarbejde om fælles rum
· Brug af klasserum og fællesrum
· Elevernes tilgang og brug af rum

De to interviews indledes med en kort opridsning af skolens organisering i skole og fritid, der efter ombygningen er placeret i fælles rum. Den pædagogiske leder fortæller, at ombygningen har betydet, at tre kulturer er blevet sammenlagt: Skolen, fritidsordning (GFO) og fritidsklub. Indskoling A/ Grønnegården har dog også tidligere

samarbejdet med GFO´en, der var placeret i samme bygning som indskoling i henholdsvis stuen og på 1.sal. Dengang lånte de hinandens forskelligartede rum efter behov. Under ombygning og ibrugtagningsprocessen har det vist sig at være langt sværere end forventet at skulle dele og bruge de samme rum hele dagen. Ifølge skolelederen er udfordringerne for lærerne, at de skal blive bedre til at åbne op for deres undervisning, blandt andet i forhold til at arbejde med flere elevstyrede aktiviteter i både klasserum og fællesrum:

VL: *"Lærerne skal væk fra den traditionelle undervisning, slippe kontrollen, etablere værksteder i rummet og indrette med forskellige arbejdsstationer. Det kræver en opdragelsesproces, hvor den traditionelle styring opgives til fordel for, at eleverne selv styrer og laver noget forskelligt."*

Hun mener i øvrigt grundlæggende, at vilkårene for at have skole og fritid i de samme rum er problematiske på grund af det tidsmæssige overlap til brug af samme rum og faciliteter, hvor skolen som hun ser det altid må have førsteret til at kunne benytte dem i skoletiden. Den pædagogiske leder taler i interviewet om, at hun føler, at fritidsdelen langsomt bliver spist op af skolen, men at de ikke vil give sig uden kamp. Fritidsdelen ønsker grundlæggende et langt større samarbejde med lærerne om hele elevernes dag. I deres vision samarbejder lærere og pædagoger meget mere på tværs i en indskoling, der har åben fra kl. 7-17 med skiftende aktiviteter for leg og læring på tværs af klassetrin:

DL: *"Det vil være en styrke for fællesskabet at åbne op, alle vil kunne lære af hinanden, men det virker som om, det er meget angstprovokerende for lærerne at stille deres undervisning til skue modsat pædagogerne, som er vant til det."*

Men samarbejdet mellem skole og fritid er stadig en uløst udfordring, der endnu står tilbage efter den lange ombygningsproces af den gamle skole, den skiftende eller manglende ledelse undervejs og de nye pædagogiske ambitioner med stor påvirkning fra SKUB. Skolelederen påpeger, at det for mange lærere har været en opslidende ombygningsproces, hvor de stadig fokuserer meget på, hvad de ikke fik og der stadig er en igangværende ibrugtagningsproces:

VL: *"En del lærere som har været her længe og som er blevet "stueblinde" for de nye muligheder ved at være med i den lange ombygningsproces… Problemer med ibrugtagningen skyldes bl.a., at det blev ved med at være Borch & Fjords projekt, lærerne har aldrig helt taget det til sig og fokuserer stadig på, hvad de ikke fik."*

Hun mener generelt, at lærerne skal blive bedre til at planlægge fleksibelt hen over hele året, samt bruge teamsamarbejdet til refleksion over det pædagogiske arbejde:

VL: *"… Det er en gedigen faglig udfordring for lærerne at arbejde med fleksibilitet og mangfoldighed, se på hele skoleåret og f.eks. selv planlægge sig ud af planlagt fravær… En del lærere aktivitetssætter undervisningen i stedet for at målsætte den, det giver bl.a. problemer, når de skal lave elevplaner."*

VL: *"… I teamarbejdet skal samtalen løftes op til at diskutere problemstillinger og reflektere sammen, tænke pædagogisk didaktisk og ud over løsningen af praktiske dagligdags problemer."*

I forhold til læringsgrundlaget og den pædagogiske praksis ønsker hun at arbejde med en undervisning, der tilgodeser mange forskellige kompetencer og muligheder for at lære, blandt andet gennem arbejdet med læringsstile og mange intelligenser. Hun ønsker, at lærerne udnytter deres i udgangspunktet selvstyrende teamsamarbejde til at skabe mere fleksibilitet i skemaet og bevæge sig væk fra "kontrolundervisning" i klassen til mere differentierede undervisningsformer. Balancen mellem at give slip og blive nød til at opstille regler og rammer for fællesskabet er dog ifølge skolelederen en hårfin balance i den ombyggede skole, hvor meget skal omdefineres. Begge ledere mener, at det er deres ansvar at vise vejen for samarbejdet på tværs af skole og fritid. Den pædagogiske leder er i den nye struktur ansvarlig for indskolingen for både lærere og pædagoger. Kulturspringet mellem lærere og pædagoger gør dog, at en del lærere synes at skulle vænne sig til at referere til den pædagogiske leder. I forhold til samarbejdet om brug og indretning af de fælles fysiske rum synes der både at være uløste problemstillinger i organiseringen og i de konkrete indretninger, blandt andet i overlappet mellem skole og fritid i tidsrummet fra kl. 12-14:

VL: *"GFO´en betaler en høj pris for at være i skolen. Det er skrivebordstænkning, at skole og fritid skal foregå samtidigt, hvilket betyder, at fritiden er nødt til at bøje af, indtil undervisningstiden er forbi. I tidsrummet kl.12-14 er det svært at ville det hele på det samme sted, hvilket betyder, at det er svært for GFO at tilbyde ordentlige aktivitetstilbud og det let kan føles som 1-2 timers ren opbevaring og at GFO´en føres i meget kort snor."*

Skolelederen mener altså, at det at have undervisning og fritidsdel på samme tid i det samme hjemområde er problematisk og begrænsende for fritidsdelen, der ikke kan igangsætte aktiviteter, som inddrager hele fælles-

området eller booke sig ind på andre (fag)lokaler, før skoletiden er slut. Samtidigt er det problematisk for undervisningen at arbejde med åbne døre ud mod fællesarealerne, når de yngste har fået fri og opholder sig der. Mellem kl. 12-14 bliver undervisningen således nødt til at foregå inde i klassen. Hun mener, det er problematisk at ville det hele på det samme sted og at fritidsdelen for pædagogerne let kan komme til at føles som begrænset til to timers pasning mellem kl. 14-16 med begrænsede muligheder for aktivitetstilbud. Den pædagogiske leder påpeger den samme problematik med, at børnene i fritiden mellem kl. 12-14 skal opholde sig stille i fællesarealerne samtidigt med, at ingen andre fællesfaciliteter stilles til rådighed. Hun mener, der mangler noget i de pædagogiske og fysiske rammer og at fritidsdelen har slugt kameler for at få hverdagen til at fungere. Hun efterlyser, at skole og fritid tænker mere i helheder. At et hjemområde bestående af fællesområder og klasselokaler tænkes mere som en fælles enhed, der skal understøtte elevernes leg og læring. Hun ser andre muligheder i at opløse klassestrukturen mere og stiller spørgsmålstegn ved, om alle klasselokaler skal være indrettet med borde og stole. Hun efterlyser i det hele taget, at der prøves mange flere ting af for at skabe fællesskab mellem skole og fritid. Men ideer mødes ofte med megen modstand fra lærerne og processen synes at tage meget lang tid.

DH: *"Undervisningsdifferentiering praktiseres ikke på Ordrup, der stadig er præget af kassetænkning som fortrinsvis foregår i hvert sit klasselokale."*

Hendes visioner om at sammentænke skole og fritid i indskolingsafdelingen som en helhed handler blandt andet om at se nye muligheder for pædagogisk praksis og organiseringen i rum:

DH: *"Hvorfor indrette med stole og borde i alle klasser, alle behøver ikke sidde ned kl. 8, det gælder om at kunne se mulighederne."*

Skolelederen er enig i, at lærerne har svært ved at se mulighederne i de nye indretninger og i det hele taget opløse den mere traditionelle lærerstyrede klasseundervisning:

VL: *"Lærerne har svært ved at få øje på de nye muligheder og tage sig mod til at springe ud og opløse den mere traditionelle lærerstyring og vante rammer."*

Jeg spørger hende endvidere, om der er plads nok på skolen nu til de forskellige aktiviteter:

VL: *"Vi har plads nok nu, hvis alle arealerne bruges."*

Problemerne synes altså at ligge dels i, at lærerne tager det på sig, at undervisningen kan foregå på mange måder og planlægges mere fleksibelt og at lærer- og pædagogsamarbejdet udvikles, blandt andet omkring indretningen af og ejerskabet til forskellige rum. Den pædagogiske leder mener, at lærerne kan bruge pædagogerne i forhold til at lære, at man godt kan nå eleverne, selvom undervisningen foregår på mange måder, men at en ny lærerrolle, mere i form af konsulent bryder med den vante lærerpraksis.

