



Samspil mellem børn og skolens fysiske rammer

Gitz-Johansen, T.; Kampmann, J.; Kirkeby, Inge Mette

Publication date:
2001

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J., & Kirkeby, I. M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske rammer*. Rum Form Funktion.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

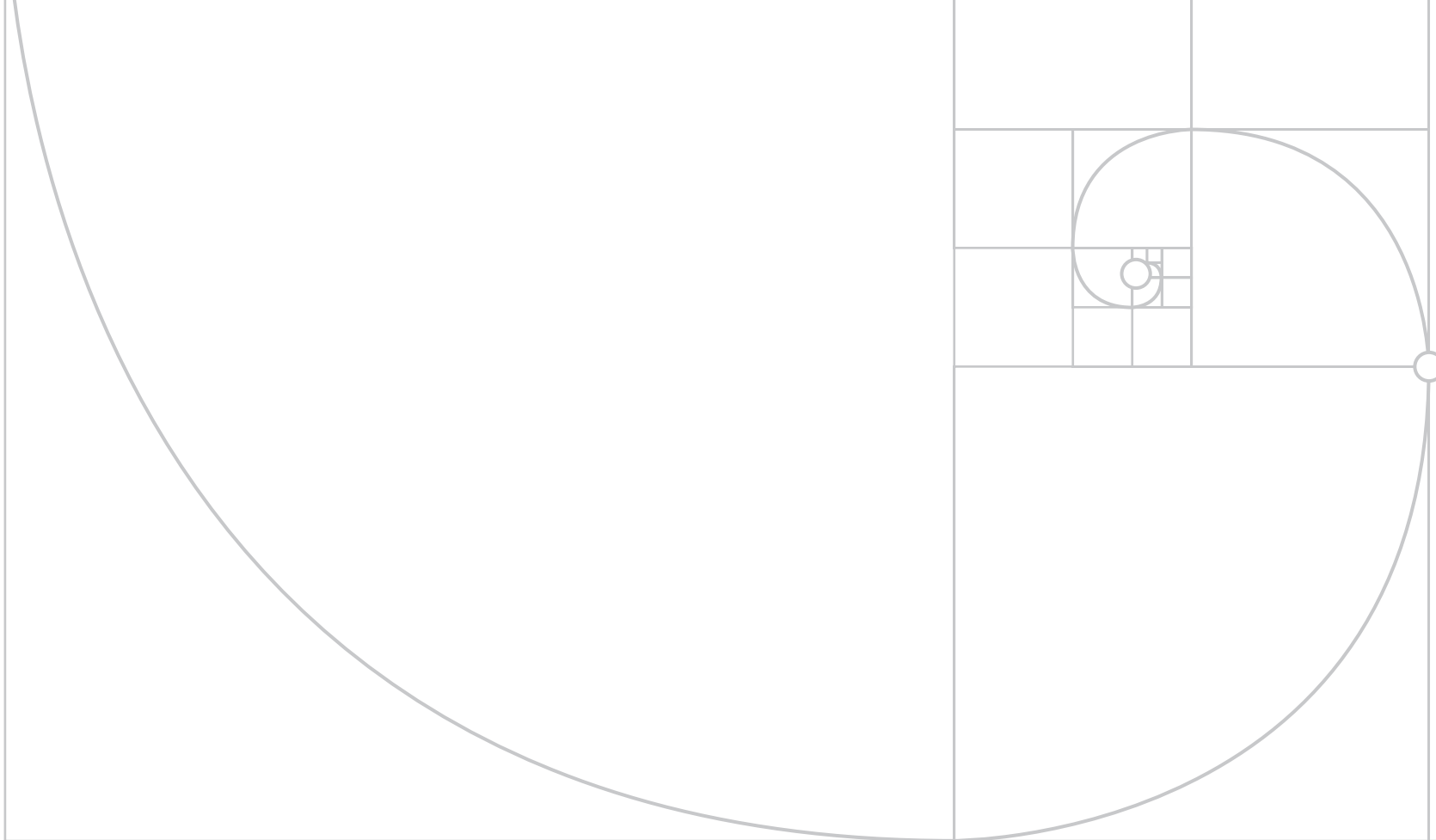


Thomas Gitz-Johansen
Jan Kampmann
Inge Mette Kirkeby

Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme

Rum Center for
Form fysiske rammer
Funktion og læreprocesser

Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme



Thomas Gitz-Johansen
Jan Kampmann
Inge Mette Kirkeby

Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme

Rum Center for
Form fysiske rammer
Funktion og læreprocesser

Indhold

Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme

Thomas Gitz-Johansen
Jan Kampmann
Inge Mette Kirkeby

1. udgave, 1. oplag

Udgivet af Rum Form Funktion

© Thomas Gitz-Johansen, Jan Kampmann
Inge Mette Kirkeby og Rum Form Funktion, 2001

Fotos:
Inge Mette Kirkeby
(Fotos kap.3 Inge Mette Kirkeby og Mikael Olrik)

Redaktion:
Inge Mette Kirkeby, Mikael Olrik og Rasmus Eckardt

Forord:
Birthe Bjerrum

Omslag og layout:
Eckardt I/S

Tryk:
Sangill Grafisk Produktion

Bogen er sat med Meta og Minion

Printed in Denmark 2001

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

ISBN: 87-90797-13-2

Elektronisk udgave
ISBN: 87-90797-14-0

www.rumformfunktion.dk

*De viste fugle er eleverbejder fra en temauge "vingede væsner"
på Fællesrumsskolen og Indskolingshuset.*

Forord	7
1 Indledning	8
2 Projekt og metode	14
Feltarbejdet	15
Perspektivering	18
Forskningsperspektiver	28
Resultatet og dets karakter	34
3 De tre skoler	38
4 Arkitekturperspektivet	52
Det sociale rum	53
Handlingens rum	66
Det adfældsregulerende rum	77
Det betydningsbærende rum	82
Det stemte rum	86
5 Børneperspektivet	92
Brugen af rummet	93
Rum og rumlighed	107
Tilhørsforhold og ejerskab	123
Forvaltning og kontrol	130
Børn er forskellige	140
6 Professionsperspektivet	158
Fælles forståelser af rummets betydning	158
Opbrudstendenser i læringsopfattelse?	164
Fra synlig til usynlig pædagogik	172
7 Temaer mellem pædagogik og arkitektur	180
Mulighedsfeltet	182
Viljen til orden	184
Fra fleksibilitet mod differentiering	189
Projekt- og gruppearbejde?	192
Skolefritidsordningen ind i skolen	193
8 Afsluttende betragtninger	198
Mulighedsfelt og rum(me)lighed	198
Forvaltningsretten til rummet	203
9 Forfatterne	212
10 Litteraturliste	214

Forord

Denne bog indgår i rækken af publikationer fra udviklingsprojektet Rum Form Funktion, der med afsæt i folkeskolens behov for renovering og udbygning har til formål at kvalificere de processer, der fører frem til tidssvarende (skole)bygninger som ramme om det pædagogiske indhold.

De overordnede spørgsmål for Rum Form Funktion er: “Hvordan skabes bygninger, der understøtter et nutidigt læringsbegreb?” og “Hvordan kan bygningerne hindre, at skolen som organisation kan fristes til at gå tilbage til et forældet læringsbegreb?”

I forbindelse med afvikling af tre konkurrencer om skolebyggeri har tesen været, at der findes en sammenhæng mellem pædagogik og bygninger, at bygningernes udformning spiller en afgørende rolle for den pædagogik, der bedrives i dem. Der findes kun i begrænset omfang forskning, der beskæftiger sig hermed i en kvalitativ sammenhæng.

Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme redegør for resultaterne af et pilotprojekt, der via forskellige metoder og tilgange søger at indfange og udforske nogle af sammenhængene mellem skolens fysiske rum og den undervisning og det dagligliv, der foregår inden for og i samspil med disse rammer. Konkret undersøges det, hvordan elever, lærere og pædagoger udnytter og anvender de rammer, som skolerummet sætter. Projektets fokus er indskolingen (børnehaveklassen til anden klasse), som undersøges gennem tre udvalgte indskolingsafsnit. I rapportens konklusioner viser der sig interessante perspektiver - ikke kun i forhold til folkeskolens bygninger, men også for uddannelsesområderne generelt.

Rum Form Funktion har til hensigt at undersøge og belyse dette i fremtidige publikationer.

Projektet er udført i samarbejde mellem Roskilde Universitetscenter og Statens Byggeforskningsinstitut for Rum Form Funktion.

1 Indledning

Behovet for at iværksætte en undersøgelse af samspil mellem børn og skolens fysiske ramme aktualiseres af flere sammenfaldende omstændigheder.

For det første er der i øjeblikket næppe en dansk kommune, der ikke går med byggeplaner for deres skoler - det være sig nybyggeri eller ombygning eller en kombination heraf, for mange eksisterende skoler kan ikke rumme de nye store årgange og bærer desuden ofte præg af mange års brug.

For det andet medfører ændringer i samfundet, at der stilles andre - og måske i virkeligheden også større - krav til det, børn skal lære i skolen, og arbejdsmarkedet efterspørger andre kvalifikationer og kompetencer end for blot en generation siden. Det betyder, at både undervisning og dagligliv i skolen i stigende omfang organiseres på nye måder.

Samtidig må man konstatere, at på trods af, at danske børn i stadig øget omfang tilbringer en meget stor og væsentlig del af deres hverdagsliv i skole og fritidsordning, og dermed inden for nogle bestemte givne fysiske rammer, er der forbløffende lidt viden om, hvordan samspillet mellem børn og de fysiske rammer gestalter sig. Der er relativt få bidrag, der overhovedet diskuterer den problemstilling, og specielt har det været kendetegnende, at den ikke hidtil har været gjort til genstand for egentlige undersøgelser med baggrund i empirisk materiale fra børnenes liv i skolens institutionelle og fysiske omgivelser.

Erkendelsen af behovet for øget indsigt og viden førte til iværksættelsen af - i første omgang - et forprojekt, hvis resultater fremlægges i nærværende publikation. Hovedintentionen med

projektet har været dobbelt, nemlig på den ene side at etablere begreber og forståelser, der kan indfange den relation, hvor der primært var fokus på børns tilgang til rum, og på den anden side afprøve forskellige empiriske metoder, der skal gøre en sådan tilnærmelse til børns perspektiv på rummets betydning mulig og føre til viden, der kan indgå i kommende byggeri på skoleområdet. Det har ikke været intentionen at nå frem til endegyldige eller omfattende konklusioner, som direkte kan indgå som handlingsanvisende i forhold til fremtidigt skolebyggeri. Der er netop tale om et forprojekt, hvis begrænsede omfang ville gøre en sådan intention til et meget hasarderet forehavende. Ønsket har derimod været at rejse nogle problemstillinger og indkredse nogle væsentlige tematiseringer, som dels kan indgå som inspiration for efterfølgende diskussioner i såvel centralt regi som decentralt på de enkelte skoler, der står over for at skulle tage stilling til fordeling, indretning og forvaltning af rum, dels kan danne afsæt for et opfølgende større projekt, hvor der er mulighed for både at gå mere i bredden (inddrage samtlige klassetrin/aldersgrupper) og i dybden (længerevarende ophold, hvor afgrænsede delemner kan forfølges).

Forprojektet beskæftiger sig med indskolingen - altså børnehaveklasse, 1. og 2. klasse.

Når det i den nødvendige afgrænsning er valgt at koncentrere opmærksomheden om de mindste klasser, har det flere årsager. For det første er de mindste børns møde med skolen i høj grad et møde med en bestemt type arkitektur, bestemte fysiske rammer og størrelser, der kan virke mere eller mindre befordrende for opbygning af barnets fortrolighed med skolen - et afgørende element i kvaliteten af børns hverdagsliv. For det andet bliver der i disse år sat fokus på, hvordan den pædagogiske tilrettelæggelse og organisering af indskolingen skal se ud, og det nødvendiggør nogle kvalificerede refleksioner omkring de fysiske rammers betydning.

Endelig for det tredje var det intentionen at afprøve og vurdere forskellige empiriske metoders hensigtsmæssighed i relation til at få åbnet for en udforskning af børns tilgang til rum.

1 Netop omkring de mindste børn kan usikkerheden umiddelbart siges at være størst med hensyn til, hvordan et sådant perspektiv kan etableres gennem empiriske undersøgelser. Det har således været væsentligt igennem forprojektet til stadighed at spørge til, i hvilken udstrækning forskellige typer af empiri-indsamling er i stand til at bidrage til at få børnenes eget forhold til rum belyst og ekspliciteret.

Problemstillingen er søgt belyst gennem en forskningsindsats fra to sider, dels fra en pædagogisk kyndig, dels en arkitektfaglig. De to discipliner varetager hver især deres "side" af sagen, men med en rettet mod den anden side, så fokus kommer til at ligge på samspillet, på de relationer, der måtte være mellem det fysiske rum og det liv, der udspiller sig i og med det.

Undersøgelsen er baseret på feltarbejde i tre indskolingsafdelinger, der fremviser forskelle i såvel den fysiske udformning som i den måde, undervisning og fritidsordning er organiseret.

I bogens første kapitel *Projekt og metode* fremsættes nogle forskningsmæssige overvejelser vedrørende projektets empiri og teori. Herunder overvejelser om, på hvilke måder resultaterne af denne type forskning kan indgå som værktøj i planlægning og byggeri af skoler uden at være direkte anvisende, samt hvorledes resultatet rejser en række nye forskningsspørgsmål.

Derefter præsenteres *De tre skoler*. Der er lagt vægt på, at de beskrives uden navns nævnelse, men der bruges i stedet typebetegnelser: Fællesrumsskolen, Indskolingshuset og Kamskolen. Anonymiseringen er meget væsentlig, for det har ikke på noget tidspunkt været tilstræbt endsige ønsket at redegøre for de faktiske forhold på specifikke skoler, men derimod gennem sammenligning af forskellige eksempler at nå frem mod nogle *generelle* betragtninger. Ligeledes er de navne, der læses i interviewklippene, ikke børnenes rigtige navne, men dæknavne.

I de efterfølgende tre kapitler anlægges tre perspektiver på samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme: *Arkitekturperspektivet*, *Børneperspektivet* og *Professionsperspektivet*.

I arkitekturperspektivet indkredses, hvad det er, de fysiske rammer "kan" og "gør" i samspillet. Der er foretaget en analyse, der blev påbegyndt sideløbende med observationsstudierne og fortsatte under den efterfølgende bearbejdning af det empiriske materiale. Analysen er inddelt i fem "rum": Det sociale rum, Handlingens rum, Det adfærdsregulerende rum, Det betydningsbærende rum og Det stemte rum. I bearbejdningen inddrages observationsstudier af børnene og interviews med både børn og voksne, så de fysiske rammer også er "set" gennem børnenes øjne. Arkitekturperspektivet handler om samspillet på en måde, hvor vægten lægges på betydningen af, at de fysiske rammer kan udformes og indrettes på forskellig måde.

I det næste kapitel flyttes standpunkt i forhold til emnet, så samspillet ses i en anden vinkel, og der anlægges et børneperspektiv. Det bygger især på tre typer feltarbejde. Først og fremmest skal observationsstudierne nævnes. Målet hermed var at få et indblik i indskolingsbarnets dagligdag og daglige brug af skolens fysiske rammer. Børnene er så at sige blevet kigget over skulderen. Dernæst er det vigtigt at fremhæve børneinterviewene, der yderligere bygger på, at tre klasser er blevet bedt om at tegne deres skolemiljø. Kapitlet tematiserer stoffet med fem underafsnit: Brug af rummet, Rum og rumlighed, Tilhørsforhold og ejerskab, Forvaltning og kontrol og Børn er forskellige.

Professionsperspektivet handler om lærere og pædagogers opfattelse af samspillet mellem børn og rum og om, hvorledes de indtænker skolebygningen i deres pædagogiske arbejde, mens det ligger uden for forprojektets rammer at undersøge, hvordan voksne og rum interagerer, og hvordan skolens rum imødekommer de voksnes arbejdssituation. Der indgår interviews med lærere og pædagoger og nogle observationer, hvor lærer- og pædagogrollen træder frem og bliver synlig. Perspektivering inddrager Basil Bernsteins teorier omkring synlig og usynlig pædagogik, og det diskuteres, hvorledes rummenes udformning kan udsende mere eller mindre synlige signaler.

Efter de tre ovennævnte perspektiver etableres en vinkel, hvor stoffet betragtes over en lidt længere synsaks - man kunne kalde

1 det for en perspektivering af anden orden. Ses nemlig empiri, analyse og første perspektivering i sammenhæng, bliver det muligt at fremskrive en række *Temaer mellem pædagogik og arkitektur*. Temaer, der berører begge sider i samspillet, og som ikke kan indkredses gennem kun at se enten med “arkitektens øjne” eller “lærerens øjne”.

Først introduceres Mulighedsfeltet som et nøglebegreb. Det er opfattelsen, at mulighedsfeltet lader sig bruge til både at begribe det, som bygningen “kan”, og det, som den (pædagogiske) forvaltning sætter af rammer for, hvad der overhovedet kan lade sig gøre. Både arkitektur og pædagogisk forvaltning definerer nemlig hver især et felt for, hvad der kan lade sig gøre, og de indgår i et komplekst mønster.

Den næste ting, der tiltrak sig opmærksomhed i materialet, var viljen til orden - langt fra lige stor i alle sammenhænge, men alligevel til stede og meget styrende for, hvordan skoler ser ud og bruges. Derefter følger nogle temaer, der på forskellig vis knytter sig til den pædagogiske omstilling: Flexibilitetens rolle relateres til ønsket om differentiering, projektarbejde og gruppearbejde, og endelig diskuteres, hvordan skolefritidsordningen er på vej ind i skolen, og efterhånden som den bliver mere og mere integreret påvirker både pædagogik og fysisk form.

I *Afsluttende bemærkninger* anlægges en perspektivering af tredje orden. De to begreber mulighedsfelt og forvaltning anvendes som nøglebegreber på vej mod en forståelse af samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme.

Tak til Ann Skantze, der har været referee på denne bog.



2 Projekt og metode

Forprojektet havde to målsætninger. Den første var at vinde indsigt i samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme. Den anden at afprøve nogle metodiske tilgange med henblik på at vurdere deres anvendelighed i en forskning, der kan indgå i Undervisningsministeriets fortsatte arbejde med undervisningsbyggeri. Endvidere forventedes et spin-off i form af øget indsigt i nogle pædagogiske aspekter.

Da ønsket var at få indsigt i og forståelse for, hvad der sker, når den fysiske og den pædagogiske virkelighed mødes, faldt valget på at udføre undersøgelsen som sammenlignende case-studier, hvor der blev udført observationsstudier og interviews tre steder.

Som grundlag for undersøgelsen blev to skoler udvalgt, hvoraf den ene skole har to indskolinger, der er organiseret forskelligt. Det empiriske materiale er således indsamlet fra tre indskolinger, der udviser betydelig forskellighed såvel pædagogisk som arkitektonisk. Da der var tale om et mindre forprojekt, måtte det afgrænses nøje, og vi valgte derfor at koncentrere vores empiriske arbejde omkring indskolingen - altså børnehaveklasse, 1. og 2. klasse.

Der var flere grunde til at vælge de mindste klasser. For det første er de mindste børns møde med skolen i høj grad et møde med en bestemt type arkitektur, bestemte fysiske rammer og størrelser. De kan virke mere eller mindre befordrende for opbygning af barnets fortrolighed med hele skolehverdagen og har afgørende betydning for kvaliteten af børns skoleliv.

For det andet bliver der netop i disse år sat fokus på den pædagogiske tilrettelæggelse og organisering af indskolingen, og det nødvendiggør kvalificerede refleksioner omkring de fysiske rammers betydning.

Endelig for det tredje var det intentionen at afprøve og vurdere forskellige empiriske metoders hensigtsmæssighed i forhold til at få viden om børnenes tilgang til rum. Netop omkring de mindste børn kan usikkerheden umiddelbart siges at være størst med hensyn til, hvordan et sådant perspektiv kan etableres igennem empiriske undersøgelser. Det har således været væsentligt gennem forprojektet til stadighed at spørge til, i hvilken udstrækning analyse af forskellige typer empiri er i stand til at bidrage til at få børnenes egen oplevelse af og tilgang til rum belyst og ekspliciteret.

Forskerteamet var sammensat, så det repræsenterede den tværfaglighed, som forprojektets problemstilling indeholder. Forskerne havde henholdsvis en pædagogisk og en arkitektfaglig baggrund.

Feltarbejdet

Første skridt i undersøgelsen var at udføre feltarbejdet, som sammenlagt svarer til én arbejdsmåned for hver indskoling. Det omfatter observationsstudier, registrering af de fysiske rammer, fotografisk registrering, børnetegninger samt interviews med børn, pædagoger og lærere.

Observationerne blev gennemført i en 14 dages periode på hver af de tre lokaliteter. I observationsperiodens indledende fase gik vi rundt i bygningen med "bevidst fri flydende opmærksomhed" og forholdt os så åbne som muligt uden at styre blikket efter et på forhånd fastlagt skema, men dog med en rettet mod undersøgelsens hovedemne: Samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme.

Derefter blev observationerne mere fokuserede. Nu fulgte vi forskellige børn igennem deres almindelige skole- og SFO-hverdag. Børnene er kigget over skulderen for at få indblik i, på hvilke måder de enkelte børn gebærder sig i deres samlede institutionshverdag og ikke mindst, hvordan de bruger rummene.

Det næste stykke feltarbejde bestod i, at én klasse fra hver indskoling blev bedt om at tegne deres skole. Blandt andet blev de

2 bedt om at markere, hvilke områder eller steder de havde særlige positive og negative oplevelser af.

Derefter blev der foretaget tolv interviews med enkelte børn fra henholdsvis børnehaveklasse og 2. klasse. De blev foretaget med udgangspunkt i børnenes tegning/mental mapping af deres skolemiljø. Formen var inspireret af det såkaldte livsformsinterview, hvor forskeren fulgte med barnet rundt på skolens forskellige områder og lokaliteter. Forløbet var delvis struktureret, men med en vis grad af åbenhed, idet det var barnet, der førte forskeren rundt og præsenterede betydningsfulde områder på skolen knyttet til den dagsorden, barnet selv satte gennem sin tegning og de historier, det valgte at fortælle ud fra tegning og spørgsmål. I enkelte tilfælde var to børn sammen, fordi de selv ønskede det. Men generelt virkede børnene trygge ved situationen og var interesserede i at gennemføre forløbene enkeltvis.

Arkitekten observerede også samspillet i den indledende fase, men rettede derefter opmærksomheden mere og mere mod de fysiske rammer. Nu er det imidlertid sådan, at hvor man kan observere børn lige så længe, de er til stede, så er det begrænset, hvor meget man får ud af at "observere" en søjle eller et stykke murværk gennem længere tid! Derfor foregik der sideløbende med de fortsatte observationer refleksioner omkring rummenes brug og brugbarhed, og analysen af de fysiske rammer begyndte allerede under feltarbejdet ud fra en på forhånd udarbejdet analysemodel. Som beskrevet under arkitekturperspektivet resulterede mødet mellem model og virkelighed i, at modellen måtte ombygges og nuanceres med flere kategorier.

Derudover blev syv pædagoger, lærere og børnehaveklasseledere fra hver af de tre lokaliteter interviewet med henblik på at afdække, hvilke typer af overvejelser og intentioner, de har med hensyn til fordeling, indretning, forvaltning og brug af de fysiske rammer. Der var tale om semistrukturerede interviews.

Kombination af empirityper

Et væsentligt aspekt ved at anvende flere typer empiri er, at man derved nærmer sig den gruppe, man undersøger eller de temaer, man er interesseret i at få afdækket, ud fra forskellige vinkler.

Det giver forskellige typer af hver især begrænset viden, som tilsammen kan begynde at danne større billeder, som det næppe ville kunne opnås ved udelukkende at forfølge en enkelt metode. Et andet aspekt er, at man ved sammenligningerne mellem de forskellige informationer og informationstyper har mulighed for at se gennemgående mønstre, som man derfor med rimelighed kan antage ikke blot skyldes tilfældigheder. Omvendt kan pointer, som synes at virke centrale i en type materialeindsamling, være fuldstændig fraværende, når man tilnærmer sig via andre metoder. Det behøver ikke i sig selv at være bevis for, at pointen ikke er væsentlig, men det kan anspore til yderligere refleksion, påpasselighed og opmærksomhed i forhold til at konkludere for hurtigt og absolut.

For det tredje kan metodemangfoldigheden skabe et godt udgangspunkt for analyse- og begrebsdannelse, idet man netop kan lade tilsyneladende centrale pointer fra den ene del af materialet blive afprøvet som søgemodel for de øvrige typer af indsamlet materiale, som man råder over. Omvendt kan gennemgangen af det øvrige materiale generere nye indsigter, som man i næste omgang kan bringe med tilbage til en ny "gennemlæsning" af den første del af materialet.

Projektets tværfaglige tilgang har i høj grad bidraget til, at såvel tilrettelæggelse som efterfølgende tolkningsprocesser har været inspireret af forskellige fags teoridannelser, såsom sociologiske, pædagogiske, geografiske og arkitektfaglige.