I fritiden baseres det pædagogiske grundlag pt. på, at det først og fremmest er "børnenes frie tid". Børnene kan frit vælge at lave det de vil samtidigt med, at der gives tilbud om forskellige aktiviteter. De indbyrdes relationer børnene samt børn og voksne imellem indgår som noget af det vigtigste i det pædagogiske arbejde i GFO´en. Dorte forklarer, at det i udgangspunktet betyder, at fritidsdelen ikke er så åbenlyst fysisk relateret til bestemte rum som skolen. Hun fortsætter, at det som fritidsdelen savner mest ved at drive fritid i "skolelokaler", er stemningen af hjemlighed og hygge. Det er mest i køkkenområder og fællesrum, man kan opleve det, men meget lidt i klasselokalerne, der primært er indrettet med borde og stole. Begge ledere mener, at ansvaret for indretningen både ligger i de enkelte afdelinger og i de mål, som lederne skaber. I indskoling A fylder utilfredsheden over en byggeproces, som personalet ikke synes vellykket stadigt så meget, at det er svært at se nye muligheder i at udnytte de fælles rammer. Oprindeligt var alle rum i indskoling A tænkt som temarum til f.eks. bevægelse eller konstruktionslege. En del af disse funktioner er ændret, fordi det var vanskeligt at praktisere som tænkt, blandt andet i klasserummene. Siden er processerne med indretning gået lidt i stå og de fælles aktiviteter i fritidsdelen har en tendens til at samle sig om køkkenet:

DH: *"… Køkkenet er samlingssted for GFO´en og det kan være svært at få spredt aktiviteterne ud."*

Den pædagogiske leder peger dog også på flere uudnyttede muligheder. Blandt andet at faglokaler udnyttes bedre, herunder at få billedkunstlokalet og værkstedsgården bragt i spil og at der er nogen, som brænder for at få de rum til at fungere, så der er hyggeligt at være der:

DH: *"Billedkunstlokalet står tomt om eftermiddagen, der mangler atmosfære og at der altid er spændende projekter i gang. I det hele taget er der brug for at bringe faglokalerne og værkstedsgården mere i spil om eftermiddagen. At*

der er nogen, der siger, at de brænder for at få gang i et bestemt rum og få flere med i det. De fleste vælger at holde sig til klassen og har svært ved at tage ejerskab til de nye indretninger."

Hun peger blandt andet på, at både lærere og elever har et stort ejerskab til deres eget klasselokale, hvor de helst ikke vil have andre ind. Pædagogerne er derimod vant til en mere funktionsopdelt indretning, hvor børnene er blandet på tværs af årgange. Hun fortsætter, at ejerskabet til klasseværelserne, sammenholdt med den for fritiden ikke så brugbare indretning med borde og stole gør, at børnene nogle gange opholder sig lang tid alene uden voksne i rummene. Der er et dilemma mellem, at lærerne føler, de er havnet på et fritidshjem og omvendt at pædagogerne føler de er havnet i skolens undervisningslokaler. Hun mener i øvrigt, at det er en forkert påstand, at børnene har brug for et skift i de fysiske rammer for at kunne skelne mellem skole og fritid. Børnene kan sagtens kende forskel på kulturen og den forskellige brug af rum. En betragtning som skolelederen deler. Hun mener i øvrigt, at det kan være en god ide at lade eleverne vise vejen for brugen af rum. Eleverne kan anvise nye steder, der kan være med til give inspiration til at forsøge nye indretninger:

VL: *"Børnene er tit bedre til at vise, hvordan rummet kan bruges på nye måder. De indtager rummet umiddelbart. Vi kan bruge dem til at vise vejen og afprøve nye måder at indrette sig på."*

Hun peger på, at lærerne skal ud over deres begrænsninger i forhold til at gå i dialog med elevernes brug af rum.

Lederteamet synes i de to interviews enige om, at der er mange udfordringer med både ibrugtagning og samarbejdet om brugen af fælles rum for skole og fritid.

Interview med lærerteam og GFO team: Udfordringer ved brug af samme rum til Skole og GFO

Interviewene med læreteamet i 2. a/ indskoling A, samt GFO teamet i 2.a / indskoling A foregår i personalerummet i indskoling A, henholdsvis kl. 12-13 og 10-11 d. 28.marts 2007. Lærerteamet repræsenteret af lærerne Lars, Rikke og Randi. GFO teamet repræsenteret af pædagogerne Jakob og Henrik. I det følgende er uddrag fra de to interviews sammenskrevet i forhold til at få mere viden om:

· Skole og fritid i fælles rum
· Hvilken fleksibilitet som efterlyses
· Konflikt mellem samtidige aktiviteter
· Forvaltning og ejerskab, grænser og regler
· Elevernes tilgang

Efter en kort præsentation af de interviewede og deres baggrund for at arbejde på Ordrup Skole, spørger jeg til, hvordan indskoling A er organiseret i team og rum i forhold til planlægningen af aktiviteter i skole og fritid. Allerede i den indledende runde er der i begge interviews tilkendegivet frustrationer i forhold til ombygningsprocessen, indretningen og samarbejdet mellem lærer og pædagoger. Det kommer også til udtryk i besvarelsen af næsten alle spørgsmål, særligt i interviewet med lærerne, der stadigt synes meget skuffede:

Lærer: *"… Før havde vi meget mere rummelige lokaler, nu er de meget mindre – drømmen var at der var mange arbejdspladser udenfor klasselokalet, der er for få og det er umuligt at booke et lille rum til en lille gruppe, der er ikke små lukkede rum nok. Det er svært at aflæse de rum, som vi har fået og efter kl. 12 er det svært at bruge fællesarealerne, fordi "der går fritid i den."*

De henviser til, at det er svært fysisk at være sammen med et fritidshjem, at de har færre kvadratmetre end før og der er forskellige forventninger til samarbejde mellem skole og fritid. GFO personalet forklarer, at det er en lang proces at finde ud af, hvad rummene skal kunne. Grundideen bag den nuværende indretning er, at børnehaveklasse og 1. klasse er placeret tættest på køkkenet og 2. og 3. klasse længst væk, i forhold til brug af fællesrum i overlappet mellem skole og fritid mellem kl. 12-14. Ideen er, at GFOen råder over flere og flere lokaler i løbet af eftermiddagen i henhold til, hvornår 2. og 3.klasse har fri. GFO personalet fortæller dog, at det endnu ikke er lykkedes lærere og pædagoger at lave en fælles pædagogisk strategi for indskoling A eller Grønnegården, som den også kaldes:

Pædagog: *"Vi er aldrig nået til at få lavet en fælles pædagogisk strategi i Grønnegården for skole og fritidsdelen. Det er en lang proces og sværere end ventet."*

GFO personalet ser muligheder i at organisere skole og fritid i Grønnegården på andre måder end de nuværende.

De vil gerne opløse skoleskemaet og indretningen af klasseværelser, således at der kunne arbejdes mere med fleksible holddannelser på tværs af alder i mere forskelligt indrettede lokaler:

Pædagog: *"Skematænkningen låser, GFO´en vil gerne arbejde med at tænke Grønnegårdsteamet mere som en helhed, med fleksible holddannelser og brug af forskelligt indrettede lokaler, men det kræver at lærerne giver slip på flere hundrede års skolekultur."*

De peger på de uudnyttede muligheder, der er for brug af flere lokaler, når en klasse f.eks. har gymnastik og deres klasseværelse står tomt samtidigt med at andre klasser mangler plads til en aktivitet. De mener, at det ville være med til at give eleverne ejerskab til flere rum, hvis de i skoletiden oplevede at komme ind i de andres klasser. De mener grundlæggende, at trygheden til hjemområdet etableres i løbet af det første halve år, hvor eleverne går i Grønnegården og de derefter sagtens kan rumme at færdes i hele området. De kunne godt ønske sig, at der ikke var en fast opstilling af borde og stole i alle klasseværelser. Det ville give fritidsdelen bedre mulighed for at bruge rummene til forskellige værksteder og aktiviteter. De mener, at stole og borde opstillingen er med til at fastholde klasserum som skolerum om eftermiddagen og at fritidsdelen har brug for en anden definering af rum end i skoletiden.