Den gevinst, der opnås gennem tværfaglighed, er imidlertid ikke kun et spørgsmål om teorier, der mødes. Det er også et spørgsmål om forskningspraksis og -proces. For når forskere med forskellig faglighed mødes og diskuterer, så har de forskellige måder at formulere ny indsigt på og stille spørgsmål til stoffet på, og det er med til at drive arbejdet frem, som det næppe ville være sket, hvis der havde været faglig konsensus.

Det har således spillet en væsentlig rolle for udarbejdelsen af perspektiverne, at der foregik en forskningsindsats fra to sider, dels den pædagogisk faglige og dels den arkitektfaglige. Og ganske meget af metodetrianguleringen foregik netop under de diskussioner, der udspandt sig under bearbejdningen af materialet.

2 Perspektiveringer

Det empiriske materiale analyseres i første omgang ud fra tre vinkler: Arkitekturperspektivet, børneperspektivet og professionsperspektivet.

Det er vigtigt at holde sig for øje, at i perspektiveringer indgår det samlede empiriske materiale. Således anvendes for eksempel i konstruktionen af arkitekturperspektivet ikke kun observationer, registrering og analyse ud fra analysemodellen, men også børnetegninger og interviews. Forskellen fra de andre perspektivers brug ligger så i, at perspektivet er rettet mod de fysiske rammer, men blikket udvides gennem også at gå "gennem" den del af det empiriske materiale, der er mere børneorienteret. Derfor kan der også forekomme "genbrug" af observationer og citater i de forskellige perspektiver.

Efterfølgende foretages en perspektivering af anden orden - her er afstanden til det empiriske materiale et skridt større, og der fremsættes overvejelser af mere generel karakter. Empirien og de tre oven for nævnte perspektiver forsøges samlet i ét, og der fremskrives en række temaer mellem pædagogik og arkitektur. Her er *ikke* tale om en stærk strukturering af stoffet, hvor en teoretisk ramme er lagt ned over materialet, men en sideordning af de fem forskellige temaer, der "trængte sig på" under bearbejdningen.

Det første af temaerne, mulighedsfeltet, adskiller sig imidlertid ved at være af mere generel karakter end de øvrige temaer. Mulighedsfeltet hænger nøje sammen med forvaltningsaspektet, og de to begreber anvendes som nøglebegreber i bogens afsluttende bemærkninger, der er at opfatte som et forsøg på en perspektivering af tredje orden - afstanden til det empiriske materiale er yderligere forøget, og betragtningerne søges gjort mere generelle end i det foregående.

Dog således - med forprojektets begrænsede omfang in mente - at betegnelsen "tredje orden" udtrykker et ideal for, hvad der kan og bør etableres på længere sigt i forbindelse med en fortsat udforskning af feltet.

Overvejelser om arkitekturperspektivet

Arkitekturperspektivet handler om bygningerne og deres rolle i det samspil, undersøgelsen skal belyse. Etableringen af arkitekturperspektivet begyndte allerede under feltarbejdet, og det blev færdiggjort sideløbende med den fælles bearbejdning af materialet. Der er blevet anvendt forskellige metodiske tilgange, hvor analysemodellen har været det vigtigste værktøj, men hvor der også er inddraget både observationsstudier, børnetegninger og interviews.

Observationsstudierne var vigtige, fordi de er med til at afdække, hvad en bygning "kan". Gennem de måder, en bygning bruges på, bliver det tydeligt, hvilke muligheder, der er bygget ind i skolen.

Bygningerne blev set "gennem" børneinterviewene og -tegningerne, fordi de fortæller om børnenes syn på dem, og hvad forskellige fysiske rum og steder betyder i deres hverdagsliv - ikke mindst den sociale del.

Den analysemodel, der ligger til grund for analysen er en "tre-rums-model", der var udviklet før forprojektets start. (Analysemodellen er udarbejdet af I.M. Kirkeby som led i forskningsprojektet: *Skolen finder sted*, Arkitektskolen i Aarhus). Imidlertid viste det sig hurtigt, at den oprindelige analysemodel ikke var tilstrækkelig nuanceret, og den er blevet udbygget, så den nu indeholder fem rum mod før tre. Mødet med virkeligheden har således været med til at udvikle teorien.

Den reviderede analysemodel deler samspillet i fem rum - det sociale rum, handlingens rum, det adfærdsregulerende rum, det betydningsbærende rum og det stemte rum - og skal betragtes som en orienteringshjælp i et ellers uhyre komplekst landskab. Det er her vigtigt at holde sig for øje, at en sådan opdeling ikke er en struktur, der *findes*, men *opfindes*. Det er en struktur, vi lægger ned over stoffet for at kunne overskue det. Den reducerer kompleksiteten og gør nogle forhold mere synlige på bekostning af andre. Gennem analysemodellens struktur struktureres også stoffet og den skriftlige fremstilling af resultatet.

Når det er fundet nødvendigt at arbejde på at udvikle en ny analysemodel, er det ud fra den betragtning, at der hidtil har manglet

2 et sådant værktøj, der tager højde for samspillet kompleks karakter. I arkitekturhistorien ses der ofte en tendens til at prioritere *enten* det funktionelle *eller* det æstetiske. De modernistiske arkitekter lagde stærk vægt på det funktionelle - så meget, at perioden ofte netop kaldes for funktionalismen. Funktionsstudier blev ikke kun udført for at tage hensyn til brugerne, men også betragtet som et redskab til at generere den arkitektoniske form. Formgivningen var således et resultat af noget andet, og rene formovervejelser var derfor ilde set.

Det er således en del af "faderopgøret" med den arkitektoniske modernisme, at der er opstået en vis skepsis over for funktionsaspektet, og at der er lagt en vis distance til det funktionelle aspekt i jagten efter andre måder at skabe en arkitektur på, som tilfredsstiller flere behov end rent funktionelle.

Med den semiotiske drejning og postmodernismen opstod der en fornyet interesse for bygningen som sprog, betydning og udtryk, hvor den refererer til noget andet end sig selv, noget bagvedliggende eller fraværende, om man vil.

I øjeblikket sker der en slags næstgenerationsopgør med tanken om bygningen som tegn på noget andet. Der konstateres i øjeblikket betragtelig opmærksomhed over for ren form - grundform - uden at der heri nødvendigvis ligger en principiel afstandtagen fra brugerhensynet. Blot forekommer det ofte stærkt nedtonet. I folkeskolesammenhæng er børnene imidlertid meget nærværende som brugere, og i deres kropslighed og aktive adfærd inspirerer de til og nødvendiggør, at vi medtænker brugerhensynet!

Imidlertid har det været ambitionen at udvikle modellen så nuanceret, at den også kan rumme en diskussion af skolens æstetik, som en af betingelserne for, hvordan børn og voksne befinder sig i skolen.

Gennem analysens begrebsorientering adskiller arkitekturperspektivet sig fra en fremstilling af beskrivende karakter. Der er således ikke tale om en anmeldelse eller evaluering - som for eksempel kunne have resulteret i tildeling af "kokkehuer" - for en evaluering forudsætter formulering af kriterier for, hvad der er godt og dårligt, hvilket imidlertid er i modstrid med forprojektets afsøgende og eksplorative karakter.

I kvalitative analyser indgår forskeren som et ikke-udskifteligt subjekt, hvor blikket på stoffet afhænger af forskernes øjne, og hvad denne tidligere har set, lært, oplevet. Det gælder også den foreliggende analyse af de tre indskolinger. Forpligtigelsen over for læseren består så i at redegøre så grundigt og tydeligt som muligt for de overvejelser, der ligger til grund for perspektivet. Derimod var det ikke indtrykket, at børnene lod sig påvirke særlig meget af, at der var en observerende person tilstede. Ikke engang når det indebar, at de blev fotograferet med stativet placeret midt imellem deres byggeklodser.

Overvejelser om børneperspektivet

Når vi har bestræbt os på at forfølge et såkaldt børneperspektiv, samt gjort flere forskellige forsøg på at inddrage børnene selv som informanter, så bevæger vi os ind i et metodisk landskab, som endnu er i sin vorden, og hvor der er mange ubetrådte stier og givetvis også faldgruber. Samtidig skriver vi os selvfølgelig ind i en sammenhæng og historie, som andre - især inden for de senere år - har bidraget til at få kortlagt. Indtil videre er der nok snarere tale om skitser end et egentligt landkort, hvorfor vi også opfatter forprojektet som et led i videreudviklingen af denne bestræbelse.

Her skal præsenteres nogle få af de overvejelser, der hidtil er gjort i relation til metodeudviklinger inden for børneperspektivet med hovedvægten på de metodiske tilgange, som har haft særlig betydning netop i vores projekt.

Man skal ikke så forfærdelig mange år tilbage for at finde en situation, hvor såvel børneperspektiv som ønsket om at bruge børn som informanter blev anset for at være en problematisk affære.

Forskning, der satte børn i centrum, fandtes helt frem til 70'erne næsten kun på det psykologiske område. Der var især tale om en interesse ud fra et udviklingspsykologisk perspektiv, og man var primært interesseret i at etablere entydige og universelle begreber for de udviklingsfaser, det enkelte endnu uudviklede - og dermed lidt groft sagt mangelfulde og irrationelle - barn skulle

En mere omfattende redegørelse for konstruktion af børneperspektivet inkl. udførlige litteraturreferencer findes i: Kampmann, J.: *Børneperspektiv og børn som informanter. Arbejdsnotat nr. 1, Børnerådet, København, 1998.*

gennemløbe, før det kunne fremstå som det fuldt udviklede, rationelle og kompetente voksne individ. Den voksne fremstår som den kompetente og ansvarlige, der på forhånd ved, hvilke udviklingsprocesser det inkompetente barn bør gennemløbe, og som det er den voksnes opgave at sikre gennem veltilrettelagte socialisations- og læreprocesser.

En sådan tilgang til og billede på barnet eksisterede ikke blot inden for det videnskabelige univers, men var - og er stadig - i høj grad et fænomen, der præger hele den vestlige kulturs tilgang til børn.

Amerikaneren Urie Bronfenbrenner er en af de første, der formulerer et opgør med den hidtidige børneforskningstradition (*Bronfenbrenner, 1979*). Han påpeger, at skal vi nå frem til en mere uddybet og nuanceret forståelse af, hvordan barndomslivet foregår, må undersøgelserne og det empiriske materiale hentes fra børnenes "natural settings", altså fra deres almindeligt levede hverdagsliv. Hverdagslivets forankring i konkrete sociale og "humanøkologiske" omstændigheder nødvendiggør både at man opgiver de hidtidige laboratorielignende, kontrollerbare undersøgelsesomstændigheder, og at man gør op med den meget bastante dominans af kvantificerbar og generaliserbar empiri.

Diskussionen gik imidlertid ikke alene på nødvendigheden af at kontekstualisere vores viden om børn i forhold til børnenes hverdagsliv, men også på at børn ikke alene kunne forstås som "modtagere" af "opdragelse" eller "socialisering" med den voksne i den aktive rolle. Børn må grundlæggende ses som aktører i deres egne livsprocesser. Den amerikanske køns- og børneforsker Barrie Thorne udtrykker de begyndende forsøg på at ændre blikket på børn meget præcist, når hun påpeger, at forskeren bør tage afsæt i at: "børn er kompetente sociale aktører, der tager aktivt del i at forme deres daglige oplevelser/erfaringer. Jeg ønskede at opretholde en holdning, der gav udtryk for respektfuld opdagelse, for at afdække og dokumentere børns synspunkter og meninger." (*Thorne, 1993, s.12*).

Børneperspektiv, børn som informanter og etnografisk feltarbejde. Som det fremgår af Barn, nr. 1, 1991, som indeholder et tema om børneperspektivet, gives der flere forskellige bud på, hvordan begrebet skal forstås, og hvilken betydning man tillægger det i forhold til den aktuelle og fremtidige børneforskning. Nogenlunde fælles er dog opfattelsen af en væsentlig dobbelthed i begrebet: Det er den voksne (forsker), der gennem refleksion skal forsøge at fremstille noget, de ikke selv er en del af, mens barnet er en del af det og midt i det, uden at det (nødvendigtvis) reflekteres af barnet. Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, som barnet har af sit eget liv.

Det betyder metodisk to væsentlige ting: For det første står barnet centralt, ikke blot som et objekt, der skal studeres, men som et subjekt, der er ekspert i forhold til netop at vide, hvordan det er at leve dette særlige liv. Barnet bliver den *sagkyndige informant*, uden hvis informationer den voksne forsker ikke kan nærme sig målet med sit forehavende, etableringen af børneperspektivet.

For det andet betyder det, at den voksne i sit forsøg på at forstå de informationer, den sagkyndige informant stiller til rådighed, altid må foretage oversættelser og tolkninger af barnets udtryk, handlinger og attituder. Dermed ændres også radikalt på det magtforhold, der ellers præger relationen mellem børn og voksne. Den voksne (forsker) må placere sig selv i en mere ydmyg rolle, end vi som voksne er vant til, idet vi både er afhængige af ekspertens frivillige medvirken og endda til stadighed må acceptere en vis usikkerhed med hensyn til, om vores oversættelse og tolkning lykkes.

Forskeren må forsøge at sætte de enkelte data (interview, observation etc.) ind i forhold til den særlige kulturelle og relationelle ramme, de enkelte individer opbygger deres menings- og betydningshorisont indenfor eller op imod. Børn må forstås som kompetente sociale aktører, der igennem deres handlinger ikke blot reproducerer den kulturelle orden, men tillige reagerer mod denne orden og endelig også udvikler og forandrer den. Barndomssociologen William Corsaro har forsøgt at indfange dette forhold med begrebet "fortolkende reproduktion" (*Corsaro, 1998*).

Den etnografiske inspiration lægger ydermere op til ikke at reducere en udvikling af børneperspektivet til et individualpsykologisk fænomen. *Børnekulturbegrebet* og børns fælles (subkulturelle) forankring i konkrete historiske, sociale og kulturelle livsbetingelser bliver væsentlige elementer i forbindelse med tolkninger af det empiriske materiale.

Derfor er det også vigtigt for etnografien at anvende flere typer informationsindhentning, så en given problematik tilnærmes fra flere sider, som i forbindelse med tolkningsprocessen gensidigt kan kaste nyt lys over de forståelser og pointer, der baserer sig på henholdsvis den ene og den anden type af empirisk materiale. Opmærksomheden omkring kontekstualisering åbner op for forståelsen af flere typer barndom og forskellige grupper af børns forskelligartede opfattelser af og tilgange til deres hverdagsliv. Nødvendige differentieringer, for eksempel alder, køn, social baggrund, etnicitet og religion, tydeliggør, at man ikke blot kan operere med børneperspektivet i singularis, men at der retteligt må være tale om børneperspektiver.

I nærværende projekt med fokus på betydningen af de fysiske rammer bliver det derfor tilsvarende vigtigt at få indsigt i, hvordan børnene selv tilskriver de fysiske rammer betydning.

Det har været vigtigt at overveje, på hvilke måder netop *disse* børn inden for *disse* specifikke fysiske rammer etablerer forståelser og tilgange i en bestemt social sammenhæng.

For det første har det betydet, at vi har ladet os inspirere af etnografiske arbejdsformer og erfaringer, hvor udforskningen nødvendigvis må foregå i børnenes “natural settings”. Det har altså været vigtigt, at ikke alene observationerne (naturligt nok) foregik inden for de givne fysiske rammer, men også at interviewene var placeret i børnenes institutionelle hverdag med mulighed for at gå rundt, lade børnene vise lokaliteterne frem og kommentere dem.

Ligeledes har vi været inspirerede af den etnografiske tilgang, når vi tilbragte de første dage på hver lokalitet på samme måde som turisten, der i den fremmede by forsøger at indfange dens “sjæl”, topografi og kulturelle skikke ved at vandre relativt formålsløst

rundt, men med en bevidst åben og flydende opmærksomhed om det, der foregår omkring ham/hende.

Når vi i hver lokalitet indsamlede en del observationsmateriale ved at følge et enkelt barn over længere tid, for på den måde så at sige at kigge det over skulderen, var det ikke for at indkredse netop dette ene barns unikke og individuelle brug af rum. Tværtimod var pointen, at netop ved at følge det enkelte barn over tid fik vi adgang til at se, hvordan det hele tiden indgik i forskellige typer af sociale relationer til de andre børn og de voksne. Vores interesse var således at afdække, hvordan kontakter etableredes, hvornår og på hvilke måder relationer opstod, og hvordan de videreudviklede sig, og ikke mindst *hvor* disse møder fandt sted, og hvordan de forløb på forskellig måde afhængig af stedet. Eller omvendt: Hvilke steder blev der opsøgt for hvilke typer sociale relationer?

Forskerposition. I observationsstudier vil der typisk være tale om forskellige grader af deltagende observation forstået på den måde, at observatøren i en eller anden form indgår som almindelig deltager i eller omkring børnenes aktiviteter og handlinger.

I nærværende projekt valgte vi at placere os som “detached observers”, men dog samtidig som det, Mandell kalder “den mindst voksne rolle”. (*Mandell*). I observationerne undlod vi således at gå aktivt ind i børnenes interaktioner og henvendte os kun i meget begrænset omfang til børnene. Samtidig forsøgte vi at etablere “insiderens” perspektiv ved i højere grad at orientere os mod de logikker, der var på færde i børnenes handlinger, end at identificere os med de voksne. Langt hen ad vejen betød “den mindst voksne rolle”, at vi i højere grad var optaget af at finde meningen i børnenes handlinger og reaktioner, end at vi forholdt os specielt indlevende i den pædagogiske dagsorden. Det er vigtigt at understrege, idet det efter vores mening ikke er muligt at fastholde begge blik eller perspektiver på samme tid. Hvis vi havde haft mere tid, ville vi formentlig også have indlagt andre typer af observationer, hvor vi i højere grad ville have forsøgt at indfange de voksnes perspektiv på handlinger og rum.

2 *Børneinterviewet.* Når man beskæftiger sig med børn som informanter, er børneinterviewet nok den mest oplagte metode. Som nævnt er det dog først inden for de senere år, at man mere systematisk har overvejet, hvilke særlige metodiske muligheder og vanskeligheder, der ligger i et sådant forehavende.

En særlig form for interview med børn, hvor man forsøger at tage højde for de særlige vanskeligheder, det måtte medføre, samtidig med at man forsøger at fastholde intentionen om at få børns eget perspektiv frem, er det såkaldte *livsformsinterview* (Andenæs, 1991 og Haavind, 1987, Langsted, u.å. og s.).

Denne interviewform er blandt andet udviklet i sammenhæng med det såkaldte BASUN-projekt, hvor man i forbindelse med interview af 4-5 årige forsøgte at indkredse børns egen opfattelse af deres hverdagsliv, dets mening og betydningsfuldhed, og ikke mindst deres egen og andres rolle og kompetence i forbindelse med dette hverdagsliv. Sådanne temaer er det givetvis vanskeligt, hvis ikke umuligt, at få børn i den alder til at svare meningsfuldt på, medmindre der ydes en kraftig støtte. Livsformsinterviewet tager afsæt i børnenes egen fortælling om, hvordan deres hverdagsliv udfolder sig. Vel at mærke på en sådan måde, at interviewer sammen med barnet opholder sig på "åstedet" for de enkelte begivenheder. Det har typisk været prøvet i barnets hjemmemiljø, hvor den voksne hele tiden beder barnet vise, hvor de pågældende begivenheder er foregået. I forbindelse med at barnet viser den voksne, hvor præcist de enkelte aktiviteter er foregået, giver det interviewer muligheden for at spørge videre til barnets egen fortælling ("vis mig, hvor du vågner", "tager du selv tøj på?", "hvor er dit tøj?", "hvordan er det kommet der?"). Børneinterview "on-the-spot" synes at have flere fordele i relation til præcision, dybde og validitet i forhold til formuleringen af børnenes oplevelse af eget liv, men må i modsætning til for eksempel spørgeskemaundersøgelser siges at være yderst ressourcekrævende.

I de senere år har der såvel herhjemme som i international barn- og ungdomsforskning været flere projekter, der i deres intention om at bruge børn som informanter har anvendt engangskameraer, hvor de involverede børn får udleveret et kamera med

en ledsagende instruktion om, hvilke typer af emner eller problemstillinger forskerholdet er interesseret i, at børnene giver dem informationer om. Det er så op til børnene selv at vælge de motiver og tage de billeder, de mener giver mening i forhold til de pågældende temaer. Typisk vil forskerholdet efterfølgende interviewe børnene om de billeder, de har taget. Vi havde oprindeligt også planlagt at inddrage denne type af empiriindsamling, men blev af forskellige grunde nødt til at 'udskyde' dette. I et eventuelt opfølgende projekt vil det være oplagt at anvende metoden som led i empiriproduktionen.

Overvejelser om professionsperspektivet

Professionsperspektivet er det perspektiv, der fylder mindst i nærværende undersøgelse, hvor det ikke har stået centralt, men mere indgår som en omstændighed og en betingelse i forhold til samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme.

Perspektivet bygger på flere former for empiri. Først og fremmest interviewene med lærere og pædagoger, men også observationsstudier af, hvad der skete i klasserummene.

Brugen af Basil Bernsteins teorier kræver nogle få ord med på vejen. Dels har hans teorier spillet en stor rolle for diskussionerne undervejs i projektet. Dels er skrivningen af professionsperspektivet sket med et ordvalg, der bevidst undgår brug af to af hans væsentligste begreber: *klassifikation og ramme*, men holder sig til to af hans andre begreber: *synlig og usynlig pædagogik*. Det er gjort for at undgå forvirring, for når Bernstein bruger ordet ramme taler han om noget styringsmæssigt og organisatorisk, mens ramme i resten af dette arbejde henviser til de fysiske rammer.

Men hos Bernstein hører de to begrebspar imidlertid nøje sammen. Han forsøger i en artikel (Bernstein, 1973) at indfange nogle af de skift, han mener at kunne iagttage i den pædagogiske kulturelle kode gennem bevægelsen fra synlig til usynlig pædagogik. Kendetegnende for den synlige pædagogiske kode er en stærk klassifikation og stærk ramme. Med klassifikation menes graden af forhåndsdefineret og ekspliciteret af undervisningens og de pædagogiske processers indhold. Stærk klassifikation

For eksempler på metoden anvendt i dansk sammenhæng, samt for yderligere eksempler på forskellige måder at anvende børn som informanter, se Schultz Jørgensen & Kampmann, 2000, Staunæs, 2000, Rasmussen, 1999.

I en netop udkommet udgivelse af Bernsteins tekster på dansk findes der en introduktion til nogle væsentlige begreber og tanker i Bernsteins arbejde. Heri fremsættes også en række overvejelser omkring oversættelsen af begrebet *framing*.
Bernstein, B., 2001.

2 hentyder derfor til en høj grad af udtalt og på forhånd fastlagt bestemmelse af faginddeling, faglige indholdselementer, læringsmål og udvalg af læringsmidler.

Med ramme menes graden af formuleret styring og kontrol omkring de pædagogiske beslutningsprocesser og handlinger i det pædagogiske rum. Stærk ramme hentyder derfor til en høj grad af lærerstyring og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter i øvrigt, hvor regler og forventninger til elevadfærd er ekspliciteret i relation til de planlagte pædagogiske processer.

I en fortsættelse af forskningsprojektet vil det være påkrævet at overveje en oversættelse af det engelske ord *framing*, så den potentielle misforståelse kan undgås.

Forskningsperspektiver

Erfaringerne fra forprojektet giver anledning til at pege på to forskningsperspektiver. For det første etableres der gennem analyserne af det indsamlede empiriske materiale nogle spørgsmål og foreløbige antagelser, som bør give anledning til yderligere overvejelser, diskussioner og afklaringer. For det andet kan der ud fra det foreliggende materiale peges på områder, der trænger til yderligere forskningsmæssig belysning og afdækning.

I forhold til det første punkt har vi forsøgt at indfange, hvordan samspillet mellem rummet som mulighed, den pædagogiske forvaltning og børnenes intentionelle handlinger inden for det pædagogiske og fysiske mulighedsfelt udgør det centrale omdrejningspunkt i analyserne. Sagt på en anden måde, så er det klart, at rummene ud fra deres kvantitative og kvalitative sammensætning tilbyder et vist mål af brugsmuligheder, men samtidig er det væsentligt at påpege, at det er i skæringspunktet mellem mulighederne - de voksnes pædagogiske regelsætning og børnenes tilgang til det fysiske rum - at rumlighedens egentlige betydning som pædagogisk faktor træder frem.

Det indebærer, at der i højere grad, end tilfældet er nu, generelt bør tænkes flere niveauer sammen.

Allerede i forbindelse med selve byggeriet vil det fremover være væsentligt at opbygge traditioner og rutiner, hvor det arkitektoniske og det pædagogiske blik mødes allerede i planlægningsfasen. Som fælles udfordring for begge parter er det endvidere vigtigt, at dette møde ikke blot baserer sig på udveksling af de to professionsgruppers indbyrdes forskellige perspektiver, men at udfordringen til begge parter endvidere vil være at inddrage et børneperspektiv som omdrejningspunkt for byggeriet - det være sig nybyggeri, det være sig renovering, om- og tilbygning til den allerede eksisterende skolemasse.