Pædagog: *"Køkkenet er lig hjertet i fritidsordningen, resten af området åbnes op i takt med, at skoledagen afsluttes… Grundideen var, at alle skulle have ejerskab til hele området, men ejerskabet er primært bundet til klasselokalet og kun meget veldefinerede aktiviteter kan føre børnene ind i andre klasselokaler og især kun de tæt på køkkenet med personalet tæt på."*

Pædagog: *"Det er svært at opløse ejerskabet til klassen om eftermiddagen, det virker som en tryg base, hvor de tilbringer det meste af deres dag. Indretningen med borde og stole er med til at begrænse aktiviteter og fastholde rummet som skolerum."*

GFO teamet fortsætter:

Pædagog: *"… At få skabt rum for fritiden handler om at kunne sammentænke rum for de 6-10 årige, der både kan rumme den meget strukturerede undervisning og det at lære på andre måder, som blandt sker i fritiden. Eksempelvis har drengene brug for at lære at sætte grænser for hinanden ved at slås med hinanden."*

men også at lærer og pædagogsamarbejdet stadig har en lang proces foran sig og at de mangler timer nok til at finde ud af "hvad vil vi?"

Lærerne fortæller, at de føler sig trængte i forhold til både lærerrollen og til at skulle dele rum med pædagogerne:

Lærer: *"Udviklingen er gået i stå og vi er nød til at spørge os selv hvor langt vil vi gå? Vi føler, vi bliver pædagogiserede. Det kan være svært at holde lærerrollen og blive respekteret som lærer. Der må være grænser for pædagogik. Alting flyder og mister det personlige præg når man skal gøre alting sammen med andre, man mister det man synes man er god til."*

Lærer: *"Lærerne har brug for et rum, respekt for rummet og for at holde en orden, et rum som er defineret som et læringsrum"… "Personlig stue kontra fælles stue"…"vi føler os trængte."*

Lærerne taler her om behovet for at frede undervisningsrum fra at skulle dele det med fritiden og at de har en tradition for selv at iscenesætte rum og aktiviteter med deres eget personlige præg. De taler også om behovet for en fast defineret praktisk indretning i klasseværelserne, eksempelvis at eleverne har let adgang til deres ting i tasker og skuffer og at der er plads til at komme rundt, der ellers tager for lang tid. De peger også på, at de føler, det er sværere at bruge fællesrummene, fordi funktionerne ikke er så fast definerede. De fortæller, at de benytter fællesrummene, hvis de ikke er optaget af andre klasser. Rikke mener, at det navnlig er 3.klasse, som god til at arbejde selvstændigt i fællesrum udenfor klassen. Randi fortæller, at det skifter, hvornår hun gerne vil have eleverne til at arbejde udenfor eller indeni klassen. Lars´ strategi i forhold til brug af rum er, at de ikke kun skal være i klasseværelset, men i øvrigt er holdt op med at tænke på rummet efter de mange skuffelser i ombygningsprocessen. Rikke synes, at der mangler en afsluttende proces med Borch og Fjord i forhold til inventarprojektet. En form for manual til, hvordan indretningen er tænkt i brug. Randi og Rikke synes generelt, at 2.a´s klasserum fungerer godt efter pudehjørnet blev flyttet og den seneste bordopstilling:

Lærer: *"Den nuværende indretning i 2.a har en elev forslået og den blev iværksat en eftermiddag i GFO´en og fungerer rigtigt godt."*

De finder det positivt, at børnene er begyndt at bruge repos og vindueskarm til arbejdssteder og synes, at de små flytbare røde tæpper, som er ophængt på gangen virker rigtigt godt til at skabe rum i rum i klasserummet. Lærerne mener dog overordnet, at det er en krævende opgave at lave rummet om og at det er vanskeligt for eleverne:

Lærer: *"… Det tager tid og kræfter at lave rummet om og børnene er skrøbelige i skiftet."*

En af de ting som pædagogerne generelt savner, er plads til, at forskellige aktiviteter kan udfolde sig i fritiden. For dem er det vigtigt, at fritiden i modsætning til skolens *"Jeg skal"* kultur, repræsenterer en *"Jeg kan, jeg må"* kultur:

Pædagog: *"Især rum til den fysiske udfoldelse mangler" "Brug for fritids-lære-rum, hvor det især handler om at lære de sociale spilleregler."*

De peger på vigtigheden i at lære de sociale spilleregler at kende ved at lege forskellige lege, hvor forskellige roller og forhandling indgår. Især i vinterperioden mangler de et tumlerum, hvor behovet for at bruge kroppen kan udfolde sig. De fremhæver også, at det er her, at forskellen mellem de to faggrupper er størst. Mens lærerne arbejder målrettet med fag og undervisning i indrettede klasseværelser og faglokaler, arbejder pædagoger med elevernes samarbejdsrelationer på mange forskellige niveauer og er med til at håndtere konflikter og modgang i både skole og fritid. Pædagogerne mener, de med deres arbejde med elevernes relationer leverer et vigtigt bidrag til det at lære at gå i skole. De indgår som noget nyt i undervisningstiden med 20 timer i børnehaveklassen og 11 timer i de øvrige klasser. De er stadig i en fase, hvor de er ved at finde ud af, hvordan de udnytter timerne bedst muligt. Tanken er at kunne være fleksibel i forhold til at kunne udnytte pædagogernes forskellige kompetencer mest optimalt på tværs af klasserne. Pædagogerne påpeger, at de har andre muligheder end lærerne, fordi de generelt er mere fleksibelt organiseret med skemafri dage mv. De synes dog samtidigt, at lærerne i højere grad skulle udnytte pædagogernes øje for det sociale og trække på deres kompetencer i forhold til teamsamarbejdet. Et andet vigtigt diskussionsemne mellem lærere og pædagoger er hvilke fælles regler kontra løbende at sætte grænser, der skal være i Grønnegården. Pædagogernes standpunkt er, at det er bedre at sætte grænser end at lave regler, fordi børn i udgangspunktet i længden kun vil overholde de regler, som de kan se mening i. De nævner som eksempel reglen om, at man skal tage sine sko af i vindfanget. Det giver mening i forhold til børnene, som godt kan se, at våde tæer og beskidte gulve indenfor ikke er rart. De mener, det derfor er blevet en accepteret regel, i modsætning til at løbe på gangene, der straks er sværere at finde meningsfuldhed i:

Pædagog: *"Det er bedre at sætte grænser og tale om meningsfuldhed end at lave regler. Reglerne skal give mening, hvis børnene skal overholde dem."*

Meningsfuldheden er altså vigtig for pædagogerne. Lærerne går i udgangspunktet ind for, at der findes regler for at få fællesskabet til at fungere i fælles rammer. De har på ledelsens opfordring arbejdet med en positiv omskrivning af ordensreglerne på skolen til børnesprog. Det betyder, at der nu er ophængt uderegler og inderegler for, hvordan børnene forventes at opføre sig ude og inde. Derudover kommer lærerens behov for regler til udtryk i fritidens brug og oprydning af klasserum. I hvert klasserum er opsat en beskrivelse af, hvordan rummet forventes efterladt. Pædagogerne mener generelt, at børnene bruger rummene forskelligt i skole og fritid og at overlappet i mellem er svært, eksempelvis at børnehaveklassen har dårlige muligheder for at bevæge sig meget kropsligt i indskoling A, når de har fri kl. 12 og må vente til senere, når flere eller alle klasser har fået fri. De peger dog også på, at det er første år, hvor de har mulighed for at tage faglokaler og andre kvadratmetre, der ligger rundt omkring på skolen i brug og det derfor er svært at evaluere endnu. De har behov for at bruge en vinter mere på at finde ud af, om det fungerer. Hvis flere af skolens faciliteter kan inddrages, vil det give mere luft til de resterende i indskoling A:

Pædagog: *"… Det er svært at evaluere endnu, da vi endnu ikke har fået værksteder og brug af faglokaler op at køre endnu og dermed kan udnytte pladsen udenfor Grønnegården optimalt i fritidsdelen."*

Pædagogerne forholder sig således endnu optimistiske i forhold til at udnytte mulighederne i de nye rum, mens lærerne endnu har svært ved at se nye muligheder i rummene. Det bedste samarbejde mellem lærere og pædagoger foregår for tiden gennem de fælles ture ud af huset, hvor pædagoger indgår i skoletiden. I forhold til brug og samarbejde om fælles rum i indskoling A på Ordrup Skole står der stadig mange indbyrdes udfordringer tilbage.