Det er vigtigt, at bygningerne ikke alene opfattes som en uforanderlig ramme rundt om de forskellige typer daglige pædagogiske aktiviteter. Handlinger foretages ikke alene i rum, men nok så meget *med* rum.

Gennem forvaltningen af mulighederne for direkte og indirekte interaktion mellem mennesker og rum udnyttes rummet som mulighedsfelt i større eller mindre udstrækning. Med forvaltning tænkes såvel på den måde, man fra den pågældende skole vælger at fordele og indrette de forhåndenværende rum, som på den måde, der etableres eksplicite og implicite regler, rutiner og ritualer vedrørende rummenes brug - hvad man må/ikke må, bør/ikke bør, hvad der anses for ønsket/uønsket, hensigtsmæssigt/uhensigtsmæssigt.

I den sammenhæng er det vigtigt at erindre, at rummet som pædagogisk faktor eller "den tredje opdrager" tænkes meget mere bevidst og reflekteret sammen med de forandringer, der måtte være sket i den enkelte skoles og skoleenheds pædagogiske tankning og praksis. Ikke mindst de senere års øgede fokus på undervisningsdifferentiering, kravet om at undervisningen bør tage udgangspunkt i den enkelte elev, den øgede opmærksomhed omkring betydningen af børns indbyrdes relationer som en ressource og rum for væsentlige læreprocesser samt det generelt udbredte ønske om at lytte mere til børnenes egne synspunkter, stiller nye udfordringer til afklaring af samspillet mellem pædagogik og rum. Det er blevet aktuelt og væsentligt at diskutere mere grundlæggende, i hvilken udstrækning strukturer, fordeling, indretning og forvaltning af de fysiske rammer

2 er i overensstemmelse med og fungerer i forlængelse af de formulerede pædagogiske intentioner, eller om der snarere er tale om et kontraproduktivt og blokerende forhold mellem pædagogisk intention og fysisk udformning og forvaltning. En kvalificering af denne diskussion vil kræve oparbejdelsen af et øget beredskab og mere systematisk refleksion fra de involverede faggrupper. Yderligere vil det efter vores vurdering kræve, at man generelt bliver bedre til at udveksle synspunkter, indsigter og intentioner på tværs af faggrupper. Her tænkes ikke alene på den nævnte udveksling mellem arkitekt, skoleforvaltning og skolens faggrupper, men nok så meget på udveksling imellem de faggrupper, der er placeret inden for skolen, og som i stadig øget grad må forventes at skulle koordinere pædagogiske bestræbelser og praksis. Endelig vil det være oplagt at pege på børnenes placering som aktører, også i relation til løbende refleksioner og beslutninger vedrørende fysisk indretning, forvaltning og brug. Med de nævnte og velkendte intenderede udviklinger inden for skolekulturen i Danmark er der ingen tvivl om, at skolekultur i stadig højere grad vil blive sat i sammenhæng med demokratisk kultur. Øget fokus på børn som medborgere, børns medbestemmelse og kravet om at lytte til børn og respektere deres meninger sætter automatisk også et øget fokus på skolens demokratiske kultur. Inddragelse af børn i beslutningsprocesser for deres eget hverdagsliv omhandler naturligvis også de fysiske rammer, hvori hverdagslivet udfolder sig.

Udfordringen bliver derfor også at udvikle konkrete erfaringer med, hvorledes børn kan involveres mere aktivt i forhold til skolen som fysisk rum. Der er givetvis erfaringer hermed på mange skoler i forhold til udsmykning og lignende, men som vist i denne rapport er betydningen af de fysiske rammer i relation til kvalitet i børnenes hverdagsliv noget, der går langt ud over udsmykningsdimensionen.

Vi forsøger at bidrage til en udfoldelse og konkretisering af denne diskussion, men det er yderligere vigtigt, at der ikke alene på de tre skoler, hvor forprojektet fandt sted, men mere generelt på skoler rundt omkring iværksættes lokale "forskningsprojekter" baseret på tværfagligt og "tværgenerationelt" samarbejde vedrø-

rende relationen mellem nye pædagogiske tiltag og de fysiske rammers med- eller modspil.

I forhold til det andet punkt, de egentlige forskningsmæssige udfordringer, der kan formuleres i forlængelse af forprojektet, er behovene mange og store.

I forprojektet og i nærværende rapport har det kun været muligt at kradse lidt i overfladen. På trods af, at vi har bestræbt os på at nærme os en dybere indsigt i børns tilgang til rum, så var der kun mulighed for at fokusere på en meget afgrænset aldersgruppe, ligesom der er flere områder og vinkler, som vi kun i meget sporadisk form har haft mulighed for at nærme os.

Forskellige metodiske tilgange er som nævnt afprøvet, og generelt er det vores vurdering, at vi såvel igennem de daglige observationer som igennem interviewene med børnene baseret på deres egne tegninger af deres skole har forfulgt nogle frugtbare tilgange til etablering af et børneperspektiv gennem brug af børn som informanter. De indhøstede erfaringer har dog lige såvel øget vores opmærksomhed på supplerende metodiske tilgange, som forprojektet ikke levede mulighed for at forfølge yderligere, men som det ville være oplagt at afprøve i et større anlæg og længerevarende projekt.

Opfølgende fuldt udfoldede forskningsprojekter bør som konsekvens af de gennem forprojektet oparbejdede erfaringer og tematiske pejlinger centrerer om blandt andet følgende vinkler:

- Udvidelse af gruppen af involverede børn ud fra *aldersmæssige kriterier*, således at der indsamles materiale fra børn i indskolingen, på mellemniveauet og fra udskolingen.
- Observationsperioderne i indskolingen gav kun i meget begrænset omfang lejlighed til at undersøge *gruppearbejdets vilkår*. Gruppearbejdet - især det projektorienterede - er imidlertid en undervisningsform, der markerer en væsentlig forskel mellem traditionelle og nye pædagogiske principper. Det bringer såvel den projektorienterede tilgang til læring som undervisningsdifferentiering og forskellige grader af selvforvaltning

på banen. Det vil derfor være vigtigt i en opfølgning på forprojektet, at der foretages sammenlignende studier af forskellige former for organisering af undervisningen i forhold til forskellige måder at organisere en skolebygning på. Forskelle i den arkitektoniske udformning er en vigtig sammenligningsparameter med henblik på at kunne sige noget om, hvilke rumlige forskelle der giver hvilke forskelle for hvilke undervisningsformer.

- Observationsperioderne gav ligeledes kun begrænsede muligheder for at undersøge forskellige børnegruppers relation til de fysiske rammer. I et opfølgende projekt vil det være relevant at afdække, hvorledes forskellige børnegrupper placerer sig/bliver placeret i rum. Favoriserer indretningen bestemte elevgrupper frem for andre? *Hvilke former for rumlig differentiering støtter undervisningsdifferentiering?* Sker der en marginalisering, der også afspejler sig i placering inden for skolens geografi?
- Videre udvikling af metoder, der baseres på inddragelse af *børn som informanter*. I denne sammenhæng kan der dels arbejdes videre med den livsformsinspirerede interviewform, måske specielt i forhold til gruppen med de mindste børn, dels med inddragelse af de større børn på en måde, så de i højere grad bliver medforskere. Det kunne være en afprøvning af interviews, hvor de ældre børn/de unge selv er med til at definere og formulere, på hvilken måde man mest meningsfuldt kan spørge ind til deres (og de mindre børns) tilgang til og oplevelse af det fysiske rum. Det kan også overvejes, i hvilken udstrækning de ældste af børnene kan inddrages som medvirkende i analysefasen. Det kunne ske ved, at forskergruppen ikke alene forpligter sig på tilbagemeldinger og udvekslinger med faggrupperne, men også kunne afholde møder med de ældre børn undervejs i projektet ud fra de første bearbejdninger af det indsamlede materiale. Kvalificering af mulighederne for at inddrage børn som informanter er endvidere yderst aktuel i forbindelse med loven om undervisningsmiljø.
- I forlængelse af ovenstående kan der i mere systematisk form, end det var tilfældet i forprojektet, blive tale om, at observationerne

kan danne afsæt for efterfølgende *interviews med børnene*.

- I løbet af analysen af de arkitektoniske rammer blev det klart, at *begrebsapparatet* vedrørende samspillet mellem børn og rum blev udviklet i vekselvirkning med observationsstudierne, og at det "at sætte ord på" havde en positiv indflydelse på diskussionerne såvel forskerne imellem som mellem forskere og undervisere. En yderligere begrebsafklaring gennem, at arkitekturanalysen, observationer og interviews sammenholdes, forventes yderligere at kunne medvirke til at gøre problemstillingen diskuterbar.
- Selvom det fortsat vil være vigtigt at forfølge en videre udarbejdelse af et børneperspektiv i forhold til betydningen af de fysiske rammer, hvilket delvis er dækket ind gennem ovenstående punkter, vil det tillige være oplagt at gå mere ind i en afdækning af *voksenperspektivet* i forhold til betydningen af de fysiske rammer. Udover at det i sig selv kunne være interessant at få et større indblik i de forskellige faggruppers tilgang til og oplevelse af det fysiske rum, kan der ligge to særlige perspektivrige konsekvenser af en uddybning af dette perspektiv. For det første er det væsentligt at få afdækket, i hvilken udstrækning og eventuelt på hvilke måder skolernes forskellige faggrupper har forskellige tilgange til forvaltning og brug af rum. Yderligere vil det være befordrende for den generelle skoleudvikling, hvis sådanne forskelle også kan funderes i en afdækning af bagvedliggende forskelle i opfattelser af pædagogik, læreprocesser og børnenes placering i skolens demokrati. For det andet vil en øget opmærksomhed mod at få afdækket professionsperspektivet bidrage til, at de forskellige involverede faggrupper også selv etablerer en større grad af refleksivitet omkring det fysiske rums betydning. På samme måde, som der kan indtænkes tilbagemeldinger til de ældre elever, som dermed kan inddrages aktivt, vil tilbagemeldinger til og diskussioner med faggrupperne ud fra det indsamlede materiale kunne bidrage til professionernes øgede bevidsthed omkring og følelse af medansvar for såvel indretning som forvaltning af rum.
- Inddragelse af såvel eleverne som lærere, pædagoger og

børnehaveklasseledere som ikke blot leverandører af informationer, men også modtagere og medfortolkere, kan i et større anlagt forskningsprojekt tillige medvirke til udvikling af et forsvarligt fagligt grundlag for *selvevaluering*, hvor både elever og professionelle har centrale positioner.

Resultatet og dets karakter

Intentionen med undersøgelsen har ikke været at nå frem til egentlige konklusioner i forhold til fremtidigt skolebyggeri og igangværende ombygninger af allerede eksisterende skoler. Der er netop tale om et forprojekt, hvilket ville gøre en sådan intention til et meget hasarderet forehavende. Men det var heller ikke et mål, at opgaven skulle resultere i konkrete anvisninger, for det ligger i anvisningens karakter, at den udpeger og dermed også udelukker en række muligheder. Således letter den processen gennem at reducere antallet af løsningsmuligheder. Hensigten i det foreliggende arbejde har derimod været at bidrage til at kvalificere beslutningsgrundlaget for de ansvarlige i byggeprocessen uden at træffe valget for dem.

Ønsket har været at rejse nogle problemstillinger og indkredse nogle væsentlige tematiseringer, som dels kan indgå som inspiration for efterfølgende diskussioner i såvel centralt regi som decentralt på de enkelte skoler i relation til overvejelser omkring fordeling, indretning og forvaltning af rum, dels kan danne afsæt for et opfølgende større projekt, hvor der kunne være større mulighed for både at gå mere i bredden - inddrage samtlige klassetrin/aldersgrupper - og i dybden - gennem længerevarende ophold og dermed mulighed for såvel grundigere observation og analyser som et mere omfattende interviewmateriale.

Hvorledes forholder resultaterne sig så til forprojektets målsætninger? Med hensyn til den første målsætning - *at vinde indsigt i samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme* - så er resultaterne lagt frem i denne rapport, og dermed er det læseren, der må vurdere, hvorvidt målsætningen er opfyldt. Forhåbentlig er det lykkedes

at overføre nogle væsentlige erfaringer til læseren - herunder også, at det drejer sig om en problemstilling, der har større dybder, end det er muligt at afdække i et enkelt, kortvarigt forprojekt. Endvidere, at en begrebslig og teoretisk bearbejdning kan bidrage til at gøre emnet diskuterbart.

Med hensyn til den anden målsætning - *at afprøve forskellige metodiske tilgange med henblik på at vurdere deres anvendelighed i Undervisningsministeriets fortsatte arbejde inden for skolebyggeri* - er det vores vurdering, at der under feltarbejdet og behandlingen af det er sket en begrebsudvikling og teorisk diskussion, der kan tjene som afsæt for opfølgende forskning. Her tænkes på begrebet mulighedsfelt og diskussionen af, hvorledes forvaltningen af rummet influerer på dets mulighedsfelt. Og der tænkes på teorierne omkring synlig og usynlig pædagogik relateret til rummet og dets koder.

Efter de to målsætninger havde vi skrevet - *ikke* som en egentlig målsætning og med almindelig skrift og i parentes, som gengivet her: (Forventet spin-off: øget indsigt i nogle af de pædagogiske aspekter). Det skal ses i sammenhæng med, at projektet var aktualiseret af og sat i gang med henblik på de forestående skolebyggerier, og derfor skulle resultaterne også først og fremmest handle om bygningerne.

Den beskedne placering af den pædagogiske side i samspillet viste sig at være en eklatant fejlvurdering. Resultatet peger netop på, at det ikke er muligt at diskutere de fysiske rammer i en skolesammenhæng uden fortløbende også at inddrage de pædagogiske intentioner og praksiser, der hersker på en given skole.

Børn og skolens fysiske ramme indgår i et komplekst samspil. Samspillet kan kun indfanges, når man accepterer, at der er tale om to væsensforskellige sider, med børn/pædagogik/forvaltning på den ene side og den arkitektoniske udformning på den anden, men samtidig fungerer de to sider i en indbyrdes afhængighed. Børn og skolens fysiske ramme danner en helhed.

Forskningsprojektet peger netop på den store rolle, som forvaltningsaspektet spiller for de muligheder, børn får for at "nå ud til og afprøve rummets grænser".

Det resulterede også i, at den arkitekturteoretiske model for analyse

2 af de fysiske rammer fik indføjet “det adfærdsregulerende rum”, der handler om, hvordan forvaltning af rum og opretholdelse af orden for en del uddelegeres til de fysiske rammer.

Børn og skolens fysiske ramme kan adskilles for et kort analyseøjeblik - hvilket også er nødvendigt for at kunne stille specifikke krav til både den måde, skoler udformes og indrettes på, og til det pædagogiske arbejde i undervisning og fritid - men så snart analysen slippes, glider børn og rum ind i en kompleks helhed, hvor det, den ene part “kan yde”, i høj grad bestemmes af den anden part i samspillet.



3 De tre skoler

De tre indskolingsafsnit er valgt ud fra et ønske om, at de skulle repræsentere en tydelig forskellighed i deres fysiske udformning samt omfatte såvel en ny bygning, der er udformet med henblik på en samlet indskoling samt en lidt ældre, mere traditionel skole, der ikke fra starten er bygget til også at tilgodese pasningsbehovet. Det er vigtigt at holde sig for øje, at hensigten med de tre sammenlignende case-studier har været at foretage et første skridt i retning af at afdække og begrebsliggøre samspelet på en måde, der også kan have en værdi og gyldighed for andre skoler. Derimod har det på intet tidspunkt været intentionen at foretage undersøgelser endsige evalueringer af forholdene på de enkelte skoler. Derfor vil skolerne i denne rapport blive benævnt ud fra deres typologiske forskelle og ikke med deres navn. Som betegnelser bruges *Fællesrumsskolen*, *Indskolingshuset* og *Kamskolen*.

I skrivende øjeblik eksisterer der planer for om- og udbygninger på alle tre skoler, og de ønskede indgreb vil på flere felter netop tage hånd om og ændre nogle af de forhold, der diskuteres i det følgende. Rapportens beskrivelser holder sig imidlertid til, hvorledes skolerne fremstod i den periode, observationsstudierne blev udført. Det var efteråret 1999.



Fællesrumsskolen



Indskolingshuset



Kamskolen

3 Fællesrumsskolen

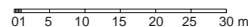
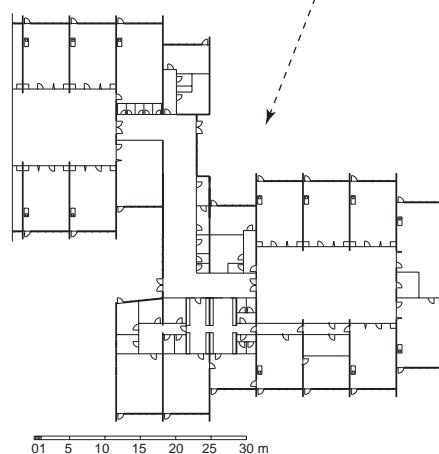
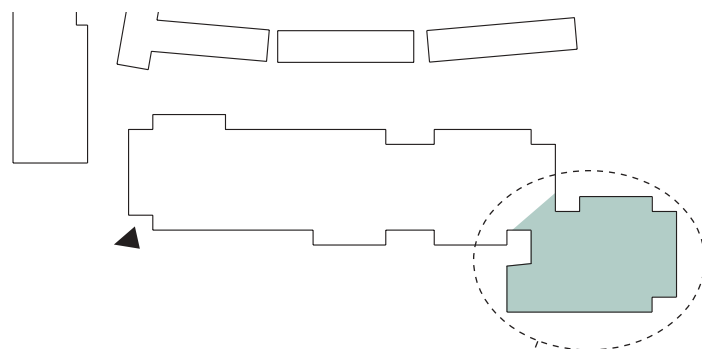
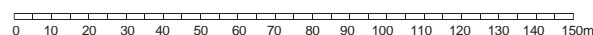
Opførelsesår: 1974

Antal kvadratmeter indskolingsafsnit: 1200 m²

Antal kvadratmeter normalklasseværelse: 60 m²

Antal elever i alt: 560

Antal spor i indskolingsafsnit: 2 spor



Intentionen i byggeriet var at skabe et fortroligt miljø. I et lille skrift i anledning af skolens 25 års jubilæum fortælles det, at hensigten var at skabe "en lille by i boligbyen, åben og tilgængelig med varierede bygningsformer, haveanlæg og stier. Her er ingen hovedindgang, men bare en række hoveddøre til skolens forskellige afsnit. Det hele står i varme, fortrolige, velkendte byggematerialer." I den kommune, hvor Fællesrumsskolen ligger, var der i tidligere skolebyggerier eksperimenteret med at organisere klasseværelser omkring et fællesrum og med at lade to klasser deles om et fællesrum. Den tanke er der bygget videre på i Fællesrumsskolen, som oprindeligt var, så det mellemste klasse- rum i hver side var værksted for to klasser. Men den facilitet blev inddraget, da der opstod behov for at huse flere klasser.

Et andet udgangspunkt var en kritisk holdning til gangarealer, der var "forede med overtøj". Det førte til den idé at lave garderobeskabe inde i klasserne, hvor der blev suget frisk luft ind fra facaden, som derefter blev trukket mekanisk ud gennem garderobeskabene. Fra alle klasser fører en dør direkte ud til det fri, så børnene hurtigt kankomme ud enten for at lege, eller fordi der er brug for at udvide undervisningsarealet.

For nogle år siden blev der inddraget fire rum samt tilføjet yderligere ét til skolefritidsordning.



3 Indskolingshuset

Opførelsesår: 1998

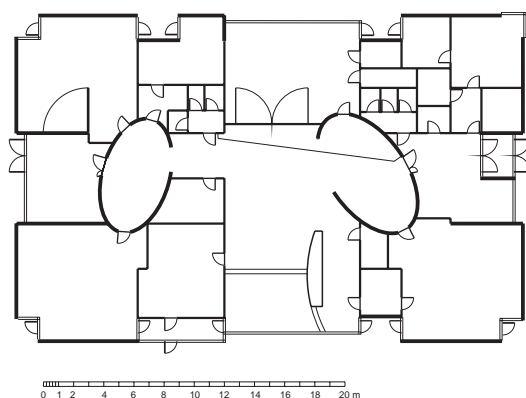
Antal kvadratmeter i alt: 715 m² bebygget samt 114 m² hems

Antal kvadratmeter grupperum: 60 m²

Antal klasser: 0., 1. og 2. klasse samt en 3. klasse fra hovedskolen, der mødte efter skoletid.

Antal elever i alt: 80

Antal spor i indskolingen: ét spor



I 1996 ønskede kommunalbestyrelsen en ny slags institution i kommunen. En institution, hvor ”skolen kan og vil skabe større integration mellem leg og læring, bl.a. ved at benytte SFO’en til undervisning for de mindste elever” (citater fra budgetaftalen 1996). Byggearbejdsgruppens program indeholdt blandt andet følgende ønsker: Et fleksibelt og rummeligt hus med forskudte planer og skæve vinkler, mange kroge, spændende lys og god lyd. Bygningen har en meget klar struktur. Samtidig er der arbejdet med forskellige målestokke, med bearbejdede overgange mellem inde og ude, med niveauforskelle og forskellige rumstørrelser. Det skrå tag giver dobbelthøje rum i den ene side, hvor højden udnyttes til hems og balkongang.

Huset ligner ikke umiddelbart det billede af en skole, som er opbygget gennem de sidste hundrede år - det bryder netop med de lange lige gange og klasseværelser, der lukker sig om sig selv. De to ovale lystårne er en nyskabelse inden for dansk skolebyggeri, og de tilfører stedet en stærk arkitektonisk identitet.



3 Kamskolen

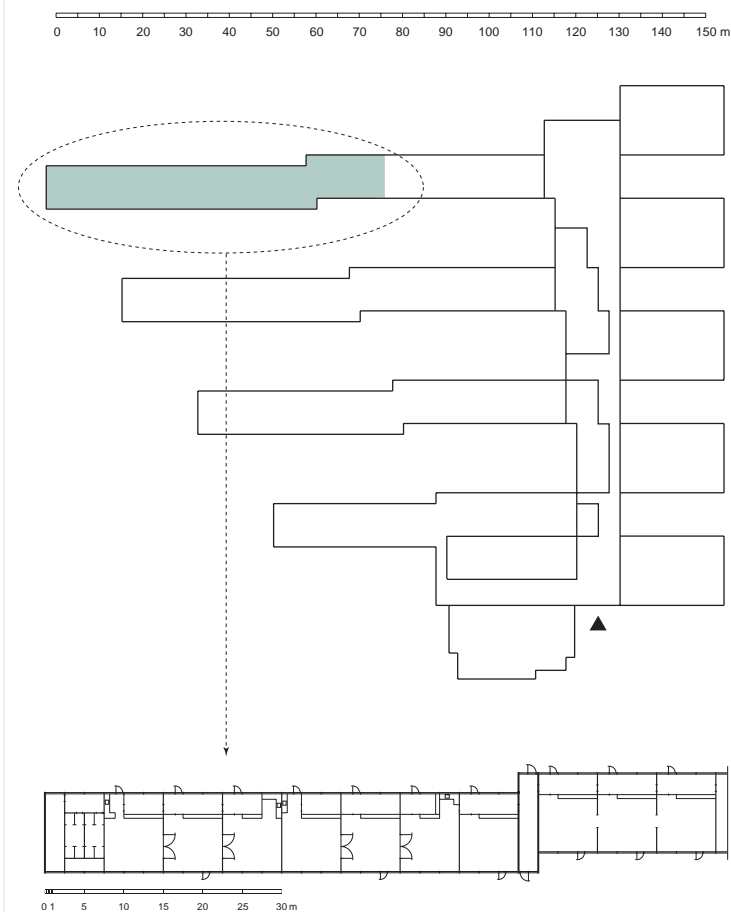
Opførelsesår: 1963-1968

Antal kvadratmeter normalklasselokale: 50 m²

Antal kvadratmeter forgang/grupperum: 20 m²

Antal elever i alt: 540

Antal spor: 3 spor (i indskolingen 4 spor, indtil nybygget skole kan tages i brug)



Kamskolen blev opført i 60'erne som resultat af en konkurrence. Fra dommerbetænkningen citeres: "Den terrasseopbyggede vandrehal, som strækker sig fra hovedindgang til de grønne sportsarealer, er interessant udformet og danner en god forbindelse mellem skolens normalklasse-grupper og særklasse-grupper. På de enkelte terrasser er der på en smuk måde skabt mulighed for etablering af spisepladser. Samtlige normalklasser er orienteret mod sydøst, og etapedelingerne forekommer klare. Ud fra en økonomisk vurdering forekommer det rigtigt, at gangarealerne er anvendt til grupperum."

Skolen er opført i beton i én etage, og de lave, smalle sidefløje muliggør, at det grønne trækkes langt ind mellem bygninger, så der kommer dagslys ind i næsten alle rum.

Vandrehallen er imidlertid beskåret i dag, idet skolens administration har beslaglagt en del af arealet. Den fremtræder nu mindre rummelig og lys, end den oprindelig må have været.

SFO'en har tre afdelinger. En afdeling er husfæstet i en særskilt bygning på grundens vestligste hjørne, mens de to andre SFO'er er indrettet i tidligere klasse- og faglokaler i skolen.



3 Sammenligning

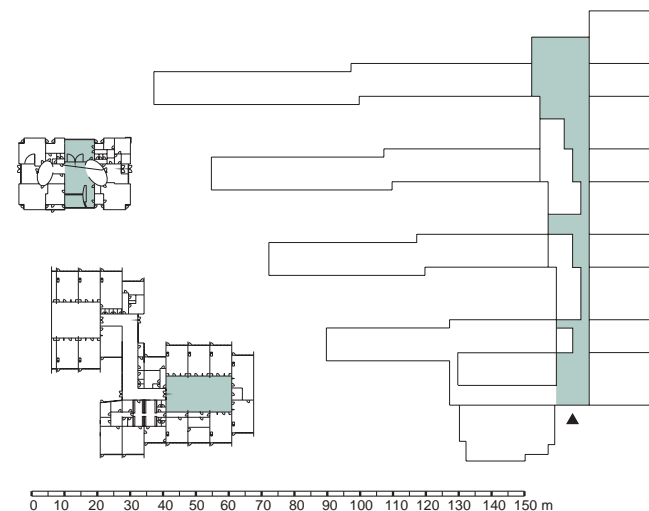
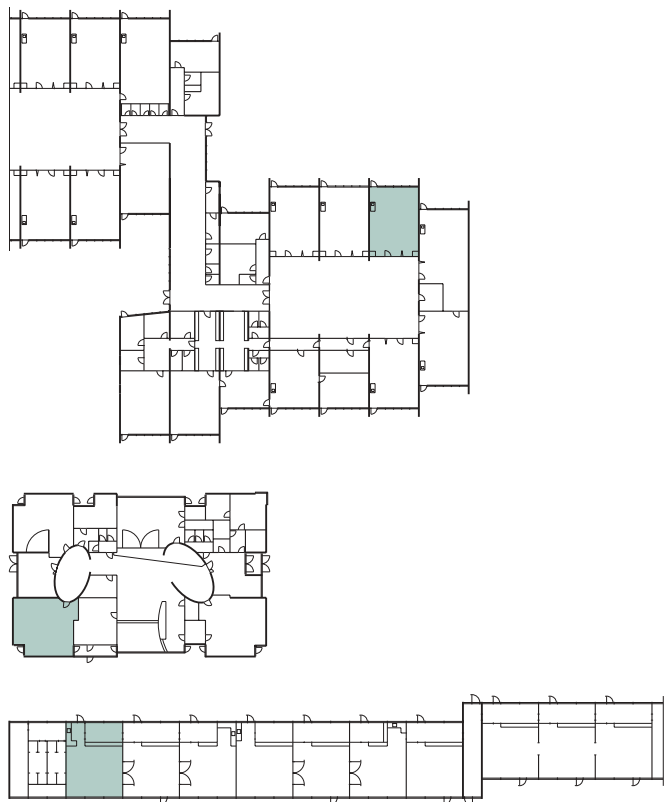
Sammenlignes planerne for de tre forskellige indskolinger, ses markante forskelle. Fællesrumsskolen og Indskolingshuset er rumligt organiserede, så klasser og grupperum ligger rundt om et fællesområde.

Det indebærer, at fællesrummene dels kan fungere som aflastningsområder i forhold til hjemområderne. Dels fremkommer her mange krydsende ganglinjer, når lærere og elever bevæger sig mellem klasser, lærerværelser, gange, toiletter og SFO eller værksteder - man løber så at sige ind i hinanden.

På Kamskolen derimod betyder de lange smalle fløje, at klasseværelserne ligger på række, og de er mere orienterede mod uderummet end mod vandrehallen midt i anlægget.

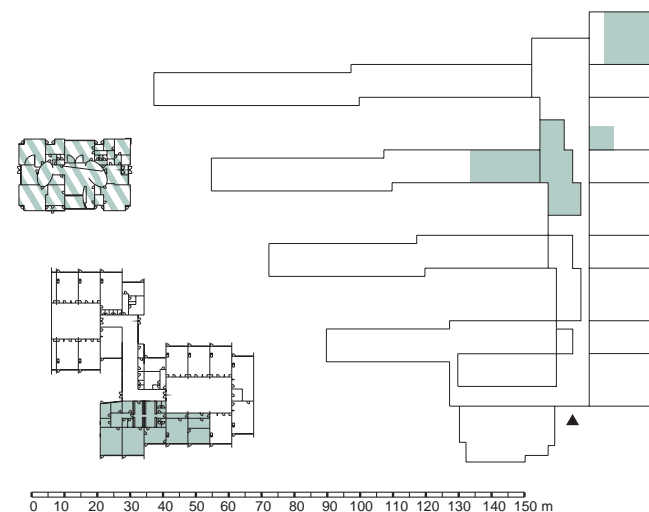
0 5 10 15 20 25 30 m

Klasse / grupperum



Fællesareal

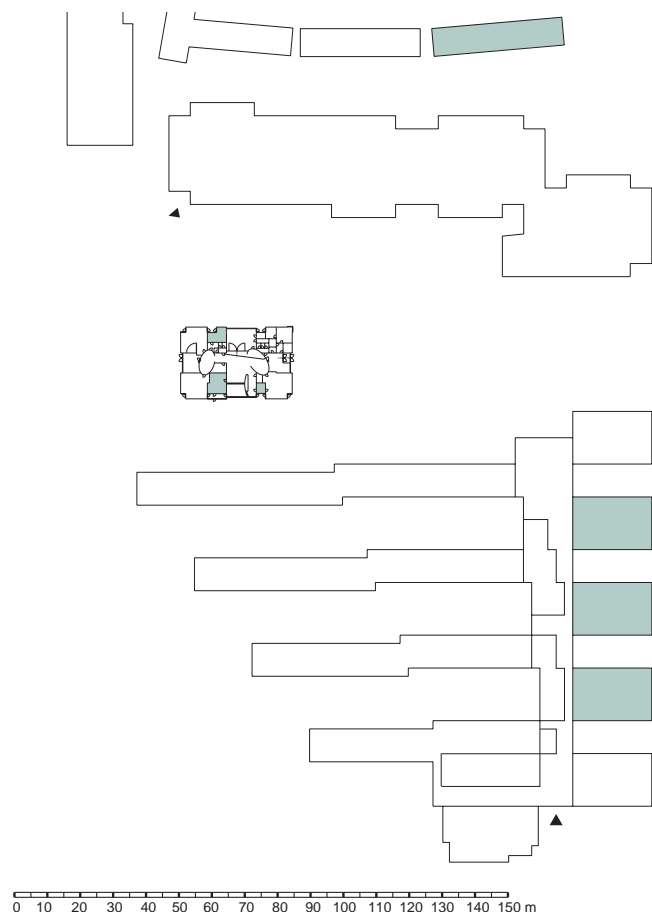
På Fællesrumsskolen er SFO'en indrettet i tidligere undervisningslokaler i samme bygningsafsnit med dør ud til fællesrummet. I Indskolingshuset er SFO'en integreret, og børnene bruger de samme rum formiddag og eftermiddag. SFO-afsnittene ligger på Kamskolen i nogen afstand fra og uden direkte forbindelse til de klasseværelser, hvor børnehaveklasserne tilbringer formiddagen, så børnene må gå udendørs for at komme derhen.



SFO
- Skolefritidsordning

- 3 Fællesrumsskolens værksteder og faglokaler ligger i hovedlængen, hvor også skolens administration er placeret. For eksempel går 2. klasse over i hovedlængen, når de skal have formning.

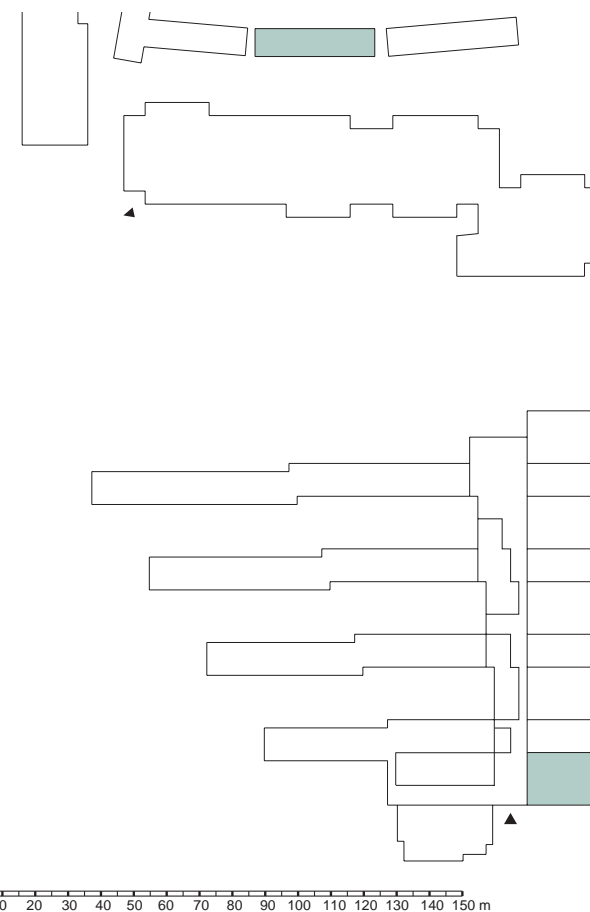
Faglokaler og værksteder



Værkstedsområder ligger i Indskolingshuset placeret mellem grupperummene, og der er således meget korte fysiske afstande mellem forskellige aktiviteter. Det gør det lettere at integrere en praktisk aktivitet i undervisningen.

På Kamskolen er faglokaler placeret modsat klassefløjene på den modsatte side af vandrehallen. Eleverne må nødvendigvis gå ud af klassen og derefter ind gennem vandrehallen og så ud til de respektive fagområder på modsatte side.

Det gælder for alle tre indskolinger, at de ligger i en vis afstand fra det pædagogiske servicecenter, og besøg for de yngste elever bliver arrangeret som ekskursioner.



Det pædagogiske servicecenter.

Eleverne fra Indskolingshuset har ikke eget pædagogisk servicecenter, men benytter Fællesrumsskolens

Alle klasser på Fællesrumsskolen og i Indskolingshuset har døre direkte til det fri. På Kamskolen er der i de oprindelige planer let adgang til friarealerne gennem forrummet. Men efterhånden som skolen har udviklet sig, bruges forrummene på meget forskellig vis, og mange af dørene holdes lukkede. I børnehaveklasserne er de for eksempel indrettet som køkken eller personale- rum, så to klasser deles om én dør ud. Et enkelt sted er der dog etableret en dør direkte fra klassen og ud.

- 3 Friarealerne er indrettet meget forskelligt. Fællesrumsskolen har forskellige legeafsnit umiddelbart uden for indskolingen. Et flisebelagt stykke og en asfaltflade til boldspil. Der er en legeplads med legeredskaber, men også et lidt mere vildtvoksende beplantningsbælte mod vejen, hvor der kan bygges huler inde i buskene eller oppe i træerne.



Indskolingshuset ligger i et stort område med græs, buske, træer og vand. Der er yderligere skabt legemuligheder, da der er brædder og små paller til rådighed for de unge selvbyggere.

Øst for Indskolingshuset findes et jordstykke, der bruges til dyrkning af blomster og grøntsager.



På Kamskolen består friarealerne af flisebelagte områder umiddelbart uden for klasserne. Nordvest for skolen - tæt på indskolings fliseområde - ligger store sportsarealer med tætklippede plæner. Endvidere findes der mindre boldspilbaner og legeredskaber ved enden af klassefløjene. Mellem faglokaletfløjene findes temahaver: Historisk hjørne, højbede, endvidere hønsegård og bistader, som klasserne på skift har ansvaret for at passe.



4 Arkitekturperspektivet

Samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme udgør en uhyre kompleks helhed, hvor en lang række måder at bruge og opleve rummene uafslutteligt griber ind i hinanden.

I et forsøg på at gøre emnet lettere at håndtere bliver det i det følgende opdelt i fem ”rum”. De fem rum er ikke særskilte rum, som ligger side om side. Det vil være mere rammende at sige, at de er til stede på samme sted og på samme tid.

Rummene er analyseret sideløbende med observationer og interviews, og på den ene side har den model, der er anvendt i analysen, været med til at strukturere *Arkitekturperspektivet*. (Analysemodellen er udviklet som del i forskningsprojektet ”*Skolen finder sted*”, Kirkeby). På den anden side har erfaringerne fra de tre indskolinger medvirket til, at analysemodellen er blevet revideret. Den er således ”bygget om”, så den fra at indeholde tre rum nu indeholder fem.



Som det første rum drøftes *Det sociale rum*, hvor rummet anskues som ramme om og i forhold til det sociale. Det være sig det sociale i undervisningssammenhænge, det være sig i samvær og leg. *Handlingens rum* handler om formgivningens helt materielle side, hvor arkitektoniske detaljer, ting, rum og værktøjer helt direkte indgår som part i de handlinger, der finder sted i

løbet af skoledagen. *Det adfærdsregulerende rum* beskæftiger sig med, hvorledes formgivningen er med til at opretholde skolen som et lille samfund i samfundet med egne regler og normer.

De to sidste rum - *Det betydningsbærende rum* samt *Det stemte rum* - griber ikke så direkte og så synligt ind i skolens liv som de tre førstnævnte. De handler om, hvorledes rummene og deres udformning opleves, og hvordan de påvirker børnene, og om hvordan de befinder sig i skolebygningen.

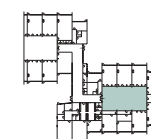
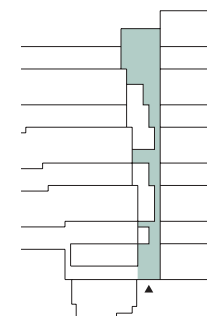
Det sociale rum

I det følgende ses nærmere på de enkelte indskolingsafsnit med hensyn til, hvorledes de fysiske rammer lægger op til, beforder eller står i vejen for forskellige former for socialt liv. Her tænkes både på samvær og samarbejde i store grupper, der kan omfatte flere klasser eller årgange, og små grupper helt ned til blot et par børn eller en lærer og et barn. Det er også en del af ”det sociale”, hvis der er mulighed for at skifte mellem at være del af et fællesskab og at trække sig tilbage og være lidt i enrum. Gennemgangen begynder i skolens største målestok med fællesrummene og behandler derefter klasser/hjemområder for at gå ned i de mindste sociale rum, eventuelt blot et hjørne, hvor få personer eller kun en enkelt person befinder sig.

Fællesrummene

Både på Fællesrumsskolen og i Indskolingshuset er der mulighed for at samles, for eksempel for at holde morgensamling, i fællesrummene, hvor alle klasser i afsnittet kan sidde samlet og synge eller høre en fortælling. I Indskolingshuset sker det på gulvet i salen til dans og musik.

Der er morgensamling, børnene ses som silhouetter mod det store vindue. De varmer op, før de synger, strækker sig og gentager lyde, som læreren siger for. Hun står lænet op ad klaveret, derefter sætter hun sig og spiller og synger. De andre lærere og pædagoger sidder også på gulvet. Et par forældre er blevet siddende ved de små borde



4 i fællesrummets midterste del. Et barn kommer for sent og sætter sig på trinforkanten. Ud af en lille pose kommer Barbie-dukken, der danser til musikken. Pigen synger, mens Barbie danser rytmisk.

På Kamskolen disponerer indskolingen ikke over et sådant rum, men store fælles arrangementer er henvist til gymnastiksalen, der ligger i skolens modsatte ende. Skoleinspektøren fortæller, at somme tider holder de morgensamling, men det kræver lidt god vilje, der er ikke for megen plads - ”børnene må ikke have for lange ben ...”. Ikke alle børn synes nødvendigvis, at det er en god idé:

Int.: Hvad er der så heroppe? (peger op mod døren ud og festsalen)

Nikolaj: Der er en dør ud, og der er festsalen.

Int.: Hvad laver I der?

Nikolaj: Gymnastik

Int.: Er der sjovt at være?

Nikolaj: Det er der, jeg sagde der var kedeligst (nævnt tidligere i interviewet)

Int.: Hvordan kan det være?

Nikolaj: Det er fordi, at vi skal sidde og høre på taler og alt muligt. Hvor ham, der ejer skolen, han taler.

På Fællesrumsskolen bruges fællesrummet til leg i pauserne. Mens observationerne stod på, var der mange børn, der legede med kugler. De havde ofte kuglerne i små poser og bæltetasker og spillede efter vedtagne regler, hvor næsten usynlige svejse-sømme i linoleumsbelægningen indgik som vigtige grænser.



Indskolingshuset

I pauserne sås også børn, der gik rundt og så på, hvad andre foretog sig, eller de snakkede i små grupper. Indimellem spillede de på det opstillede bordfodboldspil. Om eftermiddagen blev rummet også brugt til bordtennis.



Fællesrumsskolen

Derimod foregik det mere vilde og larmende hockey i forgangen til fællesrummet, hvor pædagogerne fra SFO'en deltog i spillet.

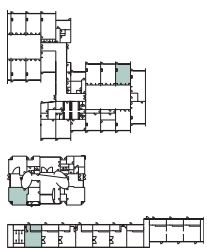
Indskolingshusets fællesrum var befolket på en eller anden måde så godt som hele tiden. Om ikke andre så var der én, der gjorde rent eller én, der var ved at bage eller lave råkostsalat.

I mange dage var børnene i Indskolingshuset meget optaget af at bygge med store fine byggeklodser af bøgetræ.

I salen - der med åbne fløjdøre er en del af fællesrummet, men også kan skilles fra - blev der af og til leget klæde-sig-ud, eller der blev spillet med skumgummibold.

På Kamskolen indebærer den fysiske opdeling, at de store rum ligger for langt væk fra klasserne til, at de let kan inddrages som en eller anden form for aflastningsrum. Imidlertid giver vandre-hallens robuste indre en særlig mulighed for lidt mere voldsom udfoldelse, der på mange andre skoler ville blive henvist til fri-arealerne udenfor.

Sammenfattende kan det siges, at den fysiske tærskel for at danne større fællesskaber er mindst i de skoler, hvor klasser og grupperum ligger med direkte adgang til et fællesrum.



Klasse / grupperum

4 Klassen som socialt rum

Klasseværelsets eller hjemområdets lidt mindre målestok er ikke kun et spørgsmål om rummets udformning og placering, som blev lagt fast ved bygningens opførelse, men et spørgsmål om, hvorledes rummene er indrettede og møblerede. For det liv, der udspiller sig i klassen, er nok, men ikke udelukkende, afhængigt af rummets dimensionering og beliggenhed i forhold til andre klasser og fællesrummet, men også af indretning og møblering. I det følgende forstås de fysiske omgivelser som den aktuelle *helhed*, man ser, når man kommer ind i rummene.

Det fremgår da også af børnenes egne tegninger, at de ofte tegner møbleringen omhyggeligt ind.

På Fællesrumsskolen er de fleste klasser møbleret til større eller mindre grupper. Flere klasser har høje borde og ditto taburetter, så børnene kan skifte mellem at sidde og stå med deres opgaver.

I Indskolingshuset er grupperummene møbleret, så børnene kan samles omkring et par høje borde. Der er dog ikke arbejdspladser nok til, at alle kan stå/sidde ved bordene på én gang. Der findes også små gulvpulte, de kan have over knæene, når de arbejder siddende på en hynde på gulvet.

På Kamskolen er børnehaveklasserne indrettet med flere borde, så børnene sidder gruppevis, hvorimod 1. og 2. klasserne fortrinsvis har opstilling til klasseundervisning orienteret mod tavlen. En lærer kritiserer de små lokaler: ”De små klasselokaler giver ikke plads til gruppearbejde og små værksteder. Borde og stole fylder det hele. Det er kedeligt kun at have borde og stole. Den snævre plads medfører også et krav om at være lavrøstet. Det, der er vigtigt, er at skabe nogle situationer, som for eksempel i emneundervisning. Så er det sjovt. Det går de mere op i. For eksempel troldeemnet, hvor de byggede model og skrev en historie. Det foregik i både klasse og grupperum”. Samme lærer fremhæver både kvaliteterne ved gruppearbejde og ved klasseundervisning:

”Fordelen ved en opstilling med borde i rækker er den fælles oplevelse, det fælles udgangspunkt. Ellers bliver der for mange små individualister. Klasseundervisning er utrolig vigtig. Her kombineres det hele: Man skal formidle som lærer, de skal stå lidt på tå. Mange ville miste den viden. Det fælles input og den fælles oplevelse er vigtig.”

Tilhørsforholdet eller ejerskabet spiller en rolle - både i den måde, rummene administreres fra skolen side, hvor hver enkelt klasse tildeles et bestemt rum, og i lærernes og børnenes opfattelse, som viser sig gennem sprogbrugen.

Lederen af Indskolingshuset siger for eksempel: ”1. og 2. klasse forventes at samarbejde. Vi vil helst lade dem bebo samme rum i flere år”. Samme opfattelse kommer frem i et interview med en elev i 2. klasse:

Int.: Hvad er der derinde?

Lise: Det er dér, hvor de store lever. Det er 9. og 8. klasserne.

Steder til gruppearbejde

Med et areal fra 50 til 60 m² kan stilfærdige, boglige former for gruppearbejde nok afvikles inden for klassens eget rum. Men når der ønskes mere omfattende, plads- og ressourcekrævende aktiviteter, opstår behovet for flere aflastningsområder. Desuden kan der opstå et behov for en vis afskærmning mellem de forskellige grupper. (Kirkeby, 2000).

På Fællesrumsskolen er der aflastningsplads i det store fællesrum midt i bygningen, som alle klasserne vender ud til. Det er dog ikke de små intime kroge, rummet tilbyder. Omend der er opstillet skærme mellem klasserne, og de giver et vist trafikklæ. Men pladsen ser ikke ud til at blive opfattet som et halvprivat overgangsområde, som kunne inddrages til gruppearbejde, for så ville man nok have møbleret, så zonen adskilte sig mere fra helheden. Nu opfattes rummet primært som ét stort samlet rum med en enkelt reol og et par borde, hvor taburetterne står oppe på bordene det meste af dagen.

4 Men fællesrummet blev dog brugt flere gange af mindre grupper. For eksempel sad den udenlandske hjælpelærer med en lille gruppe børn til ekstra dansk, hvor de lavede samtaleøvelser ud fra en serie billeder.

Og da børnehaveklassen afholdt elevsamtaler, trak de også ud i fællesrummet. Den første gruppe bestående af en pædagog og et barn valgte sofagruppen. Den næste tog hjørnet uden for klassen, hvor der stod et bord. De satte sig med ansigtet ind mod hjørnet, så de dannede et lille fællesskab og med ryggen dannede en afgrænsning udadtil.

I sofakrogen foregår en elevsamtale mellem en elev og en lærer fra børnehaveklassen. Døren står åben til børnehaveklassen.

Lidt efter går yderligere en samtale i gang. De vælger bordet umiddelbart uden for klassen. Observatør flytter sig væk fra bordet for ikke at forstyrre. Det mener også pædagogen er bedst: "Det er nyt for dem" siger hun.

De sætter sig med ryggen mod det store rum, læreren sidder også på en af de små stole. De skaber deres eget lille rum i hjørnet. Det ser ud til, at de bøjer sig sammen om noget på bordet.

Samtalen i sofaen er forbi, en ny elev hentes. Et barn flyder rundt og bevæger sig hen omkring samtale to, men går hurtigt igen.

En stilfærdig gruppe opholder sig uden for en af de andre klasser. Der er temmelig megen uro fra klasserne. Nogle børn går gennem fællesrummet. En lærer stikker hovedet ud og spørger den ene samtalegruppe om et eller andet.

Pædagog i samtalegruppe I råber ad nogle børn, der er begyndt at løbe. Viser en elev tilbage til børnehaveklassen. Et barn kommer hen og studerer observatørens adfærd.

Som det fremgår af ovenstående observation - og vel næppe kan overraske læseren - vælges sofagruppen først til elevsamtalen. Den bløde sofa giver i sig selv en vis intimitet, og denne plads har rimelig meget trafiklæ. Desuden ligger den et stykke fra børnehaveklassen, hvor døren står åben.

Gruppe II derimod er henvist til selv for en stor del at skabe rummet. Pædagogen og eleven sætter sig med ryggen til det

store rum med ansigtet ind mod hjørnet mellem to døre. Deres eget rum opstår gennem, at de vender ryggen til fællesskabet og forsøger ikke at lade sig distrahere af den trafik, der foregår bag ryggen på dem. Arkitektur og indretning understøtter her kun på minimal vis etableringen af lærer-elev-grupper.

I Indskolingshuset er der flere aflastningsrum at vælge imellem, når værkstederne inddrages. Gruppearbejde uden for grupperummene vil kunne foregå ét af flere steder i fællesrummet, der har mange hjørner og flere borde og en niche i væggen ved siden af brændeovnen. Der kan arbejdes ved computerne i det ene lystårn, og gruppearbejdet vil også kunne finde sted i et af værkstederne, hvor der ydermere er let adgang til værktøj, hvis der skal bygges modeller.