Interview med elever i 2.a: Ejerskab og forvaltning af rum

De tre gruppeinterviews med elever i 2.a foregår dels i personalerummet i indskoling A og dels i pudehjørnet i et af fællesrummene d. 16.marts 2007 kl. 9.30-10.30. De tre gruppeinterviews har en varighed af ca. 15-20 min. Under interviewet må eleverne frivilligt vælge at tegne en tegning fra indskoling A af steder, de foretrækker at være.

Enkelte i den ene gruppe vælger også at lave regneopgave i medbragt regnebog under interviewet. Nogle vælger kun at snakke, nogle vælger primært at tegne og regne, nogle gør begge dele. De to første interviews foregår i det ca. 20m2 store personalerum med få forstyrrelser af ind- og udgående personale. Under det sidste interview er vi nødt til at finde et andet sted, da der skal være GFO møde i rummet. Vi vælger på elevernes opfordring pudekrogen i et af fællesrummene. Der er i interviewgrupperne en overvægt af piger, der skal ses i sammenhæng med, at der også er en overvægt af piger i 2.a. Eleverne er alle omkring 8 år og de tre grupper består af:

Gruppe 1: *Tre piger og en dreng*
Gruppe 2: *Tre piger og en dreng*
Gruppe 3: *Tre piger og to drenge*

Jeg har i det efterfølgende valgt at gruppere uddrag fra de tre interviews i forhold til at få mere viden om:
· Elevernes bedste måder at lære på og hvor?
· Aktiviteter, steder og valgmuligheder i skole og fritid?
· Elevernes ideer til forandringer i indskoling A?
· Hvilke regler gælder hvor?
· Hvor foretrækker eleverne selv at være med hvem og hvornår?

Interviewene udvikler sig lidt forskelligt i forhold til hvilke interne samtaler, der igangsættes om læringsmiljøet. Det sidste interview i pudekrogen, som forstyrres af, at en flok elever bevæger sig rundt i fællesarealerne umiddelbart før frikvarteret, kommer mest til at handle om elevernes tegninger.

Elevernes brug af rum og handlemuligheder i indskoling A er omdrejningspunkt for interviewene. Det fører indirekte til snak om ejerskab og forvaltning af rum. Det fremgår tydeligt af elevernes udtalelser, at de ikke har det samme forhold til alle rum i indskoling A. Deres klasseværelse på 54m2 synes at være udgangspunkt for de fleste af deres aktiviteter gennem hele dagen - i skoletiden de voksenstyrede og om eftermiddagen de mere elevstyrede. En elev udtrykker:

"Man er mest i ens klasse, der må man være og der bestemmer man selv."

Hun henviser til, at 2.a ikke færdes så meget i de andre klasser, som andre elever "bestemmer" over. Eleverne bruger derudover fællesrummene i både skole og fritid. Jeg spurgte, hvordan eleverne bedst kunne lide at lære og hvor. Flere fremførte gruppearbejde udenfor klasserummet i fællesarealerne som det bedste, hvis det de skal lære, ikke er for svært og kræver lærerhjælp, men samtidigt at det sjældent er en mulighed:

"Jeg vil helst hygge mig og arbejde udenfor klassen, hvis det vi skal lave ikke er for svært… det må vi sjældent, fordi vores lærere gerne vil have, vi sidder inde i klassen…"

"Jeg tror, at hun vil have os til at sidde inde i klassen, så hun kan se, hvad vi laver og hvor gode vi er til det og så hun kan hjælpe os."

Klassen udgør tilsyneladende basen for alle aktiviteter i skoletiden og øvrige rum er et lærerstyret tilvalg. Eleverne fornemmer tilsyneladende også, at det er lettere for lærerne at overskue aktiviteterne og hjælpe eleverne, hvis de befinder sig i klasseværelset. En del elever synes, at det er svært at finde steder at fordybe sig, hvor der ikke er larm fra andre. Det blev i nogen grad understreget i det sidste interview i pudekrogen, der havde svært ved at blive gennemført på grund af larm fra andre elever. En anden piger fortæller, at hun synes, det er svært at finde et sted at arbejde og ofte føler sig forstyrret. En pige føler sig generet af at skulle udstille arbejde eller spil på computeren på gangen, hvor mange går forbi og stopper op og kigger. Flere synes, der mangler aktiviteter og ting at lave om eftermiddagen. Nogle tidligere populære værksteder er ophørt, hvilket betyder, at drengene ofte spiller computer og pigerne primært danser, sjipper og tegner. Flere efterlyser, at man må have ting med hjemmefra og flere hyggekroge. En dreng efterlyser, at der bliver arrangeret brydekamp eller sådan noget og en anden pige kommenterer at:

"Jeg synes der mangler steder, hvor man både kan lege vildt og være stille."

Alle fællesrum i indskoling A er i åben forbindelse med gangen og jeg har gennem fælles samlinger og store ophængte plancher på gangen erfaret, at regler for ophold her fylder meget i indskoling A. Jeg spørger eleverne, om der er regler for, hvordan man skal opføre sig. De svarer, at der både er ude-regler og inde-regler. Inde-reglerne handler primært om, at man ikke må løbe på gangene, hvilket eleverne både synes er godt og skidt. Godt fordi de ikke kommer til skade og det ikke larmer i forhold til andre og skidt, fordi det er svært at lade være med at løbe,

når man skal fra et sted til et andet. Ude-regler handler blandt andet om, at man ikke må slås og skal smide affald i skraldespandene. Ved vindfanget hænger en elevtegning, der illustrerer, at man ikke må løbe på gangen.

Eleverne i 2.a fortæller i interviewene, at de i fritiden foretrækker aktiviteter som at lege forskellige lege udenfor på legepladsen, spille spil i køkkenet, spille computer eller danse til musik i klasseværelset. De steder, hvor eleverne ifølge deres tegninger foretrækker at opholde sig, er læserørene og pudekrogen, der tegnes henholdsvis 4 og 3 gange på i alt 7 tegninger. Derudover tegnes eller afkrydses på en tegnet plan over indskoling A, gyngen på legepladsen, computeren på gangen, værkstedsgården og i klassen.

Interviewene og tegningerne synes at vise, at eleverne har et forskelligt tilhørsforhold til forskellige steder i indskoling A. De har først og fremmest et særligt forhold til deres klasseværelse, som de opfatter som deres. Til skolearbejde foretrækker de læserørene og pudekrogen i fællesrummene, men føler begrænsninger hertil i forhold til lærerstyring og larm fra andre elever. Fællesrum og klassen synes at have forskellige betydninger i forhold til forskellige aktiviteter i skole og fritid. Interviewene sammenholdt med observationer viser forskellige tegn på, at det kan skyldes, at lige som steder i fællesrummet kan udgøre et frirum for aktiviteter i klasserummet i skoletiden, kan klasserummet udgøre et frirum for aktiviteter i fællesrummene i fritiden og at børnene både i skole og fritid foretrækker at opholde sig i en form for frirum med forskellige kropslige, sociale og fysisk rumlige handlemuligheder.

Lundskolen: Interviews med leder og lærerteam, samt elevopgave

Interview med skoleleder: Værdigrundlag og integrerede undervisningsrum

Interviewet med skolelederen Birgit Bækgaard (BB) på Lundskolen foregår d. 29. maj 2007 kl. 10-11 på hendes kontor. Hun fortæller indledningsvist, hvordan skolen er organiseret i afdelinger med reference til enten skoleleder eller viceskoleleder. Den nye udskoling referer til skolelederen, indskolingen til viceskolelederen, mens de deles om mellemtrinnet. I forhold til læringsgrundlaget forklarer hun, at undervisningen er opdelt i emne- og kursusperioder og i stigende omfang meget faglige perioder på mellemtrinnet og i udskolingen. Hun understreger vigtigheden af, at alle lærere på skolen arbejder ud fra et fælles værdigrundlag. Lundskolen vil gerne kendes på tolerance og ansvarlighed og finder det vigtigt, at alle har en god dag. Hun fremhæver et benyttet ordsprog på skolen:

"Her skal være rart at være, det giver lyst til at lære."

Hun er opmærksom på, at kulturen løbende skifter med ombygningen og de nye lærere som hvert år starter på skolen. Det kræver, at det som skolen gerne vil kendes på videreformidles til de nye lærere og de daglige reaktioner på disse diskuteres. I den dynamiske organisation, som skolen er, er der tilbagevendende drøftelser om værdigrundlaget og hvordan håndhævelsen i praksis skal foregå. Ombygningen har gjort, at skolen stadig står midt i en proces omkring, hvordan de nye rum skal behandles og bruges. For fællesrum betyder det blandt andet diskussioner om, hvem der har ret til hvilke rum, samt konflikter om løb, uro og oprydning. Hun opfatter det selv som, at skolen befinder sig midt i et vadested, hvor diskussionen om "hvad vil vi" er vigtig - eksempelvis diskussionen, om der skal være regler for, at eleverne kun må opholde sig i rum i deres egen afdeling eller skal have lov at opholde sig i alle afdelinger. Det kan virke som et paradoks, at de har fået en helt ny og åben skole men samtidig er i gang med at lave regler om, hvor hvem må være. Hun udtrykker, at det er ledelsen, der i udgangspunktet tager ansvaret for både regler og de nye indretninger. Personalet er med på råd. Jeg spurgte hende, om hun opfattede de nye indretninger som et differentieret læringsmiljø. Hun svarede, at hun snarere opfattede det som et *integreret undervisningsmiljø*, hvor man har flere rum med mulighed for fleksibel holddannelse til rådighed. Hun fremhæver dog også, at ombygningsprocessen endnu ikke er færdig, fordi man har ventet med at indkøbe den sidste møblering. Det er dels sket på grund af usikkerhed om, hvor mange midler der var til rådighed og dels, fordi man ville afvente, hvad der synes at være brug for forskellige steder. Det betyder, at skolen er inde i en fase, hvor de forskellige teams bliver spurgt til råds om, hvad de mangler i de forskellige afdelinger og forventer, at resterende møblering kan indkøbes til brug efter sommerferien. Hun bekræfter også, at mellemtrinnet mangler et fællesrum og at grupperummene muligvis er aflåst pga. mangel på aflåselige skabe til materialer. Hun har dog netop modtaget besked om, at klubben i kælderen er i gang med at flytte ud. Kælderen skal omdannes til mellemtrinnets nye fællesrum. Hun opfatter generelt ikke lærerne som begrænsede af deres klasseværelser. Hun har dog oplevet en meget stor forskellighed i, hvordan de har taget de nye smartboards til sig. Hun finder en større åbenhed overfor de interaktive tavler blandt de nye lærere og fremhæver det ekstraordinære projekt, som lærerteamet i 4.klasserne har været med i. Hun opfatter det største konfliktområde omkring adgang og booking af de bærbare computere, hvilket hun med et optimistisk smil siger løser sig, når alle eleverne får deres egen

computer. Hun kan ikke forestille sig, at fremtidens skole ikke kræver de interaktive midler, som skolen har satset højt på i ombygningsprocessen.

Interview med lærerteam: Differentiering og indretning - samarbejde og vilje til forandring

Interviewet med lærerteamet Lene (LY) og Peter (PJ) for 4. klasserne foregår d. 7. juni 2007 kl. 14-15 på lærerværelset. Jeg spørger indledningsvist til læringsgrundlaget og hvad det betyder for deres undervisningspraksis. De svarer, at de forsøger at tilpasse indholdet i det, de ønsker at lære eleverne med den undervisningsform, de vælger. Eksempelvis kan der være en oplagt sammenhæng mellem det emne, som der arbejdes med og den fremgangsmåde, der vælges. De peger også på store individuelle forskelle både klasser, kønnene og lærere imellem. De er dog enige om, at den megen fokus på IT og brug af smartboardet har gjort undervisningen mere stillesiddende dette skoleår. Undervisningen har en tendens til at foregå mere tilbagelænet i stolene, når den interaktive tavle bliver brugt. Derfor vil lærerne arbejde mere målrettet mod at kombinere det stillesiddende med bevægelse. Derefter spørger jeg, hvordan det fysiske rum indgår i undervisningen. De svarer sammenstemmende, at de i udgangspunktet forsøger at inddrage så meget plads som muligt. Et af dilemmaerne er dog, at grupperummene stadig ikke er færdigindrettede med aflåselige skabe, som muliggør, at de kan bruges aktivt. Hvis ikke læringsmaterialer mv. befinder sig i låste skabe, synes de ikke at kunne være i fred for eleverne og forsvinder. Dernæst diskuterer de indbyrdes, om de får lov at få et eller flere rum i kælderen. Det er der ikke helt klarhed over, blandt andet hvilke rum de eventuelt skal dele med 5. klasserne på den anden side af gangen. De finder det begge besværligt at dele rum med dem, da lærerne ikke deler det samme syn på undervisning som deres team og at det derudover er svært at koordinere. Det synes meget lettere internt i teamet:

LY: *"… Hvis det er nogen, man arbejder godt sammen med, opstår den der fleksibilitet og man ved hvornår man kan råde over de forskellige rum."*

Jeg fortsætter:

"… så du siger egentlig, at de ekstra rum i forbindelse med klasselokalet, som I selv råder over er mere værd end de store fællesrum?"

LY: *"Ja, dem har vi aldrig rigtigt brugt, det er svært at lave aftaler og regne fuldt ud med, at de er ledige til en aktivitet, eksempelvis at se film på den store trappe, som den er ideel til."*

Teamet fortæller, at de generelt har åbne døre til hinandens undervisning og taler om tryghed og tillid til hinanden i teamet som det vigtigste for et godt samarbejde. De bruger hinanden meget, planlægger og diskuterer sammen.

I forhold til deres involvering i byggeriet har de lidt forskellige præferencer. PJ har blandt været med til at få indrettet et musikrum bestående af flere rum sammen med en kollega. Det har betydet, at der både er et stort og to mindre rum, så flere grupper kan øve samtidigt uden at genere hinanden. LY har ikke deltaget så meget i ombygningen og synes, det har været svært at forholde sig de tegninger, som hang på lærerværelset. Hun fremhæver, at:

LY: *"Jeg mangler, det ligner en skole, at man kan se, hvad der bliver lavet, der er udstillet elevarbejder mv. Savner afskærmninger, der gør det muligt at inddrage fællesrum til aktive arbejdssteder, føler ikke rigtigt, det er vores, selv om vi er der og jeg forholder mig afventende, det er stadigt nyt, hvad det kan bruges til."*

De mener ikke, at ideerne med projektarbejdsrum er lykkedes. I udgangspunktet synes de at kunne det samme som før ombygningen, der dog generelt med fællesrum har givet lidt mere plads til deling. Men de nye fællesrum giver også anledning til mange diskussioner på tværs af afdelingerne eksempelvis, at eleverne kun må opholde sig i deres egen afdeling. Hverken LY eller PJ kan helt forstå argumenterne for, hvorfor eleverne ikke i udgangspunktet kan bevæge sig frit omkring, hvis de ikke generer nogen. På et tidspunkt var der regler om, at ingen elever måtte sidde på den store trappe, ligesom biblioteket var aflåst udenfor tilrettelagt besøgstid. Nu er det dog vedtaget, at 4. og 5. klasse må sidde på trappen, fordi de ikke har fællesrum. Løb i fællesarealerne er et andet problem, som er blevet indskærpet en del gange og de fremhæver de store forskelle på normer i de forskellige afdelinger. Lærerne har generelt været stressede i ombygningsfasen og har svært ved at omstille sig til brugen af nye rum. De fremhæver muligheden for at bruge eleverne som gode repræsentanter for brugen af nye rum men også, at der sandsynligvis vil gå nogle år, inden skolen er parat til at evaluere og komme med nye tiltag for brug af rum. De bekræfter, at lærerne tænker i skift i læringsaktiviteter som et positivt element men også, at følelsen af ikke helt at have styr på eleverne i skiftet, kan bidrage til færre skift og opstramning på formen. Afslutnings-

vist spørger jeg til, hvilken fleksibilitet de efterspørger. Det besvares med behov for flere indretningsmuligheder i klasserummene, eksempelvis fleksible skillevægge og møbler på hjul, så det kan fungere som både et stort og flere mindre rum til gruppearbejde. Teamet ser det som optimalt med 3-4 mindre rum i forlængelse af klasselokalet og savner derudover bedre udendørs faciliteter til undervisning og leg.