På Kamskolen, hvor klasseværelserne er mindst 50 m² vil man være henvist til at sætte bordene sammen to og to. Derudover er der mulighed for at sætte sig ud i det lille forrum, der også fra starten er planlagt som et supplerende undervisningsareal.



Kamskolen.
Ekstraundervisning i
forrum.

Int.: Hvad laver I her ude i forrummet?

Lise: Nogle gange er der nogle, der sætter sig ud og laver noget dansk eller matematik herude. Og nogle gange er der også nogle, der arbejder sammen herude.

4 Men en lærer mener om forrummenes anvendelighed som grupperum, at de er ”kolde, væmmelige, og de giver ikke inspiration”. Klassen har ikke yderligere ”udvidelsesmuligheder”. Medmindre der indledes et samarbejde med én af de to naboklasser. Men det giver jo ikke mere plads pr. barn. Endvidere er det kompliceret at hente viden, materialer, værktøjer andre steder fra, da det vil være nødvendigt først at gå ud, så ind i og gennem vandrehallen og derefter ud i sidelængerne, hvor faglokaler og pædagogisk servicecenter befinder sig. Mere plads er da også netop én af de ting, lærerne efterlyser på stedet, for eksempel plads til at lave et matematikværksted.

Til gengæld har Kamskolen et stort bibliotek, hvor der er mange gruppearbejdspladser, som i det mindste henvender sig til de lidt større børn, der har klasseværelser tættere på biblioteket og måske også bedre selv kan gå derhen.

Steder for samvær i mindre grupper

Samvær er en vigtig ingrediens i skoledagen. Ikke mindst for de mindste klasser. Ifølge undervisningskonsulent Birgitte Nybo er det at kunne omgås og tale sammen en væsentlig del af det, de yngste børn skal lære i løbet af de første år i skolen. (*Oplæg på seminar i Undervisningsministeriet 2. marts 2000*).

Derfor kan et værested, hvor man kan tale med hinanden, ikke blot affærdiges som et sted for hygge i betydningen uforpligtende samvær. Fordi socialisering netop er en forpligtende del af skoledagen (*Kirkeby, 2000*).

Kamskolen.
Trappen indbyder til
ophold.



Observationerne synes af bekræfte den formodning, at samvær i mindre grupper gerne henlægges til de mindre steder med en vis afgrænsning. Så den arkitektoniske ramme så at sige er med til at definere og afgrænse det lille fællesskab og også til at give den lille gruppe en vis privacy. Men selvfølgelig foregår der megen leg i små grupper midt iblandt mange andre børn uden en fysisk afgrænsning udadtil, hvor den lille gruppe etablerer et mentalt rum med en usynlig afgrænsning mod omverdenen. Men hvor der er en valgmulighed, vil den lille gruppe erfaringsmæssigt søge et fysisk lille rum.



Fællesrumsskolen.
Et hjørne i klassen
indrettet til læsekrog.

På Fællesrumsskolen findes ”de mindre steder” i form af nogle pudehjørner. I fællesrummet er der flere borde med taburetter. Desuden er der et sofahjørne, der blev flittigt brugt. Udenfor er skolens arealer opdelt, så der også er flere steder at være. Men primært er det i SFO’en, at man finder de mere ydmyge og polstrede steder, hvor børn kan slå sig ned i mindre grupper.

- 4 Det viste sig, at hjørnerne, der opstår i kraft af, at vinduesfacaden er trukket 60 cm tilbage, blev udnyttet af børnene som et lille privat værested. Buskadset mod vejen havde også nogle rumlige kvaliteter, som børnene udnyttede til deres lege.

Buskadset bag ved Fællesrumsskolen.



I Indskolingshuset er klasserne møbleret med sofahjørner. Endvidere er der mindre værksteder, og fællesrummet har niche og sofahjørne med brændeovn samt pudrum på hemsen.

Fællesrummet i Indskolingshuset.



På Kamskolen findes de mindre, mere bløde og lidt mere intime steder næsten kun i børnehaveklassen, hvor der er nogle hynder og puder i et hjørne. Ellers må børnene vente til om eftermiddagen, hvor de finder mindre væresteder i SFO'en.



Kamskolen. Legehjørne i det fælles rum mellem to børnehaveklasser.

I vandrehallen er der næsten ingen steder, hvor man kan opholde sig. Der findes et langt picnicbord med faste bænke - der sås dog ingen børn ved bordet under observationerne. Derimod sad der ofte børn i et indadgående hjørne på et af mellemniveauerne, der åbenbart gav en vis rygdækning, trafiklæ og overblik.



Picnicbord i Kamskolen.



Kamskolen. Hjørne i vandrehallen, hvor der ofte sad en lille gruppe børn.

4 I interviewene kom det frem med stor tydelighed, at børnene værdsætter det meget højt at kunne være alene eller sammen med bare nogle få venner:

Int.: Er det sjovest at lege, når der er voksne, eller når der ikke er voksne?

Kristine: Når der ikke er voksne.

Int.: Hvorfor det?

Kristine: For så kan man få ro for de voksne.

Og i det følgende citat fortæller Sigurd ligefrem, at han opfatter det lille rum (fremhævet).

Int.: Hvor er det sjovest at være inde i klassen?

Sigurd: Det er nok omme i sofaen.

Int.: Hvorfor det?

Sigurd: Fordi det er nærmest et lille rum inde i klassen. Der kommer der ikke så mange hen. Så er der en sofa, man kan sidde og snakke i, og man kan også tegne.

Int.: Hvorfor er det rart, at der ikke kommer så mange derhen?

Sigurd: Fordi at man nogle gange vil være et sted alene med sine venner, hvor der ikke er så meget larm og nogen, der hele tiden kommer derhen og forstyrrer én. (fremhævet forf.)



Indskolingshuset.
Pudeøen i børnehave-
klassen er markeret med
et kryds - et rart sted.

Over for dagligdagen i skolen med mange opgaver og ting, der skal gøres, konstateres altså et bevidst behov hos børnene for at slappe af. Ikke blot for det frie samvær, hvor børnene ikke bare slapper af i betydningen laver ingenting, men også i betydningen at unddrage sig støj og forstyrrelser:

Int.: Hvad laver du, når du er inde i puderrummet?

Sigurd: Vi leger. Og nogle gange ligger vi også bare og slapper af, hvis vi er trætte.

Det er skolens opgave at varetage, at børn gennemløber de nødvendige læreprocesser i det omfang, den enkelte har evner til. Her er det vigtigt at studere følgende citat, der viser, at grænserne for, hvornår der sker en læring, ikke følger opdelingen i undervisnings- og fri tid, men fortsætter langt ud over grænserne for det lærerstyrede forløb. Intervieweren spørger Jonas fra børnehaveklassen om, hvorfor det er sjovt at lege ovre i krogen:

Jonas: Fordi der er madrasser.

Int.: Hvad laver I på madrasserne?

Jonas: Vi sidder og snakker. Og så laver man en hel masse.

Int.: Hvad snakker I om?

Jonas: Hvordan man staver til sit navn, og så regner vi og synger ugesange og sådan noget.

Der er flere former for læring, der foregår, når børn er sammen, uden at der nødvendigvis er voksne til stede. En SFO-leder siger: ”Børn lærer meget, når der ingen voksne er. De kan komme hjem fra en tur på legepladsen - der er en tæthed omkring dem, når de kommer ind. Så lærer de noget om sig selv, om hinandens verden. ... Børn lærer optimalt, når de selv sætter dagsorden. Der er brug for flere små rum. Børn skal afstresses.”

Det empiriske materiale giver anledning til nogle overvejelser om gruppestørrelser i forhold til rumstørrelser og om, hvem det er, der styrer forskellige fællesskaber.

Fællesrum bruges på de tre skoler til samling for at høre noget,

4 der bliver fortalt, og for at synge sammen. Det styres fra oven af voksne. Når børnene selv indtager rummet, sker det i mindre grupper, der snakker eller leger eller bruger fodboldspillet.

I klasseværelser og grupperum tegner der sig to forskellige tendenser, der synliggør sig i valg og opstilling af skolemøbler.

Den første tendens er, at man fastholder ”rigtige” skoleborde i en traditionel opstilling, hvor eleverne sidder på rækker med front mod læreren og tavlen.

Den anden tendens er, at man samler skolebordene to og to, så børnene sidder i grupper på fire, eller man har ligefrem valgt store borde, hvor der kan sidde op til otte børn.

Sidstnævnte bordtype har en højde, der svarer til et køkkenbord og kombineres med høje taburetter, der også giver mulighed for, at børnene kan skifte stilling. I nogle klasser er der indrettet et blødere pudehjørne, der værdsættes af mange børn.

På alle skoler ønskes der plads til gruppearbejde. Der foregik dog ikke meget gruppearbejde i løbet af observationsperioden.

Det fremgik med stor tydelighed, at steder, hvor børnene kan opholde sig, lege eller slappe af i små grupper, betyder meget for børnene i deres dagligdag, og det fremgik samtidig, at de mest yndede steder er dem, hvor det er muligt at etablere en vis privathed - ikke mindst i forhold til de voksne! At dette samvær ikke kun er pudekamp eller dukkeleg, men kan betragtes som et skridt på vejen mod ”den lærende organisation” kan ses af interviewet, hvor Jonas fortæller, at de også snakker om, ”hvordan man staver til sit navn, og så regner vi og synger ugesange og sådan noget”.

Handlingens rum

Nogle af de kvaliteter ved de fysiske omgivelser, der er lettest at få øje på, er nok de funktionelle, som er af umiddelbar betydning for de handlinger og aktiviteter, der finder sted i skolens regi. Der er tale om en form for samspil mellem brugerne og den fysiske ramme, hvor et eller flere elementer i rummet indgår i handlingen på samme direkte måde som et værktøj er del af en handling. Et gymnastikredskab er direkte del af en gymnastik-

øvelse, og sandet i sandkassen går ind i legen som en del af den og betinger den dermed også i en vis udstrækning.

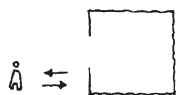
Endvidere er den indbyrdes placering af de funktioner, der er brug for i løbet af skoledagen, med til at strukturere dagligdagen. For eksempel vil mange skolefolk kunne nikke genkendende til, at lange afstande vanskeliggør tværfaglige aktiviteter.

For både Fællesrumsskolen og Kamskolen gælder det, at der i projekteringen af skolerne er foretaget en kraftig funktionsopdeling. Faglokaler er opfattet og placeret som selvstændige funktioner, og det præger de muligheder, der gives i løbet af en skoledag.

På Fællesrumsskolen blev muligheder for at veksle mellem det boglige og det praktisk-musiske, mellem klasse og værksted yderligere reduceret, fordi værkstedsrummene, som klasserne deltes om, blev inddraget i forbindelse med, at skolen gik fra to til tre spor, da en anden skole i kommunen måtte lukkes på grund af problemer med indeklimaet.

Ligeledes er der på Kamskolen en fysisk stor afstand til faglokalerne, og også her er det for de fleste klassers vedkommende nødvendigt at gå ud af hjemklassen for via centralkorridoren at komme til faglokalerne. Det siger sig selv, at der i begge tilfælde vil være en højere tærskel for at gå til faglokaler og skolebibliotek i dårligt vejr.

Så når der i Kamskolens virksomhedsplan (august 1999) står: ”Vi lægger vægt på, at skolen ikke får karakter af en institution, der er isoleret helt fra det øvrige samfund, og vi ønsker at udnytte mulighederne for at kombinere teoretisk viden med praktiske færdigheder som en naturlig del af hverdagen” så kan man *ikke* sige, at de fysiske rammer afspejler og understøtter denne intention. Funktionerne er nok til rådighed, men der er betydelige afstande og tærskler i forhold til en ikke i forvejen planlagt brug. Endvidere hører organiseringen planmæssigt sammen med en stram skemalægning, der indebærer, at der sikkert vil være en anden klasse til stede i faglokalet, der kan føle et vist ejerskab til rummet i den pågældende time, og et barn med et ikke ”skemalagt”



4 behov for at hente et stykke værktøj vil føle sig anmassende. Den fysiske opdeling vil favorisere den undervisning, der *ikke* kombinerer boglige og teoretiske arbejdsformer med praktisk-musiske arbejdsformer, som stiller krav til materialer, værktøjer og værksteder.

I Indskolingshuset er der flere værkstedsrum, der er placeret, så der er adgang hertil via fællesrummet. Endvidere står pc'erne i det ene lystårn. Tættest på 1. og 2. klasse, men også tilgængeligt fra fællesrummet.

På Fællesrumsskolen står der pc'er i SFO'en, men de benyttes dog ikke i den egentlige skoletid.

Svømmehallen er et eksempel på en funktionsbestemt bygning, der af mange børn ses som en rig ressource.

Svømmehallen bruges af både Fællesrumsskolen og Indskolingshuset.



Et andet entydigt funktionsbestemt element, bordfodboldspillet, er åbenbart for nogle af stor vigtighed, for på flere børnetegninger er det blevet indtegnet minutiøst og med stor omhu.



Tre drenge tegnede bordfodboldspillet ind med stor omhu.



4 Blød funktionalisme

Så vidt de aktiviteter, der meget direkte forudsætter, at der er bestemte værktøjer, materialer og arbejdspladser til rådighed, hvor tingene er formgivet med henblik på en specifik funktion i en bestemt sammenhæng. Denne form for funktionalisme kunne vi kalde for "den hårde funktionalisme", hvor ordet "hård" er valgt, fordi brugsmåderne er veldefinerede og ikke umiddelbart står til forhandling.

Men rum, ting og værktøjer kan også indgå som en vigtig part i en aktivitet uden, at de er specielt formgivet med henblik på en enkelt aktivitet. For eksempel bruger børn en tom kasse som stol den ene dag, den næste dag som skib, og den tredje indrettes den som dukkehus. Når tingene er designet, så man kan fortolke brugsmuligheden på flere måder, står vi over for en anden form for funktionalisme end den hårde funktionalisme og kunne modsvarende vælge at tale om "den bløde funktionalisme".

Begrebet blød funktionalisme beskriver rum og elementer, der er *arkitektonisk veldefineret*, men *funktionelt svagt kodet*.

Ud fra en pædagogisk synsvinkel knytter der sig en særlig interesse til den bløde funktionalisme, fordi den på en ganske særlig måde kan bidrage til børns udvikling. Gennem deres ubestemthed stiller tingene krav til børnene om fortolkning og stillingtagen, og i deres åbenhed for fortolkning og brug kan de være med til at give næring til en idé under udvikling.

"Den bløde funktionalisme" blev først og fremmest synlig i den del af dagen, der ikke var lærerstyret, men hvor børnene selv disponerede over tid, rum og muligheder. Det er, når børnene selv kigger ud efter udgangs- og holdepunkter for legen, at en kreativ fortolkning af mulighederne får betydning.

Indskolingshuset.



Indskolingshuset.
Trinnet giver et holdepunkt i rummet. Børnene sidder på det, op ad det, og niveauforskellen udnyttes i legen.



Et af de tydeligste eksempler var trinnet i fællesrummet i indskolingshuset. Det både definerede en grænse i rummet og en ankerplads, hvor man kunne slå sig ned. Det var godt at sidde på med benene nedad, eller børnene sad på gulvet, så trinnet blev brugt som en lille forhøjning, hvor de kunne have ting på - i observationsperioden især byggeklodser, men også plastikdyr, der meget passende kom til at bo i huse og indhegninger bygget af de forhåndenværende byggeklodser.

Desuden gav trinnet en niveauforskel, der var konstruktiv gunstig for de komplicerede baner til glaskuglerne.

De grønne mælkekasser, som ses på alle tre indskolinger, og som kan bruges til alting - til at markere hjørnerne i et bestemt felt som ingen andre må komme ind i, til at bære biblioteksbøger i, eller stablet oven på hinanden som stige for at komme op på taget efter en bold. Netop de grønne kasser blev nævnt i et af interviewene:

4 Sigurd: Vi spiller fodbold derovre. (Han peger over bagved Indskolingshuset, hvor der er en lille boldbane. Vi går derover).
Så bruger vi de der grønne kasser som stolper.

Det er også Indskolingshuset, der råder over de friarealer, der er rigest på muligheder. Hvilket - ifølge Indskolingshusets leder - ikke forhindrer forældre i at spørge ”skal de ikke have en rigtig legeplads?” Men fordelene ved at have en legeplads som Indskolingshusets formuleres klokkeklart af en af drengene i 2. klasse:

Sigurd: Noget af det sjoveste det er nok at spille fodbold. Vi bygger også nogle gange huler ovre på den anden side eller klatrer i træer. (Han peger om på den anden side af Indskolingshuset, hvor der er en lille skov). I stedet for at have en legeplads, så har vi en skov.

Int.: Hvad synes du er fedest at have - en legeplads eller en skov?

Sigurd: Jeg synes, at det er bedst, at vi har en skov.

Int.: Hvorfor det?

Sigurd: Fordi at der kan man lave nogle bedre ting, synes jeg.

Int.: Men på en legeplads der er der sådan nogle klatretårne og alt muligt. Hvad er det så, der gør det sjovere at være i en skov end på en legeplads?

Sigurd: Det er nok, at man selv kan lave nogle ting. At man selv kan bygge de ting, man vil lege med.

Her konstateres altså en forskel mellem ”brugernes” forhold til legepladsen og forældrenes mere stereotype billede af, hvad der hører til et lykkeligt børneliv.

Om at have plads

En særlig form for ikke forhåndsbestemt potentiale er det ”at have plads”. Ud over, at det giver en helt reel mulighed for større kropslige bevægelser, end hvis man er nødsaget til at kante sig frem i et klasseværelse tæt pakket med borde, så giver det også nogle ekstra muligheder i tråd med ”den bløde funktionalisme”. Det var tydeligt, at de centralt placerede fællesrum i Fællesrumsskolen og i Indskolingshuset gav nogle ekstra muligheder, både i børnenes egen tid og i forhold til undervisningen, hvorimod



Fællesrumsskolen.



Indskolingshuset.



Kamskolen.

Kamskolen ikke rådede over så meget ekstra plads i sammenhæng med hjemklasserne. Til gengæld var der et stort frit område i den nederste del af vandrehallen, der blev brugt flittigt. Men først og fremmest til forskellige boldspil og ikke som supplerende undervisningsareal.

4 Det sås tydeligt, da en børnehaveklasse havde lavet papirmøller inde i klassen og pludselig som en lille sky sværmede rundt i fællesrummet for at afprøve møllerne:

Her er meget stille. Lyset er tændt. Taburetter og stole står for størsteparten oppe på bordene. Nogle få voksne og børn bruger en gang imellem rummet som gennemgangsrum. Døren står åben ned til den ene børnehaveklasse. Klassen arbejder meget stilfærdigt. En dreng kommer ud med en lille papirmølle i hånden, som han afprøver, for derefter hurtigt at gå ind i klassen igen.

Fire drenge kommer nu ud med deres møller. Rummet er stort nok til, at de kan løbe med møllerne, men de larmer ikke. Der kommer flere børn ud. De støjer et kort øjeblik.

Hver papirmølle er sat fast i en korkprop med en nål. En dreng stiller møllen på gulvet og siger: "Se, en tennisbold" ... og han gør en golfslagbevægelse.

Her virker den store fri gulvflade i fællesrummet som aflastningsområde for det mindre klasseværelse.

Affordances og ressourcer

Nu kan det være mere eller mindre tydeligt, hvad der kan lade sig gøre i et rum. Aflæseligheden er en vigtig ingrediens i spillet med de fysiske omgivelser. Måske ligger der mange ting såsom papir, lim, pap og ordbøger synligt fremme på hylderne, og der er hængt kort, tavler, billeder, bogstaver og ord op.

Miljøer, hvor der er mange ting, der kan give inspiration og støtte til læreproces og leg, kalder den amerikanske skoleforsker Gary T. Moore ressourcerige i modsætning til mere spartanske miljøer, som han kalder ressourcefattige. Mange ressourcer påvirker det, der sker i rummet.

Han refererer til en undersøgelse af børnehaveklasser (preschools), der viser, at børn leger i mindre grupper og i længere tidsintervaller, jo mere udstyr, der er til at lege med. (Moore, 1986, s. 227).

Ann Skantze finder i sin undersøgelse af, hvordan elever opfatter skolens fysiske miljø, at eleverne i de små og mellemste klasser i særlig grad værdsætter bibliotek og sløjdsal:

"Det, de berettede om disse rum, viser, at de ikke blot syntes om det, de gjorde i rummet, aktiviteten, men også om selve rummet. Rummene synes i børnenes øjne at give udtryk for de aktiviteter, man kan udføre der. Men rummene bliver også levende gennem bøgerne, respektive værktøjet, og af, at der lugter af bøger eller træ. De lokker til aktivitet gennem sofa eller høvlebænke og synes at vise frem, at her findes meget spændende og morsomt at få rede på og gøre." (Skantze, 1998, s. 86).

Som et ressourcerigt rum kan nævnes børnehaveklassen på Fællesrumsskolen, hvor der er papir, papirruller, lego mm.

Det, der her fremhæves som ressourcer, ville man nok tidligere have set som distraktion i forhold til et på forhånd fastlagt undervisningsforløb, mens det i dag opfattes som noget positivt i forhold til de langt mere åbne læreprocesser. Hvor vi i dag har et undervisningssyn, hvor det er en *del af* læreprocessen selv at være med til at definere indhold og metode og finde frem til de nødvendige informationer, materialer og værktøjer. I dette langt mere søgende forløb er det af betydning at kunne finde inspiration og holdepunkter i de fysiske omgivelser, hvor idéer under udvikling kan finde næring. Der skal dog være et minimum af inspiration til stede:

Int.: Kan man lege far, mor og børn inde i klassen?

Signe: Nej, det kniber nok lidt.

Int.: Hvorfor det?

Signe: Hvor skal man så lege, at man bor henne?

Int.: Kan man ikke gøre det inde ved bordet?

Signe: Man kan gøre det inde på den blå madras.

Int.: Men er det bedre at lege det i mellemrummet?

Signe: Ja.

Int.: Hvordan kan det være?

Signe: Det er fordi, at der i mellemrummet er en hel masse ting, man kan lege med. Der er puder og alt muligt. Man kan også lege med tørklæder. Så kan man klæde sig ud med dem.

Int.: Herude i garderoben, kan man lege her?

Signe: Så skal hylderne være sengene. Så man kan faktisk godt lege herude, hvis man tager nogle ting med herud.



Hvis vi går lidt tættere på tingene, er der imidlertid også forskel på, hvorledes de gennem deres fysiske fremtrædelsesform kommunikerer forskellige muligheder.

Affordances kalder Gibson de egenskaber, vi aflæser direkte af de fysiske omgivelser, og som siger noget om vores forhold til dem (Neisser, 1994). Vi er en del af vores omverden, skriver han, og ligesom en del af vores bevidsthed dannes i interaktion med andre mennesker, dannes en del af vores bevidsthed i interaktion med de fysiske omgivelser. At opfatte omgivelserne og opfatte sig selv er to sider af samme sag.



Når vi bevæger os gennem verden, opfatter vi, hvad den kan. Sådanne affordances kan være et træ med grene helt ned til jorden eller i en arkitektonisk udgave af samme fænomen: Stigen i salen i Indskolingshuset. Men på Kamskolen så børnene også, at lænestolen havde flere affordances end den officielle - de hoppede lystigt i den!

Med hensyn til ressourcer og affordances ser det ud til, at de mere ressourcerige omgivelser kommer ind i skolen via SFO'en og i lidt mindre grad børnehaveklasserne. Det er her, rummene er indrettet helt ned i en lille målestok med mange ting, materialer og redskaber. Hvor rummene så at sige "emmer" af muligheder. Fordi tingene står synligt fremme, så kommunikerer de også, at her er mange muligheder for at gøre noget. Derimod ses der allerede i førsteklasse markant færre tilbud om noget praktisk-musisk eller bløde hjørner, hvor børnene kan læse individuelt eller i mindre grupper.

Sammenfattende må det siges, at den overordnede struktur i de tre skoler giver meget forskellige muligheder for aktiviteter, der går ud over rent boglige aktiviteter. Kamskolen er dårligst stillet med stor afstand mellem klasse og faglokaler og værksteder, og disponerer i øvrigt heller ikke over anden aflastningsplads end de små garderober/forrum. Indskolingshuset har de bedste muligheder, fordi værksteder er placeret mellem grupperummene. Fællesrumsskolen har i lighed med Kamskolen faglokaler placeret i en anden bygning - her er der sket en kraftig reduktion i de fysiske rammers mulighedsfelt, da der blev indført et tredje spor på skolen, og værkstedsområderne mellem klasserne blev inddraget til undervisningsbrug. Det er typisk, at det er lærerne, der udtrykker utilfredshed med de manglende muligheder og ikke børnene - der måske ikke har samme forudsætninger for at "se" det, der "mangler".