Elevopgave i 4.b: Elevernes tilgang til skolens nye rum og indretninger

Opgaven foregår d. 16. maj 2007 i tidsrummet kl. 8-12.30 og de efterfølgende interviews med grupperne om opgaverne d. 21. maj 2007 kl. 10-11.30 foregår i det bagerste grupperum ved siden af 4.a. Opgaven går ud på, at eleverne i grupper skal udarbejde en powerpoint præsentation med billeder og tekst, der beskriver og svarer på tre spørgsmål om:

· Hvordan ser jeres skole ud? Hvordan bliver I undervist?
· Hvilke officielle og uofficielle regler gælder på jeres skole, hvor og hvornår?
· Hvor vælger I at opholde jer hvornår, hvilke aktiviteter og hvem er I sammen med, når I selv kan vælge?

Eleverne løser efter inddeling i grupper opgaven ved først at lave en "mindmaping" af ideer på farvede "note it" sedler, en farve for hvert spørgsmål. Derefter diskuterer grupperne, hvilke steder på skolen de ville opsøge for at tage billeder til præsentationen. Generelt svarer eleverne på det første spørgsmål, at skolen er ny, farverig og rumlig. Brug af interaktive tavler og bærbare computere blev fremhævet. På det andet spørgsmål bliver der i besvarelsen lagt vægt på, at det ikke er tilladt for eleverne at have sko på indendørs, at de ikke må slå hinanden, skal rydde affald op, ikke må bruge mobiltelefoner i timerne, ikke må opholde sig i de andre afdelinger på skolen og løbe på gangene. I forhold til spørgsmålet om, hvor eleverne selv vælger at opholde sig og hvad de laver, er svarene ligeledes ret sammenfaldende i forhold til steder og aktiviteter. Her følger et par udvalgte citater fra elevernes brainstorm:

"Vi sidder gerne på trætrappen for den er god og stor. Vi spiller også tit airhockey, når det er vores dag til at spille."

" Vi leger tit i den mindre skov, vi har som legeplads. Vi kalder den urskoven."

"Mange af os spiller fodbold på sportspladsen."

Opgaven og de efterfølgende interviews bekræfter mine iagttagelser af, hvor eleverne i 4.b selv vælger at opholde sig i frikvarterne. Det er henholdsvis i klassen, i de nære gangarealer ved bordfodbold og ved airhockeybord og sofa, fællesarealet på den store trappe, men også ofte udendørs i de nære delvist beplantede udenomsarealer bag skolen (urskoven) og på sportspladsen ved hallen. Et par enkelte elever skriver, at de ikke må gå op til de store eller ned til de små:

"De store har et fællesrum og de små har et fællesrum, men vi har ikke noget, så vi er på trappen eller i klassen."

Eleverne er bevidste om, at deres årgang og afdeling ikke er blevet tildelt et fællesrum som de øvrige og at de derfor i nogen grad har taget ejerskab til trappen. Eleverne udtrykker begejstring for opgaven, der giver dem mulighed for at arbejde sammen i grupper, bevæge sig rundt og opholde sig forskellige steder på skolen og arbejde med opgaven på de bærbare computere. I forhold til min præsentation af eleverne fra Utterslev Skoles opgaver har eleverne kun meget få kommentarer til ting, de genkender i forhold til deres egen skoledag, såsom at opholde sig i klasseværelset og på trapper i fællesarealerne, regler om at de ikke må slås eller løbe på gangen og bevidstheden om at gå på en ny meget rumlig skole.

Utterslev Skole: Interviews med pædagogisk ledelse og lærerteam, samt elevopgave

Interview med pædagogisk ledelse: Brug af fælles rum - værdier eller regler

Da skolen på undersøgelsestidspunktet midlertidigt stod uden en skoleleder, valgte jeg at interviewe den pædagogiske ledelse på Utterslev i stedet. Interviews, elevopgaver og uformelle samtaler vidnede dog om, at det var en engageret skoleleder, der havde forladt skolen efter at have været med fra skolens start.

Interviewet med lederen Jeanette H. Larsson (JHL) for UFOen, fritidsordning og Klub på Utterslev Skole, samt afsnitsleder i klubben Henrik Bachmann (HB) fandt sted d. 18. juni 2007 kl. 12.15-13.15 på JHLs kontor. Hun

fortæller indledningsvist, hvordan klubben og fritidsordningen er organiseret på skolen. Fritidsordningen er placeret i Bygning 1 sammen med indskolingen og klubben i Bygning 2 sammen med mellemtrinnet med HB som afsnitsleder. På grund af den gradvise udbygning af skolen har klubben kun været i gang i et par år med gradvis udvidelse til de nuværende 130 elever i 4.-6. kl. Det betyder sammen med en del personaleudskiftninger, at klubben stadig er i gang med en definering af det pædagogiske grundlag. Det er en ny model i Københavns Kommune for, at skole og klub deler de samme lokaler og det giver nye udfordringer for begge parter. For klubben er det vigtigt at etablere en kultur med værdier frem for regler, hvilket eksempelvis betyder, at hvis et barn hopper i en sofa får det en forklaring på, hvorfor det ikke går at hoppe der i stedet for "det må du ikke", samtidigt med at der gives alternative løsninger til at hoppe andre steder, en såkaldt ja- eller mulighedskultur. HB fortæller, at det i praksis betyder etablering af nogle spilleregler (og sikkerhedsregler) for, hvad der er muligt hvor og hjælp til at finde alternative steder til at udføre børnenes ideer. Hvis nogle børn eksempelvis gerne vil spille bold i fællesrummet kan pædagogerne arrangere en pædagogisk ledet aktivitet, der hedder boldspil i fællesrummet i en time, hvorefter det skal foregå andre alternative steder. I forhold til samarbejdet mellem klub og skole finder både JHL og HB, at der er forskellige forventninger, som er med til at give konflikter parterne imellem. Konfliktpunkterne gælder både indretning og brug af de fælles rum, herunder oprydning efter elever og forskellige aktiviteter. Det har betydet, at klubben nu har den primære adgang til og deres ting i hjørnerummet ned mod specialklasserne og på hemsen. Desuden har de retten til at bruge køkkenet på torvet. Hjørnerummet er indrettet til et kreativt værksted og hemsen er primært indrettet til en række computere og diverse fysiske spil og hyggekroge. I klubtiden bruges klasseværelserne kun til aktiviteter igangsat af eleverne selv. Ved køkkenet på torvet forsøger klubpersonalet at etablere hyggesnak og spil ved et eller flere borde. Der iværksættes desuden diverse skiftende aktiviteter forskellige andre steder på skolen ude og inde, eksempelvis boldspil, bål mv. HB finder behov for at indrette en hyggekrog i fællesrummet, der i øvrigt ikke indbyder til klublivets fortrolige dialog børn og personale imellem, hvilket HB ser som en af klubbens vigtige opgaver. HB anser ikke skolens meget åbne transparente rum for at være de ideelle til klubben, idet han finder dem for eksponerede for børnene og finder det ideelt med mindre mere lukkede rum. JHL synes derimod godt om udfordringen med de åbne rum:

JHL: *"De åbne rum tvinger personalet til at forholde sig til egen praksis og flytte grænserne for, hvad der er muligt."*

Det anser hun som positivt. Klubpædagogik i åbne rum tvinger personalet til at forholde sig til målet og de muligheder, indretningen giver, siger hun og tilføjer, at rummet er en del af den pædagogiske praksis. Hun påpeger dog også de mange uoverensstemmelser og udfordringer, det stadig giver at dele rum, men at personalet er nødt til at tænke fremadrettet mod nye muligheder. Det betyder blandt andet, at der nu er nedsat et udvalg til at komme med forslag til, hvordan lærere og pædagoger kan arbejde tættere sammen og overlappe hinanden i hverdagen. Foreløbigt har pædagogerne afsat 50 timer pr ansat pædagog til udviklingsprojekter i samarbejde med skolen. Derudover har lærere og pædagoger nu 4 årlige fællesmøder til blandt andet at diskutere organisering af aktiviteter, fælles indretning og brug af rum. Klubben ønsker sig primært indretninger med blødere møbler og hyggekroge, mens skolen har brug for det store åbne torv til blandt andet morgensamlinger, samt borde og stole i klasseværelser til undervisning. Et udvalg bestående af både lærere, pædagoger og den tidligere skoleleder har tidligere i fællesskab udviklet den bestående indretningsplan for fællesrummet. JHL mener, der ligger nye muligheder ved et økonomisk fællesskab om indkøb af nyt inventar, som begge parter kan drage nytte af. Eksempelvis mener hun, at grupperummene kunne indrettes bedre til nytte for både skole og fritid. I dag benytter klubben ikke grupperummene. Hvis de benytter klasseværelserne, skal den ophængte bordopstilling etableres igen til næste skolelektion. Klubben finder dog ikke rummene med de mange stole og borde egnede til ret mange fritidsaktiviteter. HM nævner dog, at særligt 4. klasse eleverne, som er de yngste i klubben, synes at have et særligt tilhørsforhold til deres eget klasserum, hvor de tilbringer den meste tid i skolen. JHL mener også, at klubben kan blive bedre til at lave årsplaner samtidigt med lærerne i forhold til brug af skolens forskellige rum og faciliteter. HM finder det konstruktivt, hvis kommunikationen mellem lærere og pædagoger kan foregå direkte mellem to afsnitsledere for de to grupper. Som det er i dag, findes der kun en afsnitsleder for pædagogerne (HM) og ikke en for lærerne. Han mener i øvrigt, at man for at skulle kunne arbejde i klubben skal have lyst til udfordrende udviklingsarbejde i forhold til at skabe en moderne klub i en skole. JHL afslutter med at sige, at samarbejdet kræver en pædagogisk tydelighed i forhold til skolen, samt en gensidig interesse i at udnytte forskelligheden. Hun mener, at lærerne kan bruge pædagogerne til inspiration og støtte i, at man kan lære på mange måder og på mange måder i det fysiske rum.