Det adfærdsregulerende rum

De to foregående analyser af henholdsvis det sociale rum og handlingens rum indeholder en række refleksioner over, hvorledes det fysiske rum kan sætte betingelser for skolens sociale liv



4 og dens aktiviteter. Bygningen er således på mange måder med til at regulere skolens dagligdag.

I det følgende ses på den mere håndfaste regulering af børnenes adfærd, der hører tæt sammen med den ro og orden, som ledelse, lærere og pædagoger gerne vil opretholde. Det sker ud fra den betragtning, at en skole er et lille samfund i samfundet med en lang række regler for, hvad der er ønskværdig opførsel, og hvad der ikke er det.

Nu kan håndhævelsen af en regel foregå på flere måder. Den franske sociolog Bruno Latour skelner mellem to måder: *Internalisering* og *eksternalisering* (Latour, 1992). Som eksempel kan man forestille sig, at der gælder den regel på skolen, at børnene ikke må løbe ud på vejen for at hente en bold. Det er internalisering, hvis barnet har indarbejdet reglen og opøvet så meget selvdisciplin, at man-løber-da-ikke-efter-bolden-når-den-er-trillet-ud-på-vejen. Hvis man ikke har tillid til, at børnene kan overholde reglen, eller ikke vil overlade et lille barn ansvaret for, at det husker den - så kan man opsætte en form for hegn, der holder bolde og børn tilbage. I dette tilfælde er reglen *eksternaliseret* - opretholdelsen af reglen er uddelegeret til de fysiske omgivelser.

I ingen af de tre indskolinger var børnene hegnet ind, men de måtte selv administrere, at de ikke gik uden for de aftalte grænser. De var oftest sammenfaldende med en synlig fysisk grænse:

Interview med pige fra børnehaveklasse:

Signe: Vi må kun gå til den hvide streg. (Hun viser en udvisket hvid streg på flisegangen, som markerer, hvor langt de må gå fra skolen).

Int.: Hvem har malet den?

Signe: Det har de voksne, for vi må ikke gå længere end til den. Du kan se, at der er en vej dernede.

Yderligere et eksempel finder vi i Indskolingshuset, hvor der er opsat bevægelsesmeldere, der tænder og slukker lyset efter, om der er personer til stede i rummet, og om de bevæger sig. Således er kontrollen med belysningen *eksternaliseret*.

Nogle elever i 2. klasse angav toiletterne som det sted i huset, de syntes mindst om at være. En voksen forklarer, at det blandt andet skyldes, at lyset somme tider går ud, *mens* børnene sidder derude.

Alternativt kunne man forestille sig en *internalisering* af opretholdelsen af reglen den-der-går-sidst-ud-af-lokalet-slukker-lyset. Så ville man være nødsaget til selv at være opmærksom på skift i omgivelserne og opøve en økologisk ansvarlighed som led i dannelsesprocessen.

En mellemform mellem internalisering og eksternalisering kan ske gennem skiltning. I Indskolingshuset var to pc'er forbeholdt drengene og to andre forbeholdt pigerne. Der stod et lille skilt på hver skærm, der angav, om den var for piger eller drenge. Rent funktionelt kunne pc'erne jo bruges alt efter, hvem der kom først - hvilket ifølge den observerede praksis andre steder altid viser sig at være drengene. Men her medførte øremærkningen, at pc'erne også blev flittigt brugt af pigerne. På de to andre skoler - i SFO'en - blev computerne næsten udelukkende brugt af drengene.



Indskolingshuset.
Øremærkning af
computere.

En væsentlig del af kontrollen i skolen går ud på at undgå, at børn begynder at bevæge sig uafhængigt af undervisningens hensyn og ønsker. Der blev på skolerne kun sjældent talt åbent om denne angst for kaos. Men den må dog latent være til stede. Det er tydeligt, at der er lærere, der foretrækker, at eleverne sidder ned, og at det er læreren, der går rundt og hjælper. Princippet én stol pr. mand er også en del af kontrolsystemet. (Se afsnit om stolen s. 186).

4 Derfor er det et væsentligt skridt i den nyere undervisningshistorie, der er sket i Indskolingshuset, hvor det i en klasse kan konstateres, at der ikke er arbejdspladser til alle børn ved bordene på én gang, men at nogle nødvendigvis må sidde på gulvet eller arbejde andetsteds.

Når man bevæger sig rundt i en skole uden at indgå direkte som en del i systemet og herigennem kommer til at gå på tværs af skoleskemaets strukturering af rum og tid, så oplever man at gribe i en hel del låste døre. For eksempel kan SFO'en være låst om formiddagen og undervisningslokalerne om eftermiddagen. Det må siges at være en yderst håndfast regulering - uddelegeret til de fysiske omgivelser - af, hvem der er hvor hvornår.

Ligeledes er der tale om en lige så håndfast regulering, når opslagstavlen er placeret i et lille skab med glasdør og med en lille hængelås. Så ved man med sikkerhed, hvad man har hængende. Der kan ikke forsvinde noget eller pludselig hænge en efterlysning af en elevs gråstribede kat.

Opslagstavle med glasdør og hængelås.



Men hvordan harmonerer det egentlig med de erklærede hensigter om medansvarlighed?

Ikke indlysende godt. Således står der i samme skoles virksomhedsplan:

”Det daglige samvær mellem elever og lærere ønskes som et naturligt og ligeværdigt samspil, hvor det ganske vist er skolen og lærerne, der har hovedansvaret, men hvor elevernes medansvar betones.”

Og videre i afsnittet om målsætninger og udviklingsarbejder står: ”Særligt for skolen skal der arbejdes mod at realisere målene, som er samlet under overskrifterne *fordybelse, kreativ udfoldelse, selvværd og medansvar*.” Hvor sidstnævnte uddybes længere nede på siden: ”Med *medansvar* betoner vi den sociale og demokratiske grundtanke, som også er anført som ideal i Folkeskoleloven. Hvis børn/elever, lærere, pædagoger og forældre skal føle ansvar for skolen, kræver det, at de deltager aktivt i skolens dagligdag og hver med deres forudsætninger tildeles indflydelse på skolens udvikling.”

Fokuserer man på, hvorledes de tre skoler er med til at regulere børnenes adfærd, kan det ofte vise sig vanskeligt at adskille dét, der reguleres af skolens lærere og pædagoger, og dét, der reguleres gennem udformningen af de fysiske rammer. Der kan anføres to principielle årsager hertil.

Den ene er, at det ikke er god latin på bjerget at tale om styring og kontrol, og derigennem forbliver styringen implicit, og det er uvant at sætte den i tale.

Den anden årsag har med selve sagsforholdets karakter at gøre. Som det fremstilles i Bruno Latours tekster, så er grænserne mellem de samfundsreguleringer, der sker gennem forbud og henstillinger, og dem, der sker gennem teknik, maskiner og fysiske rammer i virkeligheden mere flydende, end vi sædvanligvis går rundt og forestiller os.

Det hænger sammen med flere århundreders tilvænning til at tænke i en skarp subjekt-objekt-opdeling.

Erfaringer fra forprojektet giver anledning til at forvente, at en analyse af de fysiske omgivelser ud fra et internaliserings/eksternaliserings-perspektiv på længere sigt vil være nyttig for folkeskolen, fordi de regelsæt, der derved kan afdækkes og gøres diskuterbare, i høj grad kan vise sig i modstrid med den officielle linje som eksemplet med de aflåste udhængsskabe viste. Man kunne formode, at det er frustrerende for børnene at høre én holdning, mens de fysiske omgivelser kommunikerer en anden ... Og samtidig kan man jo ikke undlade at spørge sig selv, hvad der i længden har størst effekt?

4 Det betydningsbærende rum



Den skitseringsproces, der foregår, mens et skolebyggeri ligger på arkitektens tegnebord, består for en ganske betragtelig del i at træffe valg mellem mange muligheder. Det er således ikke blot et spørgsmål om at veje de rigtige ingredienser af og så starte pølsemaskinen. Der foregår en uophørlig sammenligning og afvejning af forskellige muligheder - mellem kendte løsninger og nye, der udvikles i skitseringsøjeblikket. Ligeledes sker der en lang række valg, mens skolen færdigprojekteres og opføres.

Således afspejler det færdige byggeri de mange valg, og derfor kan man også aflæse hver løsning som et valg, hvor andre løsningsmuligheder er blevet valgt fra. Man kan så at sige se "igenem" det og finde den styrende hånd bag.

På samme vis som for det adfærdsregulerende rum, gælder det for det betydningsbærende rum, at der sker nogle overførsler af "noget", der har at gøre med det samfund, den kultur, den pågældende skole ligger i, forbereder børnene til og altså er et udtryk for. Gennem en aktiv fortolkning kan man fravriste byggeriet de bagvedliggende holdninger til skolen som helhed og synet på de børn og lærere, der skal tilbringe en stor del af deres liv i bygningen.



Fællesrumsskolen "handler" umiddelbart meget om nogle holdninger til pædagogik og til børn og læreres samvær i skolen. Her forekommer det igen hensigtsmæssigt at sammenligne med de store byskoler. Så vil man se, at i Fællesrumsskolen er den store enhed nedbrudt i små enkelthuse med hvert sit "parcelhustag", hvor hver klasse "bor" i et hus, og hvor "husene" samler sig om et fælles, offentligt rum.

Indskolingshusets nye arkitektoniske form er med til at signalere et opgør med den traditionelle skole som en fysisk afspejling af de nye intentioner, der i pædagogikken søges omsat til praksis. Den måde, rummene er organiserede om fællesrummet i midten, er ikke kun med til strukturelt og konkret fysisk at føre folk sammen. Den udtrykker også, at fællesskabet står centralt i Indskolingshuset. Brændeovn og køkken er også gammelkendte funktioner, der hører til i en hjemlig sfære, og dermed udtryk for et hjemligt fællesskab.



Kamskolen er opført i den stil, der netop var ved at blive moderne omkring 1960. En stil, der blev meget udbredt i tresserne. Den rå beton støbt på stedet var et meget anset byggemateriale på opførelsestidspunktet. I dag har betonen derimod fået et meget belastet renommé, og en lidt poppet millennium-fortolkning kunne nok lyde "kun-beton-er-stærkt-nok-til-at-tåle-børn". Men man bør i stedet prøve at se på arkitekturen med datidens øjne for at kunne fortolke, hvilket syn på børnene den udtrykker.

4 Så kan valget af en arkitektur, der blev betragtet som værende af høj kvalitet, nemlig også ses som udtryk for respekt for børnene. Et udtryk for, at man tager både arkitekturen og børnene og deres lærere alvorligt, at de skal have det bedste af det bedste. Ligesom det i øvrigt også gælder for mange af byskolerne bygget sidst i det nittende og først i det tyvende århundrede. Som modstilling kan man jo gøre det tankeeksperiment at sammenligne med nogle af de senere ”midlertidige” barakker, der stadig søges holdt oppe med stærk maling, der på en helt anden måde udtrykker manglende vilje og mod til at investere i fremtiden.

Det er ofte nok blevet påpeget, at vore traditionelle skolebygninger udtrykker det bagvedliggende syn, at en gruppe på nogle og tyve børn - en klasse - udgør en ensartet helhed. Og hvor det forventes, at de skal følges ad såvel fagligt som fysisk (*Thyssen, 1998*).

Fællesrumsskolen og Kamskolen har stadig traditionelle klasseværelser, men bryder begge med de lange gange som organisationsprincip. På Kamskolen er gangene brudt op i mindre rum, der er tænkt som supplerende undervisningsareal for hver enkelt klasse, og i Fællesrumsskolen er princippet med de lange gange også forladt til fordel for et fællesrum. Endvidere er der her skabe til børnenes overtøj inde i klassen, for at det skal være let for dem at gå direkte fra klassen og ud.

Indskolingshuset bryder mest med det traditionelle billede, og bruddet følges op i indretningen, hvor der som nævnt ovenfor ikke er arbejdspladser til alle børn ved bordene.

Tankegangen, at indskolingen udgør en ret selvstændig sammenhængende del i skolesystemet, afspejles yderligere gennem Indskolingshusets beliggenhed et stykke fra resten af skolen.

Og selv om beliggenheden måske er blevet dikteret af, hvor der var plads til at bygge, ændrer det ikke ved dette udtryk.

I Fællesrumsskolen starter man tydeligvis i den yderste ende og arbejder sig så år for år frem gennem systemet samt tilbringer flere og flere timer i hovedfløjen, hvor faglokaler og bibliotek befinder sig sammen med administrationen.

Noget tilsvarende gør sig gældende på Kamskolen, hvor en børne-

haveklasseleder hævder, at børnehaveklasserne er lagt som et ”appendiks” til resten af skolen. Her afspejler lokaletildelingen, at man som lille kommer ind i systemet nederst på bakken og så stiger opad klasse for klasse, indtil man - som det kunne ses én af observationsdagene - er til terminsprøve i gymnastiksalen.

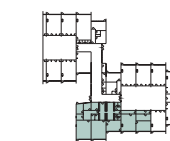
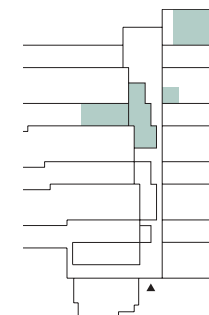
Endvidere udtrykker placeringen af SFO’erne i både Fællesrumsskolen og Kamskolen, at de nok er en *del af* og *inde i*, men på den anden side heller ikke en integreret del. De ligger som lukkede entiteter - jævnfør de mange låste døre og den meget begrænsede kommunikation mellem skole og SFO.

Derimod er indskolingen i Indskolingshuset - da det jo netop er grundtanken i projektet - stærkt integreret.

På Kamskolen udtrykker den nuværende indretning, at administrationen er en central, men kun i begrænset grad åben funktion. Den er placeret centralt i anlægget, men er ikke umiddelbart tilgængelig ad mere end den ene dør, og den besøgende går først gennem et forrum, derefter forbi et kontor med skranke, inden en gang fører ned til inspektørens kontor.

Administrationens vinduer, der vender ud mod sydvest, er på et tidspunkt blevet forsynet med solafskærmende glas. Glassets reflekterende lag gør, at man kan se ud af kontorerne, men ikke ind. Set som arkitektoniske udtryk, så betyder det, at administrationen kan se (kontrollere) uden selv at blive set (kontrolleret). - Igen gælder det, at et arkitektonisk udtryk, hvis man først har fået øje på det, ikke er afhængigt af, hvorvidt det er tilsigtet eller ej. Når først bygningen står der, ”taler den sit eget sprog”.

Også på Fællesrumsskolen er administrationen ret isoleret, i hvert fald i forhold til afdelingen, hvor indskolingen befinder sig. I Indskolingshuset ligger kontor med møderum og kontor i et hjørne af bygningen. På den ene side lidt afsides, på den anden side med åbne døre. Alligevel var der ofte tomt - folk samledes primært i fællesrummet. At det er bestemt til de voksne og et sted, hvor børnene ikke kommer ret meget, understreges af en af børnetegningerne. Den blev tydeligvis mere usikker og udflydende i netop de voksnes hjørne af huset.



Placering af SFO

4 Men også ned i en mindre målestok er det muligt at fortolke den fysiske udformning for bagvedliggende holdninger. Trappestigen op til vinduespudseren i Indskolingshuset kan læses som udtryk for det pædagogiske syn: ”Børn kan forvalte mulighederne i deres omgivelser selv, de kan passe på sig selv. Vi pylrer ikke om dem!”

Alle tre skoler vidner hver især om bestemte undervisningskulturer. Det er selvfølgelig heller ikke overraskende, da det netop var et udvælgelseskriterium, at de skulle repræsentere forskellige arkitektoniske løsninger, og Indskolingshuset netop var kendt for at være både et eksperiment på det pædagogiske og det arkitektoniske felt. Ligesom det på forhånd var bekendt, at Kamskolen har ry for at være en skole, der lægger vægt på, at børnene udvikler det boglige.

Umiddelbart virker det, men igen må det understreges, at der i dette forprojekt er tale om refleksioner på basis af et meget begrænset empirisk materiale, som om der er lagt mest omsorg for børnene ind i de fysiske omgivelser de steder, hvor ikke bare undervisnings-, men også pasningsaspektet har betydning. Således er de fysiske omgivelser med til at kommunikere, at fri, trivsel og omsorg hører sammen. Ligesom de bløde læsehjørner i klasserne viser, at det er muligt at tænke ned i mindre gruppestørrelser end en hel klasse ad gangen.

Det stemte rum

Det, der stemmer rummet - og dermed også os - er i første instans det, der umiddelbart opfattes med sanserne *her og nu*. Altså lys, farver, lyd, duft, materialer, overflader, proportioner og udsigter, hvor duft er et godt eksempel på noget, der ikke kan ses, men kan ændre et rum, som følgende observation fra Indskolingshuset viser:

En venlig duft fylder fællesrummet - der bages kanelbrød.

Hvor det betydningsbærende rum handler om koder, sprog og symbolik, der kan gøres til genstand for tolkning, så er samspillet med det stemte rum umiddelbart og uden noget mellemlid. Det er så direkte, at en af måderne, det kan beskrives på, er at tale om harmoni. Et udtryk, der ligesom stemthed og stemning, oprindeligt hører hjemme i musikken.

Set i det lys bliver det at være i skolen også et spørgsmål om at være i harmoni med omgivelserne. Eller - hvis det er et dårligt hus - så i disharmoni med de fysiske omgivelser.

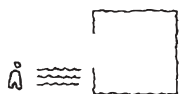
At være i harmoni med omgivelserne er en anden måde at sige, at man befinder sig godt.

Til et rum, hvor man befinder sig godt, hører blandt andet en god akustik. Så man kan høre, hvad der bliver sagt - (situationen tilspidses, når der er hørehæmmede i klassen eller elever, for hvem dansk er deres andet sprog). Er det derimod ikke tilfældet, så har man et dårligt arbejdsmiljø. Det vil således på længere sigt være hensigtsmæssigt at diskutere rummets æstetik og dets stemthed i relation til arbejdsmiljøproblematikken!

Der blev da også på alle skoler klaget over støjproblemer og dårlig akustik. Den er for dårlig, for trættende, for stressende, siger de ansatte.

Ikke mindst i Indskolingshuset var der et højt støjniveau. Dels har det ikke været økonomisk muligt at gennemføre den oprindeligt planlagte lydregulering, idet det viste sig for dyrt at opsætte akustikbeklædning i de ovale koniske lystårne. Dels er huset - hvad måske ikke er det indtryk, alle opnår i første omgang - et ret enkelt hus med mange store glatte flader. Endelig tillader stedets pædagogiske kultur, at børnene bruger deres stemmer ret kraftigt.

Farver er et andet forhold, der påvirker vores stemthed, og også noget, som de fleste mennesker er bevidste om, ikke mindst fordi opfattelsen af varm og kold er nøje knyttet til farveholdningen. Kamskolen har kun få farver i det ydre og i centralkorridoren, og kombineret med mange hårde og bare flader og kun få opholdsmuligheder forlener det stedet med en lidt kølig atmosfære.





Det var da også den skole, hvor lærere og pædagoger efterlyste varme og farver.

En lærer bemærker, at varme rum finder man mest i børnehaveklassen og i SFO'en. En anden lærer siger: "Det første indtryk af skolen er, at den er flot. Men den er ikke effektiv i brug, og her mangler 'pangfarver', der giver glæde, liv og energi."

Forandring

Ifølge hjerneforskeren Kjeld Fredens reagerer mennesket på forandring. Derfor er det vigtigt, siger han, at rummet kan stemmes om, for eksempel ved hjælp af lyset.

Lyset - og stemningen - i Fællesrumsskolens fællesrum ændres, når fællesrummet mørkelægges. I Indskolingshuset ændres lyset i fællesrummet eklatant, når de store fløjddøre lukkes ind til musik- og bevægelsesrummet. Noget af transparensen forsvinder, der opstår mere aflukkede rum, og det elektriske lys over sceneforkanten tændes.

De store døre er lette at betjene, og børnene lukker selv op og i. Her er fleksibiliteten også en form for manipulerbarhed, og man kunne forestille sig, at børnene i særlig grad opfatter manipuler-

bare omgivelser som imødekomende - også en form for stemthed? I gangene i Fællesrumsskolen og Kamskolen er der stor forskel på rummets stemthed, når blot en enkelt elev går igennem for at hente en bog på biblioteket, og når der leges hockey - her er det lyd og akustik, der ændrer stemtheden.



Indskolingshuset.
Fællesrummet med de
store fløjddøre henholdsvis
åbne og lukkede.



4 Brug af stemthed

På Kamskolens bibliotek er der møbleret, så reolerne danner hjørner, hvor der står borde og stole. Der er kraftige farver, og nedhængte pendler over bordene er med til at definere bordet med stolene som en arbejdsplads. På kommentaren, at det ser venligt ud, reagerer bibliotekaren: ”Ja om aftenen, når lamperne er tændt, er her næsten helt stueagtigt.”

Lyset er med til at skabe en ”stueagtig” atmosfære, hvor stue referer til hjemmets mere intime rum og atmosfære.

Her følger et andet eksempel fra en mørk novembermorgen i en førsteklasse:

Læreren skubber de høje borde midt i rummet lidt til side og sætter fyrfadslys på bordene og tænder dem. Hun begynder at hente nogle hynder fra pudrummet i SFO'en, men tager sig i det - det kan børnene jo hjælpe med. Hynderne arrangeres på den åbne gulvplads - fylder cirka fire gange fire meter. Der er 18 børn, læreren samt en hjælpelærer. Flere børn ligger ned - det er tidligt på dagen. Hjælpelæreren beder dem om at sætte sig op. De snakker. Læreren tæller til tre ... og der er stille. Det er bibelhistorie. Læreren læser højt af Møllehaves bibel for børn: Abraham får besøg. Indimellem er et barn ved at ”glide af” hynderne, nogle ligger på maven.

Efter oplæsningen samtaler klassen om det at ønske og om at tro på, om ønsket vil gå i opfyldelse. Timen er forbi. Nu skal børnene tage tøj på og gå udenfor. Døren står åben ud.

Læreren beder nogle børn om at rydde hynderne op. Puderne skal være rene, inden de må komme ind i pudrummet igen.

Eksemplet viser en bevidst brug af stemthed i undervisningen. Det intime tætte rum, som fortællingen skaber, understøttes gennem en fysisk organisering i rummet, hvor man klumper sig sammen på hynder på gulvet og desuden ikke lyser hele rummet op, men lader det grå morgenlys være i rummets kroge, mens stearinlysene definerer et mindre rum omkring børn og lærere.



5 Børneperspektivet

Dette kapitel er en bestræbelse på at nærme sig et børneperspektiv på de fysiske rammer i indskolingen. Hertil anvendes forskellige typer empirisk materiale. For det første inddrages materialet fra seks ugers observationsstudier i tre indskolinger. Målet med observationerne var at få et indblik i indskolingsbarnets dagligdag og daglige brug af skolens fysiske rammer. Børnene er så at sige blevet kigget over skulderen. De er blevet fulgt, hvor de bevægede sig hen i løbet af skoledagen, og det er blevet registreret, hvad de foretog sig de forskellige steder.

Den anden type empiri, som inddrages, er interviews med tolv børn fra en børnehaveklasse og en andenklasse på hver af de tre afdelinger. I interviewene indgår således to børn (en dreng og en pige) fra hver af 0. og 2. klasserne. Interviewene er udført som det, der kaldes livsformsinterviews, hvor intervieweren følger informanten rundt i omgivelserne i hans eller hendes hverdag, og hvor man lader samtalen tage udgangspunkt i de forskellige steder, som intervieweren og informanten besøger sammen. Det har altså været børnene, som har ført an rundt på skolerne. Vandringen er så blevet brugt som udgangspunkt for at stille spørgsmål til børnenes brug af skolens forskellige rum og steder.

Den sidste type empirisk materiale er tegninger af de forskellige afdelinger og skoler, som alle eleverne fra de tre 2. klasser blev bedt om at lave. Ved at bede eleverne om at tegne deres skole set fra oven, har de afbildet deres overblik over skolen. Det har givet et indtryk af, hvor meget af skolen børnene fra de forskellige indskolingsafsnit har et klart billede af. Hvilke områder på skolen kender de godt, hvilke kan de ikke eller kun meget fragmentarisk gengive, og er der forskelle på børnenes overblik over skolen i de tre forskellige indskolinger?

Nogle læsere vil i det følgende muligvis undre sig over, hvorfor der lægges forholdsvis meget vægt på børnenes fritid på skolen i forhold til undervisningstiden. Det har ikke været undersøgelsens intention at efterstræbe en særlig vægtning mellem børnenes fritid og undervisningstiden. Alligevel har der i materialet indsnæget sig en overvægt af beskrivelser fra børnenes fritid på skolen. Det skyldes muligvis, at børns samspil med skolens fysiske rammer er mere alsidigt, når de selv må bestemme, hvad de vil lave, og hvordan de vil bevæge sig rundt i skolerummet. En forklaring er sandsynligvis, at undervisningssituationen ofte ikke tillader børnene at bevæge sig bort fra deres pladser på stolene ved bordene, og det giver et ret begrænset brug af skolerummet. Ofte når børnene simpelt hen ikke ud til rummets grænser i undervisningssituationen, fordi lærer og pædagoger forvalter børnenes bevægelser i rummet relativt stramt. Som det senere vil fremgå, er der dog forskel på, hvordan lærerne forvalter brugen af det fysiske rum i undervisningen.