Interview med lærerteam: Vilje til forandring - teamsamarbejde betyder alt!

Interviewet med lærerteamet for 4. klaserne foregår d.12. juni 2007 kl. 12-13 i et møderum med de to af lærerne Lene (LF) og Pia (PB) og kl. 14-15 med en tredje lærer Morten (MB) på lærerværelset. Jeg har forsøgt at opsummere interviewene under et med henvisning til de forskellige læreres synspunkter. Omdrejningspunktet var de pædagogiske ideer og teamsamarbejde i skolen på mellemtrinnet, udfordringerne med at dele rum med klubben,

indretningen af de fysiske rum i forhold til henholdsvis projekt- og klasseundervisning, samt viljen til at ville afprøve nye pædagogiske ideer i samarbejde. De tre interviewede lærere har arbejdet på Utterslev Skole i henholdsvis 1, 2 og 6 år. De anser alle den fleksible planlægning af undervisningen på mellemtrinnet, med mange fælles projekter på tværs af klasser og fag, som noget unikt for Utterslev Skole. Både klasse- og afdelingsteam holder ugentlige møder om fælles projekter og planlægning i forhold til hinanden. PB fortæller, at den fleksible planlægning betyder at:

PB: *"… Skemaet kan i princippet laves om hele tiden."*

Det sker til fordel for, at forskellige igangværende projekter eksempelvis kan udvides eller færdiggøres, lærere kan bytte og dække hinandens timer mv. Muligheder for at gøre ting sammen diskuteres i forhold til forskellige lærerkompetencer og projekter. Målet er at bryde den traditionelle klasseundervisning mest muligt op i forskellige arbejdsformer og forskellige tilgange. Utterslev Skole har fra starten eksperimenteret meget med den fleksible planlægning og undervisningsform, blandt andet gennem det tætte teamsamarbejde, der for lærerne på Utterslev Skole tydeligvis betyder meget, som PB udtrykker det:

PB: *"Teamsamarbejdet betyder alt for det udfordrende arbejde med projektundervisning i åbne fællesrum og teamsamarbejdet er det bedste på den her skole."*

Hun fortsætter: Det betyder, at vi kender hinandens elever, kan støtte op og arbejde sammen om forskellige ting, samt trække på hinandens forskellige resurser. Det åbne teamsamarbejde betyder en konstant diskussion af det pædagogiske indhold. Det betyder også udvikling og at flytte sine egne grænser. LF fortæller om et projekt, hun lavede med en anden lærer, der betød, at hun måtte opgive noget af strukturering af, hvad børnene skulle hvornår og at det rent faktisk blev en succes, som hun lærte af:

LF: *"… Det lærte jeg sindssygt meget af, lærte at give slip."*

Skabelse og opretholdelse af en god arbejdskultur blandt eleverne i den meget åbne undervisningsform og rum udtrykker alle lærerne som en vigtig parameter for, at den pædagogiske ide kan lykkes. Der foregår mange forskellige samtidige aktiviteter i de åbne rum, hvor der ikke ringes ud og ind men afholdes korte uofficielle pauser efter behov. Det kræver indkøring af rutiner, mener LF og PB. MB udtrykker, at det kræver opdragelse at ville gennemføre mellemtrinnets pædagogiske ide om de fælles og individuelle projekter i de fælles rum. De tre lærere er ikke helt enige, om det overvejende er en fordel eller ulempe at dele rum med klubben. PB og især LF mener det overordnet er politisk fejlvurderet, at klub og skole kan fungere godt sammen i fælles rum. De mener begge, at det er to forskellige pædagogiske projekter, skole og fritid har og at det giver problemer at skulle dele de samme rum. MB mener derimod, at:

MB: *"Der er flere fordele ved at dele rum med klubben end ulemper, men det kræver tid og vi har endnu ikke mærket fordelene."*

Han tilføjer, at de blandt andet kan drage fordel af brug af hinandens faciliteter. PB påpeger besværlighederne ved, at inventar er flyttet andre steder hen, når hun møder til undervisning og materialer er væk, fordi de er blevet brugt i fritiden. Modsat bruger lærerne ikke køkkenet, hemsen og hjørnerummet, da det er for besværligt at skulle rydde alt op igen og det i øvrigt kun kan ske efter aftale med pædagogerne. I forhold til diskussionen med klubben om værdier kontra regler, mener LF, at det er en balancegang og at man lige netop på Utterslev Skole, i modsætning til mange andre steder, har været længe om at lave regler. Det har været en udfordring for lærerne i forhold til lave undervisning i de nye åbne rum, der gav behov for at lave regler. Hun kan dog godt se, at det giver mening at arbejde med værdier på sigt, men at det i hverdagen kræver en balance mellem værdier og regler at kunne gennemføre en undervisning med 27 elever. Både PB og LF udtrykker, at der er stor forskel på, om der er 20 eller 27 elever til undervisningslektionerne. Det gælder både i forhold til gennemførelsen af undervisningen og den plads, som der er behov for. De mener, at den åbne indretning fungerer rigtigt godt til projektarbejde, men volder problemer i forhold til mere traditionel klasseundervisning, som f.eks. faget engelsk kræver. Når der afholdes projektuger, hvor torvet omdannes til fælles scene for skuespil om morgenen og forskellige værksteder i de åbne klasseværelser, fungerer det perfekt, som PB udtrykker det. MB synes, at samspillet mellem rum og pædagogik lykkes rigtigt godt ved morgensamlinger og ved det efterfølgende selvstændige arbejde for alle klasser, hvor fællesrummene er inddraget. Han synes desuden, det fungerer rigtigt godt ved fælles timer mellem to klasser som f.eks. i billedkunst (se setting 2), hvor alle fællesrum inddrages sammen med klasserum og grupperum.

Jeg spurgte MB om en oplevet undervisningssituation, hvor hans undervisning i 4.a spontant udviklede sig til iagttagelse og delvis deltagelse i 4.b´s undervisning på græsset foran klasserne. Han udtrykker situationen som eksemplarisk for den fleksibilitet og samarbejde, der er mulig. Situationen opstod, idet 4.a i en pause gik udenfor

og naturligt blev interesseret i 4.b´s kropslige leg i forhold til visualisering af nogle størrelser på blandt andet rokkestenen på Bornholm. MB fandt det så interessant, at han lod 4.a blive udenfor og iagttage 4.b´s undervisning. Efter kort tid indbød 4.b´s lærer elever fra 4.a til også at indgå i den kropslige leg og en del elever sprang til. MB ønsker sig på sigt en endnu større fleksibilitet i tilrettelæggelsen af skemaet også i brugen af de kreative værksteder til sløjd og håndarbejde. Han ønsker, at forskellige klasser kan arbejde mere intensivt i værkstederne i nogle perioder mod andre perioder med fokus på andre fag.

I forhold til indretningsprocessen og teamet på mellemtrinnets strategier for brug af rum finder alle tre lærere, at de befinder sig midt i en proces, hvor modellen er lidt midt imellem undervisning med udgangspunkt i det samme klasselokale og en model, hvor man flytter sig hen til andre rum, der opfylder andre behov til den aktuelle undervisningsform. Dilemmaet består ifølge PB i, at behovet for et fast sted og behovet for at kunne lukke en dør til dele af undervisningen har svært ved at forenes i de gældende rammer. Hun føler, det er besværligt at flytte rundt med elever og de ting, som de skal bruge fra skoletasken i deres skabe. Begrundelsen for den nuværende organisering og placering af klasser tager sit udgangspunkt i behovet for at have et fast sted og at det ikke er praktisk muligt at organisere forskellige undervisningsformer for 3 forskellige klasser ved siden af hinanden uden døre imellem. Derfor fungerer rummet imellem 4.a og 4.b som grupperum, lige som det gør imellem 5. klasserne på den modsatte side af gangarealet. 6. klasse er placeret ved siden af hinanden i de to rum ud mod torvet, der har en dør. PB fremhæver, at hun blandt andet har svært ved at læse højt fra en bog uden forstyrrelser fra gangarealet. Hun fortæller dog også, at det umiddelbart virker til, at det primært er hende, som bliver generet af det og at de fleste elever har vænnet sig til forstyrrelser fra henholdsvis gangen og udearealet. I interviewet med MB fremkommer han med nye ideer til, hvordan mellemtrinnet kunne organisere sig ved at have 4 aldersintegrerede storgrupper frem for 3 X 2 klasser og derved frigive de to rum ud til torvet, som kan lukkes helt til fleksibelt brug til aktiviteter, som kræver det. De øvrige 2x3 rum på hver sin side af gangarealet kan således bruges til skiftende base for de forskellige grupper:

MB: *"Hvis vi ikke skal ændre læringsaktiviteterne, må vi ændre den måde, vi strukturerer vores dagligdag på."*

Opløftet fortsætter MB, at han ønsker at arbejde videre med ideen i forhold til at fremlægge den for teamet. Grundlæggende mener han, at undervisningen på mellemtrinnet befinder sig midt i en udviklingsfase, hvor det både går frem og tilbage. Visioner om fleksibel planlægning og projekter på tværs af alder og fag hæmmes f.eks. af nye lærere, der først skal vænne sig til eleverne og de meget åbne rammer. Det betyder, at det i en periode føles som om, det går tilbage med åbenheden og der strammes op i forhold til mere undervisning i klassen. Lærerne er enige om, at den mere åbne undervisningsform udvikler elevernes selvstændighed. MB uddyber det med, at på Utterslev Skoles mellemtrin er rum og pædagogik med til at give et bedre fundament til skolens målsætning om at medvirke til den enkelte elevs personlige almene udvikling. Eleverne er her tvunget til at arbejde med en selvregulering i forhold til andre, samt tage hånd om og ansvar for egen læring.

Elevopgave i 4.a: Elevernes tilgang til skolens nye rum og indretninger

Opgaven foregår d. 6. og d. 13. juni 2007 i tidsrummet kl. 8.20-10.35 og vises på smartboardet i grupperummet d. 14. juni 2007 kl. 10-10.30. Opgaven går ligesom i 4.b på Lundskolen ud på, at eleverne i 4 grupper á 5-7 personer skal beskrive og svare på tre spørgsmål, denne gang via 3 små korte film af max. 2,5 minuts varighed. Eleverne ønsker begge dage at inddele sig i en drenge- og pigegruppe. Det får de lov til og bliver begge gange bedt om at begynde opgaven i grupperne med en "mindmaping" af ideer på farvede "note it" sedler, en farve for hvert spørgsmål. Det synes lidt svært for dem og opgaven kommer først i gang efter en god diskussion af opgaven og med lidt hjælp fra mig. De beslutter dernæst, hvor og hvordan de vil optage den første film, der skal besvare spørgsmålet:

· Hvordan ser jeres skole ud? Hvordan bliver I undervist?

Indholdet i besvarelserne ved hjælp af filmene er kort beskrevet:

Gruppe 1 - drenge: En gruppe drenge ankommer fra Skoleholdervej og går imellem to af bygningerne til skulpturen, som de hopper op på, videre over kanalen og ind i mellemtrinnets Bygning 2.
Gruppe 2 - piger: En gruppe piger ankommer fra Skoleholdervej om morgenen, hvor de snakker og venter på hinanden, inden de går over kanalen ind i Bygning 2.
Gruppe 3 - drenge: Gruppen viser tre steder på skolen. Henholdsvis deres klasseværelse, hvor de bliver undervist af Lene, kanalen som man må gå på om vinteren, når det blå flag er sat ved vinduet til kontoret på 1.sal og det pædagogiske center/ biblioteket, hvor man kan opholde sig i en sekskantet hyggekrog og kan finde forskellige bøger.
Gruppe 4 - piger: Vælger at vise indgangen til Tumlesalen, hvor de godt kan lide at lege. De viser også kantinen og hvordan de køber mad, eksempelvis tortilla og lasagne.

De første to grupper ønsker at vise skolens forskellige bygninger med kanalen i midten, hvor de to andre grupper udvælger bestemte og/ eller for dem særlige steder på skolen. De næste film handler om:

- Hvilke officielle og uofficielle regler gælder på jeres skole, hvor og hvornår?

Indholdet i besvarelserne via film er i kort form:
Gruppe 1 - drenge: Et par drenge klatrer op af en søjle og løber i fællesrummet i Bygning 2, stikker af op på hemsen og får skæld ud af en lærer.
Gruppe 2 - piger: Viser ingen film om regler, men i stedet 2 film om steder, de selv vælger.
Gruppe 3 - drenge: Nogle drenge mødes og begynder at slås ved kanalen, med det resultat, at de henholdsvis bliver sendt på kontoret, hjem, eller får skrevet en notits i meddelelsesbogen.
Gruppe 4 - piger: 4 piger klatrer op på taget ved værkstedgården og Bygning 2´s indgang med det resultat at hele gruppen sendes på kontoret.

Eleverne vælger meget entydigt at fokusere på at man ikke må slå, løbe på gangen og klatre op ad hverken søjler indenfor eller af den vandrette træbeklædning til det lave tag ved værkstedsgården og indgangen til Bygning 2 udenfor. De sidste film skal besvare:

- Hvor vælger I at opholde jer hvornår, hvilke aktiviteter og hvem er I sammen med, når I selv kan vælge?

Indholdet i besvarelserne er kort beskrevet:
Gruppe 1 - drenge: En drengegruppe mødes om et boldspil, de kalder "gris" på et flisearеal bag bygning 2.
Gruppe 2 - piger: Laver 2 film, der viser henholdsvis 1) En pigegruppe der laver projektarbejde på trappen i fællesrummet og 2) en pigegruppe der leger med hinanden på klatre-/ legeredskabet bag Bygning 2.
Gruppe 3 - drenge: 3 drenge sidder på taget ved værkstedgården og bygning 2´s indgang med mobiltelefoner.
Gruppe 4 - piger: En flok piger står på hænder og slår vejrmøller på græsset bag bygning 2.

Eleverne vælger fem forskellige steder og aktiviteter. Drengene vælger boldspil og ophold på taget, mens pigerne vælger snak på siddetrappen i fællesrummet, leg på klatreredskabet og gymnastikleg på græsset bag bygning 2.

Filmene bekræfter mine iagttagelser om, hvor eleverne i 4.b selv vælger at opholde sig, bortset fra taget! Der var markant forskel på pige- og drengegruppernes besvarelse af hvilke aktiviteter, de selv vælger, hvilket jeg også selv havde bemærket i mine egne iagttagelser. De er generelt begejstrede for at arbejde med opgaven og se filmene, som de også viser blufærdighed overfor i forhold til de andre elever. Optagelserne af "løb hen ad gangen" giver anledning til, at en lærer fra 4.b kommer ud på gangen for at bede om ro til selvstændigt arbejde med engelskopgaver i 4.b´s klasserum umiddelbart ved siden af, der kun er afskærmet med reoler mod gangen. I forhold til min præsentation af eleverne fra Lundskoles opgaver, har eleverne kun meget få kommentarer til ting, de genkender i forhold til deres egen skoledag, såsom at opholde sig i klasseværelset og på trapper i fællesarealerne, regler om at de ikke må slås eller løbe på gangen og bevidstheden om at gå på en ny meget rumlig skole. På Utterslev er det desuden tilladt at have sko på indendørs om sommeren. Eleverne på Utterslev Skole viser generelt stort ejerskab til alle områder på skolen. Dog færdes de normalt kun i Bygning 1 og 3, henholdsvis indskoling og kommende udskoling, ved emneuger for hele skolen. I modsætning til Lundskolen benyttes mellemtrinnets bygning og resten af skolen til klubliv om eftermiddagen.

ISBN nr. 978-87-7830-208-3