Kapitlet består af fem afsnit, der hver især berører forskellige elementer af samspillet mellem børnene og skolens fysiske ramme, som det tager sig ud i materialet. Overskrifterne er *Brugen af rummet*, *Rum og rumlighed*, *Tilhørsforhold og ejerskab*, *Forvaltning og kontrol* og *Børn er forskellige*.

Brugen af rummet

Børn bruger den fysiske ramme, som skolen udgør for deres hverdag, på forskellig måde. Udgangspunktet er, at rum og aktivitet ikke kan ses isoleret, men at forskellige typer af rum understøtter forskellige typer af aktiviteter. Tilsvarende kan det fysiske rum være en hindring for nogle aktiviteter. Den første type af aktivitet, der bliver beskrevet i det følgende, er de forskellige kropslige og voldsomme aktiviteter og lege, som børn bruger nogle bestemte steder på skolen til. Dernæst belyses den mere stille og indadvendte brug af rummet, og hvor sådanne aktiviteter

5 typisk foregår. En anden type aktivitet er børns omformning af det fysiske rum, som her kaldes ”at sætte spor”.

Forskellige former for social interaktion mellem børn kan sættes i relation til forskellige typer af rum. Børns indbyrdes drilleri og deres rollelege er to sådanne typer af børnestyrede sociale aktiviteter. En anden form for social aktivitet er den voksenstyrede – altså undervisningen. De forskellige typer af undervisning stiller forskellige krav til det fysiske rum, hvilket vil blive diskuteret sidst i kapitlet.

Kropslig udfoldelse og voldsomhed

En af de ting, der måske adskiller børn mest fra de fleste voksne, er deres ofte ret uhæmmede brug af kroppen. Mange børn nyder åbenlyst at bruge deres krop voldsomt sammen med andre børn og sammen med voksne. Hver eneste dag er der slagsmål, pudekamp, boldspil, fægtekampe og andre voldsomme lege i børnenes skolehverdag, og der er mange forskellige eksempler fra observationerne:

Gangarealet, der støder op til en anden afdeling med nogle større børn, er et ret stort og tomt rum. Det er robust nok til, at man kan bruge det temmelig voldsomt, for der er kun nogle radiatorer derinde, og det ligger afsides i forhold til resten af afdelingen, så man kan larme uden at forstyrre. Her har seks drenge stillet et par hockeymål op i hver ende og er i gang med et spil hockey.

Og et andet eksempel:

To drenge fra børnehaveklassen går ind i den lille gang mellem garderoben og værkstedsrummet i SFO'en. Her er der to døre ind til toiletterne, to gamle sofaer og nogle tynde madrasser. Drengene begynder at lægge madrasserne til rette, så de ligger i forlængelse af de to sofaer. Så giver de sig til at springe fra sofa til sofa og dykker med hovedet først ned på madrasserne.

Voldsom udfoldelse er for mange af børnene en af deres foretrukne former for interaktion. Det kommer ikke blot til udtryk

i denne undersøgelse. I Andersen og Kampmanns bog fra 1988 fremhæves det, at brugen af kroppen er børns måde at afprøve deres egne udtryksformer og sanselighed, samtidig med at de afprøver kroppens muligheder: ”*En meget væsentlig del af børnenes energi er bundet til kroppen. De forsøger at få hold på kroppen, at beherske den, at opdage kropsfunktioner, at bruge kroppen som udtryksmiddel.*” (Andersen og Kampmann 1988, s.97)

Hvis børns behov for kropslighed anerkendes, må der findes tilgængelige steder, hvor den kan udfolde sig. Tilgængelige steder med robuste materialer, der kan holde til at bruges voldsomt, og hvor der er god plads til, at børnene kan udfolde sig. Den kræver også, at børnenes leg ikke forstyrrer andre, som eventuelt har time eller sidder og leger og snakker stille. En stor fællessal er ikke til megen nytte i den henseende, hvis den ikke kan holde til at blive brugt ret voldsomt. Heller ikke hvis der skal være ro, fordi der er andre, der arbejder i nærheden.

Udendørs er det boldbaner, legepladser og andre åbne rum, der er favoritter til voldsomme lege. Indenfor er det tomme gangarealer og pudrum, der er de foretrukne steder. Særlig pudrummets kombination af blødhed og robusthed virker attraktiv for børnene. Her kan de slå sig løs og slå uhæmmet med puderne – som regel uden at de slår sig eller kommer til skade:



Fællesrumsskolen.
"Fægtekamp".

5 Børnene bevilliges en pause. Mads løber op i pudrummet sammen med en del andre drenge. De får gang i en livlig pudekamp med de store puder. Der er 7-8 drenge involveret i kampen. Det foregår ret vildt og højtlydt. De tager puderne, som er meget store og tunge, og slår hinanden med dem. Også i hovedet. Når en af drengene får nok, forlader han rummet og hviler sig lidt. Selvom det går vildt for sig, så er der ingen, der bliver sure og slår med knytnæver eller sparker. Det er kun puderne, der bruges til at slå med.

En dreng forklarer, hvorfor det er så sjovt at slås med puder i pudrummet:

Albert: Det er fordi, at så sveder vi, og så bliver vi ramt, og så har vi lavet hold, og vi har lavet planer. Og så angriber vi og smadrer hulen. Og så er det også sjovt, når vi står på de der jernrør, og så er der lavet et hus ud af puderne, og så angriber vi bare, og så vælter det hele bare. Så tager vi de store puder, og så løber vi bare imod, og så slår vi dem lige ned.

Det vil senere blive nærmere belyst, at det ikke er alle børnene, der synes, at denne form for leg er morsom, og ofte, skønt ikke altid, går skillelinjen mellem drenge og piger.

Stilhed og tryghed

Modpolen til mange børns behov for at være voldsomme er deres behov for at sidde stille og snakke eller arbejde koncentreret. Enten for sig selv eller i grupper. I frikvartererne eller i SFO-tiden finder man typisk børn, der sidder stille og tegner, lægger puslespil, leger med perler eller laver andre rolige ting. Børnene kan ofte sidde ret længe over disse aktiviteter. Nogle gange virker det som om, at det for en stor dels vedkommende handler om at kunne fokusere på én aktivitet og lukke alle de andre børn og voksne ude for en stund. Det fungerer som et pusterum for børnene i en meget udadvendt og social hverdag. En pige giver i hvert tilfælde ret utvetydigt udtryk for, at hun har brug for at kunne hvile sig i løbet af dagen i skole og SFO:

Int.: Hvor er der bedst at sidde - inde i klassen eller herude i fællesrummet?

Ida: Inde i klassen.

Int.: Hvorfor det?

Ida: Fordi der er ikke så meget larm og sådan noget.

Int.: Hvis du selv kunne bestemme, hvad man skulle lave i skolen, hvad skulle man så lave?

Ida: Så ville jeg tegne hele dagen og slappe af.

Pigen nævner klasseværelset som det bedste sted at få lidt ro. Det er et gennemgående mønster for de tre skoler, at klasseværelset virker som centrum for de stille og indadvendte aktiviteter.

Forklaringen er nok, at der ofte er mere ro i klassen end i et pudrum, på legepladsen eller i et fællesrum. Denne forklaring kommer disse to piger med:

Int.: Hvad laver I så inde i klassen?

Charlotte: Bytter glansbilleder og klistermærker og brevpapir.

Sofie: Og vi har også byttet servietter. (...)

Int.: Hvorfor gør I det inde i klassen?

Charlotte: Det er sjovere. (...)

Int.: Kan man ikke bytte glansbilleder, når der er andre herinde? (Vi sidder i et fællesrum og snakker)

Charlotte/Sofie: Nej.

Int.: Hvorfor det?

Charlotte: For der er mest fred inde i klassen.

Som det vil blive nærmere belyst senere, er klasseværelset ofte karakteriseret ved at være det mest voksenstyrede rum i børnenes skolehverdag (kontor og lærerværelser er det i endnu højere grad, men er oftest ikke en integreret del af børnenes hverdag). Voksenstyring sætter nogle begrænsninger for børnenes udfoldelsesmuligheder, som i visse tilfælde kan være en hindring for børnene. Men når børn søger ro og fordybelse, kan det voksenstyrede rum dog være en fordel, da det skaber et frirum for de stille og tilbagetrukne aktiviteter. Børnenes behov for et stille rum midt i skoledagens tumult illustreres ret godt af en drengs

5 svar, når han bliver spurgt om, hvad han kunne tænke sig, hvis der skulle bygges noget nyt på skolen:

Int.: Hvis du kunne bestemme, at der skulle bygges noget nyt på skolen, hvad skulle det så være?

Rahshid: Så skulle der bygges en ordentlig legeplads.

Int.: Hvad betyder det?

Rahshid: Sådan en megahøj én.

Int.: Med et højt legestativ?

Rahshid: Ja. Nærmest ligesom et højhus med vinduer og sådan noget.

Int.: Hvad skulle man så lave der?

Rahshid: Så skulle der være fjernsyn. Så kan man gå derop og sidde.

Int.: Skal man så bare sidde og se fjernsyn der?

Rahshid: Ja.

Selvbyggere bag
Fællesrumsskolen.



Drengen ønsker sig et rum højt oppe i et tårn, hvor man bare kan sidde og se fjernsyn. Et rum langt fra de andre børn og voksne, hvor man kan slappe af. Ønsket er for de fleste skolars vedkommende nok ikke realistisk, men denne og andre udtalelser fra børnene peger på, at en skole både skal rumme robuste rum, hvor børnene kan være voldsomme og larme, og nogle stille og gerne hyggelige rum, hvor de kan hvile ørerne og hovedet. Når børnene vælger sådanne rum og steder, er det en måde at kontrollere og vælge et niveau af aktivitet og social interaktion, som passer til deres humør og personlighed.

At sætte spor

Det at sætte spor betyder her, at børnene igennem deres aktiviteter former det fysiske miljø, og at produkterne af deres aktiviteter ikke fjernes ved begyndelsen af hvert nyt tidsinterval i de voksnes inddeling af dagen. Det er tydeligt i materialet, at mange børn sætter pris på at kunne forme og sætte præg på deres omgivelser. Det er bestemt ikke en selvfølge, at børn har lov til at sætte varige præg på skolemiljøet. Mange steder er oprydning den selvfølgelige afslutning på hver time, frikvarter og skoledag:

Det er ved at være spisetid, og børnene får besked på, at de skal rydde op på bordene, for deres papir og farver må ikke stå på bordene, når de skal spise. Også børnene på gulvet får besked på at samle de ting, de leger med, sammen og stille dem på plads. Børnene rydder op og sætter sig ved bordene.

Børnene må ofte begynde forfra, hver gang lærerne afbryder deres leg ved at håndhæve dagens tidsintervaller. Sådan bliver børnenes spor hele tiden slettet til fordel for et mere anonymt og funktionelt udtryk. I alle de klasser, der indgår i undersøgelsen, har børnene fået lov til at hænge deres tegninger, malerier og plancher op på væggen, og dermed sætte deres præg på rummet. Ofte er det dog bestemt af de voksne, hvilke af børnenes produkter der må blive hængende på væggene. Men børn skaber konstant en mængde andre produkter end plancher om årstiderne og tegninger af deres forældres hus.

5 Der, hvor de har mulighed for det, former børn det fysiske miljø, og hvis det ikke straks skal ryddes af vejen for at give plads til undervisning, spisning eller rengøring, kan de vende tilbage til deres leg og kreation i flere dage eller uger i træk. For eksempel byggede en gruppe på fem til ti drenge et sted et stort træskib af brædder og paller. Det optog dem hele den uge, hvor der blev observeret på stedet.

Indskolingshuset.
På få dage var det første
skib skilt ad og opført i en
anden og større version.



I ugen før havde en gruppe børn slidt med at bygge skibet i adskillige dage. Den uge, hvor observationerne foregik, rev de skibet ned og byggede et endnu større lidt længere væk fra skolebygningen. Ved hjælp af materialerne fra det første skib og fra en platform i et træ fik drengene i løbet af ugen bygget et stort skib på flere meters længde. Skibet havde både et dæk, et styrehus og et lastrum, og det kunne sagtens holde til at blive klatret rundt på. Hele ugen sled drengene med hamre og søm for at bygge skibet, og i hvert eneste frikvarter og i SFO-tiden kunne man finde flere af dem i færd med at bygge skibet. Da det var færdigt, blev det brugt til at lege i af både piger og drenge.

I et andet eksempel byggede en stor gruppe børn hver eneste dag i observationsugen kuglebaner af store, enkle træklodser. Kuglebanerne blev store og komplicerede konstruktioner, der krævede en del finmotorik, opfindsomhed og teknisk færdighed.



Indskolingshuset.
Både børn og voksne
gik uden om konstruk-
tionerne.

Selvom legen med klodserne foregik et centralt og befærdet sted på skolen, fik de lov at blive stående fra dag til dag. Børnene havde bygget på dem og forbedret dem i ugevis og var stolte over at vise dem frem. Måske er stoltheden ved værket en del af forklaringen på, at byggeriet foregik på et så centralt og befærdet sted, hvor mange mennesker så det.

5 Som de to eksempler viser, kan børns legeforløb strække sig over flere dage og uger, hvis de har mulighed for det. Klodser, huler og andre byggerier vender børnene tilbage til dag efter dag og genoptager legen fra de forrige dage. Disse lege danner ofte udgangspunkt for fællesskaber mellem børnene. Når der bygges, er der typisk en gruppe børn, som er sammen om det, og som finder sammen dag efter dag, hvis de altså får lov til at lade deres byggeri stå. Det er derfor påfaldende, at lærerne og pædagogerne ofte indsnævrer det mulighedsfelt, som det fysiske rum tilbyder børnene, ved at insistere på, at rummet skal bringes tilbage til en slags normaltilstand ved afslutningen af hvert tidsinterval. Følgelig søger børnene ofte til afsidesliggende steder som buske og hegn, der ligger i udkanten af de voksnes oprydningstrang.

Drilleri

Da observationer og interviews blev sat i gang, var det med en forestilling om, at drilleri og mobning fylder en del i indskolingsbørnenes hverdag og bevidsthed, og med en intention om at efterspore, om der er nogle særlige typer af steder, der befordrer drilleri og mobning. Ud fra børnenes egne svar og observationerne på skolerne har der imidlertid ikke tegnet sig et entydigt billede i den retning. Faktisk er det meget få fortællinger om drilleri, som er kommet frem gennem interviewene.

Måske er det, fordi børnene faktisk oplever få ubehageligheder fra andre børn, eller måske har de ikke haft lyst til at fortælle fremmede voksne om deres ubehagelige oplevelser. De fortællinger om drilleri, som er forekommet i interviewene, har det tilfælles, at de foregår steder, hvor de voksnes overblik er hæmmet, og hvor større børn i stedet dominerer det sociale rum, hvilket denne dreng fortæller om:

Int.: Er der et sted, der er lidt væmmeligt at være her på skolen?

Nikolaj: Det er nok i de store klasser.

Int.: Hvorfor det?

Nikolaj: For der er nogen, der slår, og der er nogen, der sparker, og der er nogen, der kalder nogen for bandeord.

Int.: Så der er ikke så sjovt deroppe?

Nikolaj: Nej.

Et andet sted, hvor der kan forekomme drilleri, er en skolegård, hvor der ikke er en voksen gårdvagt. Også i indendørs rum, hvor de voksne kun kommer sjældent, kan større børn overtage kontrollen og bruge denne kontrol til at dominere de mindre børn:

Signe: Det sjoveste sted det er på værkstedet. (...)

Int.: Hvorfor det?

Signe: Jo, for de andre steder, for eksempel der, hvor hemsen er, der kan jeg ikke så godt lide at være, for der er de store børn, og de driller. Det er derfor, at jeg bedst kan lide at være inde på værkstedet.

Int.: Bliver man ikke drillet der?

Signe: Nej.

Int.: Hvorfor ikke?

Signe: For der sidder de bare og tegner og syr og leger med modellervoks og sådan noget.

Som det fremgår af pigens fortælling, kan de mindre børns strategier for at undgå drilleri blandt andet være at søge mod steder, der er overvåget af voksne, for eksempel køkkener og værkstedsrum. De kan også søge mod steder, hvor deres egen klasse har overtaget, hvilket oftest vil sige klassen eller et bestemt rum i SFO'en. Det kunne tyde på, at en skole og SFO både må indeholde muligheder for indskolingsbørnene for at bevæge sig "ud på dybt vand", hvor de afprøver steder uden for de voksnes overvågning, men at de samtidig må have mulighed for at trække sig tilbage til trygge steder, hvor de føler sig hjemme, eller hvor de voksne "beskytter" mod de ældre børn.

Rollelege

Rollelege er lege, hvor man leger, at man er en anden, og hvor man gennemspiller forskellige scenarier. Enten fra en ren fantasiverden eller fra hverdagslivet. Det er en legeform, der kræver en høj grad af privathed. Særlig pigernes rollelege kræver ofte, at de kan bygge et sted omkring deres leg, som tegner grænserne over for omverdenen. Det kan være et bord, der bliver til legefamiliens hus, det kan være en hule i nogle buske, eller de kan bygge et lille hjem af mælkekasser. Det vigtige er, at de kan føle en vis uforstyrrelighed i legen,

5 så de kan koncentrere sig om deres roller. Helst skal de også være afskærmede for andres blikke. Det kan være ubehageligt at blive kigget på, mens man spiller en anden, end man er. Så det er nok ikke tilfældigt, at følgende scene udspiller sig i et lukket redskabsrum:

I et lille depotrum er tre drenge i gang med et eller andet, der involverer, at den ene er klædt ud som kvinde med kjole og bryster, og at døren er lukket.

Piger har ofte brug for at kunne lege i fred for drengene, da deres lege ofte udvikler sig mere, hvis drengene ikke dominerer rummet. Følgende scene udspiller sig i et rum mellem to klasseværelser, og drengene er per dekret fra de voksne blevet forment adgang til rummet:

Pigerne fra to børnehaveklaser har fællesrummet mellem de to klasser for sig selv, for pædagogerne har bestemt, at der ikke må være drenge derinde i dag. Der er ingen voksne herinde, og pigerne forsvarer selv dørene mod indtrængende drenge. Der er ni piger i rummet. De leger en leg, hvori der indgår en skole, som de har bygget ved at stille nogle borde rundt om et hjørne. "Skolen" fungerer samtidig som hjem for en pige-kanin og en pige-kat. I et hjørne, der er indrammet af nogle store puder og en kommode, har pigerne deres "hjem". Pigerne bruger også det lille forrum i tilknytning til fællesrummet. Dette mindre rum har fået rollen som ulvegård. I legen er det et meget farligt rum, og pigerne prøver at forhindre hinanden i at gå derind. Igennem legen forhandles der flittigt om deres forskellige roller og om legens handlingsforløb.

Denne dag udspiller der sig en fantasifuld leg, som ændrer sig og udvikles gennem legeforløbet. Næste dag må både piger og drenge lege i rummet. Det betyder, at rummet er fyldt med drenge, der leger med klodser og plastikdyr, mens stort set alle pigerne sidder ved deres borde i klassen og tegner.

Undervisning

Afgrænsningsmuligheder i skolerummet kommer ikke bare børnenes selvstyrede aktiviteter til gode. Det kan også styrke undervisningen. Rummet kan lægge op til differentieret undervisning på flere måder, men det forekommer vigtigt, at rummet kan skabe adskillelse mellem de arbejdende grupper. På den måde bruger børnene mindre tid og energi på, hvad der foregår i de andre grupper, hvor deres venner eventuelt sidder, og de kan koncentrere sig om deres egne aktiviteter. Det frigør også læreren eller pædagogen fra at skulle regulere børnenes opmærksomhed. Rummet kan dermed støtte både børn og voksne i at bruge deres opmærksomhed på arbejdet.

Skolerummet kan enten lægge op til differentieret undervisning ved at tilbyde muligheder for at arbejde afgrænset i grupper inde i klassen, eller der kan være mulighed for at inddrage flere rum til brug under gruppearbejdet. Fremspring, hjørner og kroge kan være anledning til, at børnene kan arbejde i grupper, der er afgrænsede fra hinanden. Tavler, reoler og skabe kan være mere interimistiske løsninger. Endelig kan det fungere som afgrænsning, hvis børnene arbejder i flere niveauer. Når nogle børn sidder på gulvet og arbejder og andre ved bordene, skabes der en slags afgrænsning mellem grupperne, selvom pladsen måske er trang:

Jeg går ind i første klasse for at se til undervisningen. Klassen er delt op mellem en læselærer og læreren. Læreren har taget den ene halvdel af børneflokkens med ind i værkstedsrummet, mens læselæreren sidder med den anden halvdel inde i klassen. Mads sidder inde i klassen. Nogle af børnene sidder på gulvet og nogle på stolene foran tavlen. Læselæreren står ved tavlen og bruger den til undervisningen. På et tidspunkt samler læselæreren dem ved bordet, hvor de skal finde på rim. Så skal de selv sidde og lave en skriveopgave. De må selv bestemme, om de vil sidde ved bordene, eller om de vil sidde på gulvet. Mads sætter sig ved bordet med sit skrivehæfte og laver sin opgave. De andre sætter sig ved bordet, på gulvet eller på madrasserne på den anden side af tavlen. Mads veksler mellem at sidde ved bordet og på gulvet. Da han er færdig med opgaven, får han lov til at sætte sig over i madrasserne på den

5 *anden side af tavlen og kigge i billedbøger, mens de andre gør deres opgaver færdige. Han sætter sig på en madras og kigger i en bog og snakker med de tre andre drenge, som sidder der.*

Her bliver det tydeligt, hvordan rummet kan understøtte en differentieret undervisning. Her bruges en mobil tavle og muligheden for at sidde på gulvet eller ved bordet til at skabe et differentieret klasserum. Endvidere bruges den anden mulighed for at støtte op om arbejde i grupper, nemlig at inddrage flere lokaler i undervisningen. Den mulighed stiller dog krav til både skolerummet og skolekulturen. I tilfælde, hvor der ligger tomme lokaler i umiddelbar nærhed af klasselokalerne, kan de inddrages i undervisningen. Men hvis der er langt fra klasseværelset til de ubenyttede lokaler, eller hvis der ikke er sammenhæng mellem klasserummet og disse lokaler, bliver de oftest ikke benyttet i praksis. En anden barriere, der eksisterer i praksis med hensyn til at inddrage flere rum i undervisningen, er skolens forvaltning af deres rum. Hvis ledige lokaler er aflåst, når de ikke er i skemalagt brug, så inviterer de selvsagt ikke til en mere fleksibel anvendelse. Lokaler kan også være "aflåst" i overført betydning. For eksempel hvis skole og SFO er meget adskilte i hverdagen. Så kan SFO'ens rum ligge tomme hen, selvom de lige så vel kunne have været inddraget i skoleundervisningen. Det omvendte kan så forekomme om eftermiddagen, hvor ledige skolerum ligger tomme hen lige ved siden af en overfyldt SFO:

I denne time skal anden klasse have en speciel læseindsats, der hedder bogstavsrepetition. I disse timer er børnene delt op i tre hold, alt efter hvor dygtige de er til at læse. Det ene hold bliver siddende i klasseværelset, det andet går ind i et ledigt klasseværelse, og et tredje går ind på lærerværelset og arbejder. Alle SFO'ens rum er tomme, men de inddrages ikke.

Således skaber lærerne et differentieret rum ved blandt andet at inddrage lærerværelset. I stedet kunne de have valgt at inddrage SFO'ens lokaler, der står tomme og ligger lige ved siden af, men forhindringen ligger tilsyneladende i en stram opdeling mellem

skolerum og SFO-rum, hvilket også forekommer i flere andre situationer end denne. Rummets mulighedsfelt er ikke kun et spørgsmål om det fysiske rums udformning, men også om dets forvaltning og brug. Et godt rum er ikke meget bevendt, hvis det er aflåst eller ikke må benyttes.

Rum og rumlighed

I det forrige afsnit var det børnenes forskellige aktiviteter, der var styrende for perspektivet. I det følgende vil samspillet mellem børn og rum blive betragtet ud fra forskellige typer rum, som skolen indeholder. Det er nok værd at præcisere, at når der her tales om forskellige rum eller typer af rumlighed, så henvises der ikke til den sædvanlige opdeling af skolerum som for eksempel klasseværelse, lærerværelse, bibliotek, gymnastiksal osv. I stedet opdeles skolerummet efter de forskellige rumlige kvaliteter, som det indeholder eller kan indeholde. En *grænse* er for eksempel en type af rumlighed, som er til stede i alle skoler. Grænser og mulighed for grænsedragning er en kvalitet ved det fysiske rum, som på forskellige måder indgår i børnenes hverdag i skolen, hvilket vil blive nærmere beskrevet nedenfor. Andre typer af rumlighed eller rumlig kvalitet, som vil blive diskuteret her, er *det lukkede og hemmelige rum, definerede og udefinerede rum, rummets muligheder og ressourcer og rummet som "markedsplads"*.

Grænser

Grænser i skolerummet kan indgå som et mere eller mindre synligt element i børnenes leg og færden. En grænse eller afgrænsning er i børnesammenhæng oftest ikke noget, som voksne har bestemt. Børn skaber deres egne afgrænsninger omkring deres forskellige aktiviteter. De bruger rummets forskellige muligheder til at skærme deres leg over for omverdenen. I følgende eksempel bruger to piger fra børnehaveklassen et lille fremspring i en mur og nogle mælkekasser til at danne en ramme om deres leg, som afgrænser og beskytter legen fra de drenge, der løber rundt og spiller bold i området:

5 Ude på legepladsen foran SFO'en står Gitte på fliserne og sjipper sammen med en anden pige. Da de har sjippet lidt, finder de en lille krog henne ved muren. Krogen dannes af et lille udspring fra en ellers helt lige mur. De to piger tager deres jakker af, selvom det er ret koldt, og lægger dem til rette i krogen op mod muren. De tager også deres sko af og stiller dem til rette op ad muren. Så sjipper de lidt igen, men vender hurtigt tilbage til deres krog. De begynder så at samle mælkekasser sammen, som de stiller uden om deres krog, så kasserne danner en ramme om deres sted. Den ene pige sætter sig på jakkerne og siger: "De skal stå rundt om mig". Da de har bygget en lille mur omkring deres krog med jakkerne og skoene, sætter de sig sammen og snakker der. De siger til hinanden, at de er bedste veninder. Der er flere større børn, der spiller bold på fliserne lige ved deres sted, men muren af mælkekasser er tilsyneladende tilstrækkelig til, at pigerne har erobret krogen, så de har den for sig selv.

For pigerne her er det tilsyneladende vigtigt, at de over for hinanden og de øvrige børn på legepladsen kan vise, at her foregår deres leg. Også selvom de må bruge deres jakker til det på en kold oktoberdag. I det hele taget er det karakteristisk, at børn søger mod hjørner, kroge, små rum og andre former for afskærmning, når de skal lege i mindre grupper:

Int.: Hvor er der sjovest at lege henne, når I er inde i jeres børnehaveklasse?

Kristine: Jeg tror, at det er i puderne.

Int.: Hvorfor er det sjovt at lege der?

Kristine: For der kan man hoppe og lege alt muligt. Så kan man også lave en hule. Og det er også meget skægt. (...)

Int.: Hvor er I henne, hvis I ikke er i (...) puderummet?

Kristine: Så tror jeg, at vi er i læsekrogen eller leger med Lego.

Int.: Hvor leger man med Lego henne?

Kristine: Det er inde i hjørnet (af børnehaveklassen) bagved reolen der, hvor man tegner. Der står der mange Lego-ting.

Int.: Så det er også godt at lege i Lego-hjørnet og læsekrogen?

Kristine: Ja, det synes jeg.

Læg mærke til, hvordan pigen fremhæver Lego-hjørnet og læsekrogen som steder, hvor der er godt at lege, samt huler i puderummet. Fælles har de tre lokaliteter, at de er afgrænsede steder i forhold til omverdenen. Hvis ikke rummet støtter børnenes grænsedragninger, så benytter de ofte kroppen til at markere over for omverdenen, at en del af rummet er optaget:

Inde i børnehaveklassen er døren til legepladsen lukket, mens døren ud til fællesrummet står åben. Der er ingen voksne derinde. Børnene sidder og leger. De har fordelt sig i seks grupper. Grupperne har fordelt sig over hele klassen. De sidder typisk vendt ind mod hinanden i grupperne og med ryggen ud mod de øvrige grupper i resten af klassen, så de med deres kropsholdning afskærmer legen fra de øvrige grupper.

Børnene benytter sig her af kroppen til at signalere, at deres del af klasseværelset er optaget af dem. Det er en formation, børnene ofte benytter, når de vil afskærme et område fra omverdenen og vende sig indad i gruppen.



Indskolingshuset.
Grønne mælkekasser
markerer bålpladsen.

Grænsedragningens funktion er hovedsageligt at beskytte legen mod indblanding udefra, der forstyrrer legeforsøget. I et tæt-pakket skolerum er det nødvendigt at indramme en leg, hvis andre børn og voksne ikke skal forstyrre hele tiden. Generelt kan man sige, at observationerne tyder på, at jo bedre muligheder

5 rummet giver børnene for at indramme og afgrænse deres leg, jo mindre energi skal de bruge på at holde andre ude og på at løse konflikter med andre grupper børn. Hvis de konstant skal bruge energi på at jage andre væk eller kæmpe med andre grupper om pladsen, så bliver der mindre lejlighed til at fordybe sig i legen. Der er også en tendens til, at legeforsøgene bliver længere, jo bedre de er afskærmet. Kroge, hjørner, tavler, huler, fremspring og træer er nogle af de genstande, som børnene kan bruge til deres grænsedragninger, men de kan også bruge puder, tæpper, borde og buske til at bygge huler i, så de er helt eller delvis afskærmede. Hvis sådanne ressourcer ikke findes, må børnene bruge streger i gulvet eller en overgang fra græs til fliser til at markere grænsen, men de er mindre tydelige for omverdenen, og børnene må derfor bruge mere tid og opmærksomhed på at forsvare grænserne. Det fysiske rum kan altså hjælpe børnene til at markere grænser om deres leg, så de kan koncentrere sig om det væsentlige set fra børnenes synspunkt: Den leg og anden interaktion der foregår inden for den pågældende børnegruppe.

I en amerikansk undersøgelse om børns opfattelse af det fysiske rum fremhæver forfatteren Rogert Hart, at han ofte har observeret børn finde små afgrænsede steder, hvor de har kunnet sidde og lege afgrænset fra den omgivende verden: "Jeg observerede børn helt ned til tre år, der fandt små steder, hvor de kunne sidde" (Hart 1979, s.211). I en artikel i det videnskabelige tidsskrift *Children's Environments Quarterly* fremhæver Harry Heft en lignende pointe fra sin forskning: "Visse steder (...) bliver værdsat som legeområder, fordi de, samtidigt med at de skærmer for vind og trafik, også giver et vist omfang af privathed" (Harry Heft 1988; s.34). I tråd med foreliggende undersøgelse gør både Hart og Heft her opmærksom på, at mange børn har en forkærlighed for steder, der er afgrænsede i forhold til omgivelserne, og som giver dem en vis privathed omkring deres indbyrdes interaktion.

Det lukkede og det hemmelige rum

At kunne lukke en dør bag sig er en luksus, som kun sjældent bliver skolebørn forundt. Privathed og fuldstændig afskærmethed

fra nysgerrige børn og årvågne voksne er noget, som børnene ikke kan forvente i skoledagen, selvom de ofte søger det og giver udtryk for, at de ønsker det. Et lukket rum kan være et erobret rum. Det betyder, at børnene selv har kontrol over, hvem der kommer ind, og over, hvilke regler der gælder. Altså, at de har kontrol med interaktion og information. Det er særligt i forbindelse med lege, som kræver, at man klæder sig ud og spiller roller, at børnene prøver at lukke en dør bag sig. Under observationsrunderne skete det flere gange, at lege gik helt i stå, når observatøren trådte ind i et rum. Legene tålte ikke en voksens tilstedeværelse, og observatøren måtte forlade lokalet.



Kamskolen.
En midlertidig hule.

Det at dele hemmeligheder er en type aktivitet, som i særlig grad kræver afskærmethed i forhold til omverdenen. Hemmeligheder er noget, der knytter venner og veninder sammen, og for børnene er det uden tvivl venskaber, der er det allervigtigste i skolehverdagen, selvom de voksne har en anden dagsorden. At fortælle hemmeligheder kræver afsidesliggende eller helt lukkede rum, hvor voksne og andre børn ikke kan brase ind. På de skoler, hvor der ikke findes lukkede eller skjulte rum, lukker børnene sig ofte inde på toilettet for at hviske. Som to piger fortæller, er toilettet måske det eneste sted på skolen, hvor andre ikke bare må brase ind:

5 *Int.: Hvis man skal fortælle hemmeligheder, hvor gør man så det henne?*

Sofie: Så går man ud på toilettet nogle gange.

Charlotte: Ja.

Int.: Er det det bedste sted?

Charlotte/Sofie: Ja.

Int.: Hvorfor det?

Sofie: Så hvisker vi til hinanden. (...)

Int.: Så toilettet er det bedste sted at fortælle hemmeligheder for alle?

Charlotte/Sofie: Ja. (...)

Int.: Hvordan kan det være?

Sofie: Der er låst og alt muligt. Så kan man ikke bare lige komme ind. Man bliver nødt til at åbne døren, hvis man er inde i klassen, og ude på toilettet der behøver man ikke at åbne, hvis man sidder og tisser.

Toilettet har åbenbart en vigtig funktion for flere af børnene. Det særlige er, at man kan lukke døren og være sikker på ikke at blive forstyrret, så længe man opholder sig dér. Toilettet kan således fungere som et sted, man trækker sig tilbage til, hvis man er ked af det eller bare har brug for at være lidt alene:

Int.: Hvad er der så derinde?

Kristine: Det er toilettet. (...)

Int.: Kan man lege der?

Kristine: Ja, hvis man bliver ked af det, så sidder man bare derinde. Det har jeg også prøvet. Så kommer man ud lidt senere.

I Harts undersøgelse, der tidligere er refereret til, fremhæves det, at børn ofte har mere brug for at kunne trække sig tilbage og være alene, end de voksne tror:

“I modsætning til planlægges billede af børn som væsener, der hele tiden ønsker at løbe, springe og klatre, er der nogle børn, der finder sig et roligt sted, hvor de kan være alene. Disse steder (...) er områder, hvor man kan sidde i timevis i stille selvforydelse, ofte med tilsyneladende formålsløst nusseri. Vi affærdiger alt for let den type aktivitet, men den kunne meget vel være yderst vigtig for et barns udvikling.” (Hart 1979. s.171).

Hvis man medgiver, at også børn har brug for at kunne lukke sig inde sammen og fortælle hemmeligheder, lave meget private ting eller bare at være alene, så vil det være oplagt at tænke i mindre rum, hvor det er muligt at lukke døren efter sig, så børnene ikke behøver at lukke sig inde på toilettet for at få lidt privatliv.

Funktionelt defineret og udefineret rum

Et markant mønster, som tegner sig i materialet, er, at mange børn har en forkærlighed for rum og elementer, hvor funktion og brug ikke er defineret på forhånd. Steder, der på forhånd er fastlåst i én eller få typer af aktiviteter, er tilsyneladende ikke så attraktive for børn som de rum og steder, der tilbyder en mængde forskellige aktiviteter. Flotte legepladser, som voksne har designet til at stimulere børnenes leg og motorik, står ofte tomme hen, mens nogle brædder, en bunke sand eller nogle buske kan holde børnenes opmærksomhed fanget i dagevis.

En af indskolingerne rådede over en legeplads uden rutsjebane, legetårne eller klatrestativer. I stedet havde den som legeplads et område med et lille stykke skov, noget vand og en tom plads med brædder, paller og et bålsted.

Dette område var i hele observationsforløbet sjældent tomt, bortset fra når børnene var inde til time. Et typisk billede af legepladsen kunne være, at et par piger legede ved en vandpyt med nogle plastikskovle og spande. Inde mellem træerne havde en gruppe drenge forvandlet de visne grene til sværd og lanser og udkæmpede drabelige slag, før de vendte hjem til borgen i form af en hule mellem træerne. Lidt væk fra skolebygningen var en gruppe børn ved at rive et stort skib ned, som de havde bygget på i dagevis. Samtidig var de ved at genopføre skibet i en større version lidt længere væk.

På en sådan plads findes der ofte en rigdom af aktiviteter, som hovedsageligt udspringer af, at børnene kan bruge det fysiske miljø i alle mulige lege og aktiviteter. I deres leg skaber og omskaber de miljøet med deres fantasi og med deres hænder. Et udefineret miljø støtter børnenes evne og lyst til indlemme det i

5 deres fantasiverdener og til at forme miljøet som en del af deres leg. En dreng siger ligefrem, at han er glad for, at de på deres skole ikke har en rigtig legeplads:

Indskolingshusets
lille skov.



Sigurd: I stedet for at have en legeplads, så har vi en skov.

Int.: Hvad synes du er fedest at have - en legeplads eller en skov?

Sigurd: Jeg synes, at det er bedst, at vi har en skov.

Int.: Hvorfor det?

Sigurd: Fordi at der kan man lave nogle bedre ting, synes jeg.

Int.: Men på en legeplads der er der sådan nogle klatretårne og alt muligt. Hvad er det så, der gør det sjovere at være i en skov end på en legeplads?

Sigurd: Det er nok, at man selv kan lave nogle ting. At man selv kan bygge de ting, man vil lege med.

Int.: Hvorfor er det sjovere?

Sigurd: Fordi, at hvis man ikke synes, at det er så sjovt at lege på en legeplads, så kan man selv bygge det, som man gerne vil lege med.

Int.: Var du med til at bygge skibet?

Sigurd: Nej, det var jeg ikke. Men jeg var med til at bygge en hule derovre. Der tog det nogle dage, og så holdt vi en fest, fordi vi ville fejre, at vi havde gjort så godt et arbejde. Og så lavede vi en slags hule, og så blev det til sidst til et tivoli, hvor vi havde stillet nogle dåser op, og så skulle man prøve at ramme dem med en bold. Det var meget sjovt.

Der er andre undersøgelser, der peger på, at børn ofte foretrækker at bruge steder, der i udgangspunktet ikke er beregnet til at lege på. I en amerikansk undersøgelse af børns brug af det fysiske rum fra 1989 skriver forfatterne blandt andet:

“Psykologer hævder, at fantasi spiller en vigtig rolle for udviklingen og følgelig designer vi en oplevelseslegeplads (adventure playground) og bliver temmelig fornærmede, når den i det store og hele blive ignoreret af dens brugere, som i stedet sniger sig ind på hinanden, leger med kæppe, leger skovtur eller glad laver ingenting i det høje græs og på ‘the space left over after planning’ i kanten af oplevelseslegepladsen” (Spencer et al. 1989, s.219).

Det, som forfatterne her peger på, er, at de steder, som voksne designer til børn, ofte tager udgangspunkt i, hvad de voksne eksperter mener er godt for børnenes udvikling. Børnene, som har et helt andet perspektiv på deres leg end det udviklingspsykologiske, vælger oftest mere udefinerede og ufærdige steder til deres aktiviteter.

Naturlige omgivelser kan være funktionelt udefinerede steder. Måske er det derfor, natur generelt er god at lege i. Vandhuller, bakker, træer og grøfter er gode afsæt for alle mulige typer af lege. Det, der i denne sammenhæng er karakteristisk for naturlige omgivelser, er de mange ressourcer, som vand, jord, træ og sten giver til børnenes leg. Også et ufærdigt byggeri ser ud til at tiltrække børnene og stimulere deres fantasi. På en skole var de ved at bygge en ny legeplads, og karakteristisk nok var den ufærdige legeplads skolens mest attraktive udeareal:

Rahshid: Der er ikke rigtig noget at lave derovre. (Han peger på et område af legepladsen). Det er sjovest at lege helt derovre. (Han peger forbi den store legeplads og over på en strækning, hvor der er en masse jordhøje og en stor høj af træflis. Man er ved at bygge en ny legeplads dér. Der er nogle lave jordvolde, der snor sig rundt på området, så der dannes et stisystem og en stor fordybning mellem dem.)

Int.: Hvorfor er det sjovt?

Rahshid: Fordi der er et stort hul derovre, hvor man kan kravle ned og lege.

5 (Vi går hen til dér, hvor man er ved at bygge en ny legeplads. Rahshid følger mig op til en stor bunke af træflis, hvor der er en fordybning i toppen. Det er ret langt væk fra klassen.)

Int.: Det er en stor bunke træflis.

Rahshid: Ja, og så er der et hul i midten.

Int.: Hvad bruger I det hul til?

Rahshid: Til at lege i.

Int.: Hvad leger i dér?

Rahshid: Nogle gange leger vi soldater og sådan noget.

Int.: Hvordan det?

Rahshid: Vi sidder i dækning. Man kan lægge sig ned i dækning med et gevær.

Som drengen her fortæller, bruger børnene de midlertidige jordvolde, huller og bunker af træflis til at skabe forskellige landskaber til deres lege. Et hul bliver en fangekælder, og en høj bliver en borg under belejring. Både naturområder og ufærdige landskaber er i sig selv ofte meget ressourcefulde set fra et børneperspektiv. Også andre undersøgelser fremhæver naturlige omgivelser, som et af børnenes foretrukne miljøer. I bogen "The Child in the Physical Environment" fremhæver forfatterne, at børn godt kan lide naturlige omgivelser: Floder og søer, bække og damme. Naturen er god at lege i og med, og god at dele som oplevelse med en bedste ven:

"Undersøgelsen viste, at både individuel leg og gruppeleg ofte var fokuseret på miljøets naturlige elementer. Som et typisk eksempel beskriver Moore, hvordan en pige brugte hvad der i voksnes øjne kunne se ud som et ubenyttet areal. For hende var det et privat legeområde med vilde blomster, et sted hvor man kunne begrave skatte, lege skovtur, fortælle hemmeligheder - og et uendeligt mere varieret sted som kunne udnyttes fantasifuldt end det 'designer legeudstyr' der var til rådighed for andre børn i undersøgelsen." (Spencer et al. 1989, s.225).

Ovenfor er fremhævet forskellige typer udendørs omgivelser, som børn ofte foretrækker på grund af, at de ikke på forhånd er fastlåste i bestemte funktioner.



Fællesrumsskolen.
Puderum i SFO'en.

Også brugen af indendørs rum kan være mere eller mindre fastlagt. Et klasseværelse kan være meget stramt defineret med stole og borde, der står i lige rækker og alle sammen vender op mod tavlen, og skabe og hylde, der alle er fikseret til væggen. Kombineret med de voksnes forvaltning og overvågning af lokalet giver dette rum ikke megen mulighed for selv at definere og omskabe rummet. Klasseværelser kan dog være entydigt bestemt. Både ved de voksnes forvaltning og ved at indeholde flere udefinerede ressourcer som puder, byggeklodser og et bevægeligt møblement. I materialet træder puderummet frem som det indendørs rum, der er mindst funktionelt defineret på forhånd:

Puderummet er 3x6 meter stort. Der er en masse forskellige puder herinde, som dækker hele gulvet. Rummet ligger lidt afsides på en gang for sig selv. Gitte og en anden pige går ind i rummet, og giver sig straks til at flytte rundt på puderne. De rydder halvdelen af rummet, og giver sig til at møblere det med puderne. Der kommer en tredje pige ind og er med. De tre piger begynder på lidt pudekamp, men de stopper hurtigt kampen og begynder igen at arrangere et "hjem" af puderne. Jeg spørger Gitte, hvad hun synes om puderummet, og hun svarer: "Det er et dejligt puderum. Man kan lave alt muligt - en hule, et tårn og et hus." Så spørger jeg, hvad de laver nu, og Gitte svarer: "Et hus". De tre piger begynder at bygge et bord af de lyserøde puder. Der er mange firkantede puder, som

5 *er gode til at bygge med. Mens de bygger, tager de sig også tid til at mosle lidt rundt i den ende af rummet, som de ikke bygger i. De bygger flere møbler og sørger omhyggeligt for, at alle møblerne laves af ensfarvede puder. De tre piger begynder så at lege "far, mor og baby". Jeg ødelægger legen ved at stå og kigge på dem, så jeg fortrækker. Da jeg lidt senere kigger ind igen, bliver jeg hurtigt jaget væk, fordi jeg forstyrrer.*

Puderne har ikke et fastlåst formål. Puderne kan for eksempel bruges til at bygge et hjem, som pigerne gjorde her. Men puderummet kan også bruges som kampplads, borg, springmadras og hyggekrog alt efter børnenes temperament og fantasiverden. Samtidig forvaltes puderummet ofte meget løst, hvilket giver dets ressourcer fri til børnenes brug. Andre eksempler på alternativ brug er, at en jerntrappe kan bruges som rutsjebane, en parkeringsplads til gemmeleg, eller at børn i ugevis bruger store, glatte træklodser til at bygge kuglebaner, bondegårde og andre ting fra deres fantasi. Børnene udviser ofte meget engagement og kreativitet, når de selv har mulighed for at forme det fysiske miljø. Det være sig i form af sand, træklodser, brædder, puder eller andre materialer, hvis anvendelsesmuligheder og form ikke er fastlåst på forhånd.

Rummets muligheder og ressourcer

Set fra et børneperspektiv kan et rum være mere eller mindre ressourcerigt, alt efter hvilke muligheder det giver børnene for at udfolde sig. Det er ikke entydigt, hvornår et rum er rigt, og hvornår det er fattigt på ressourcer. For eksempel kan et helt tomt og firkantet rum virke meget fattigt, men hvis det udstyres med en bold, og der markeres nogle mål, så tilbyder rummet sig pludseligt som boldbane. Et sådant rum vil dog altid være præget af en vis monofunktionalitet. Altså, at det er begrænset, hvor mange forskellige typer aktiviteter det egner sig til. Et meget ressource- rigt rum er derimod kendetegnet ved en funktionel pluralisme. Altså at det giver mulighed for mange forskellige typer af aktiviteter og derved er mere interessant set fra et børneperspektiv. Børn vægter selv legetøj som et vigtigt bidrag til at gøre et rum interessant. Et rum fyldt med Playmobil eller et hjørne med Lego er steder, hvor børn kan lege længe og koncentreret.

Udendørs kan bolde, mooncars, rutsjebaner og meget andet være ressourcer i børnenes leg, men også pinde, buske og træer:

Int.: Hvis du kunne bestemme, at der skulle bygges noget nyt på skolen, hvad skulle det så være? (...)

Nikolaj: Så kunne man også få lov til at rende derop på boldbanen. (Han peger op imod boldbanen for enden af de stores længer).

Int.: Kunne du godt tænke dig at kunne rende derop?

Nikolaj: Ja.

Int.: Hvorfor?

Nikolaj: Fordi man kan lege deroppe, og man kan klatre i træerne.

Int.: Men det kan I jo også her. Er det ikke lige så sjovt?

Nikolaj: Nej, for der er flere grene længere nede der, så vi kan komme højere op.

Her viser naturen sig at være alle tiders legeplads med udfordringer og muligheder, som børnene selv kan definere og vælge - hvis de altså får lov. I en amerikansk undersøgelse af børns opfattelse af det fysiske rum peges der også på, at selv små stykker natur kan være en værdifuld ressource i børnenes leg: "Små jordstykker [egl. "small patches of dirt"] (...) er ofte de mest intensivt benyttede af alle børnenes steder." (Hart 1979, s.335).

Hart peger her på, at små pletter jord ofte er det mest skattede sted i børnenes leg. Endvidere peger hans undersøgelse på, at de materialer, som børnene bruger mest i deres leg, er træer, buske, højt græs, løse blade, kasser og visne grene. Disse materialer bruges ofte til at bygge huse eller borge af eller til at klatre i. Et godt klatretræ er meget højt vurderet blandt børnene i Harts studie. Gamle materialer fra huse såsom borde, stole, gamle vinduer og døre og store kasser og æsker er også populære materialer. (Hart 1979, s.207-208). Igen er det afgørende, om børnene har adgang til at bruge sådanne materialer. Dels skal de være til stede i børnenes del af skolerummet, og dels skal det være tilladt for børnene at bruge dem. En interessant iagttagelse er, at niveauforskydninger tilsyneladende er attraktive ansatser til børnenes leg. På en trappe eller en kant finder man ofte børn, der sidder på det ene niveau og leger på det andet:

5 *Frank og en anden dreng går ind på deres stue på SFO'en. Frank finder en lille motorcykel, som han tager over til en lille totrins afsats, der er lavet langs den ene væg. Her er der samlet fire andre børn, der sidder og leger med forskelligt legetøj. Børnene sidder på det første trin på afsatsen og leger med legetøjet på det andet (og øverste) trin. Frank slutter sig til dem, og afsatsen danner centrum for de fem børns leg. De sidder mest på det nederste trin, men farer af og til ud i lokalet med deres legetøjsbiler, flyvere og motorcykler og vender så tilbage til afsatsen igen.*

I dette eksempel bruger børnene en niveauforskydning som udgangspunkt for deres leg. Et andet sted er der en ca. 20 cm høj og fire meter lang kant, som børnene igen og igen vender tilbage til, og bruger som ansats til deres leg med træklodser. En niveauforskydning kan altså fungere som en ressource for børnene. Bruddet eller overgangen mellem niveauerne bliver til et udgangspunkt for legen og en markering af, hvor legen foregår.

Markedspladsen

Udtrykket *markedsplads* bruges i denne sammenhæng som betegnelse for steder, hvor der er godt at være sammen med andre, uden at man nødvendigvis indgår i en forpligtende interaktion med dem. Det er steder, hvor man kan være passiv og hvile sig lidt og samtidig opsøge og være sammen med andre. Men markedspladsen er ikke bare et passivt sted for børnene. Det kan være et sted, hvor man ofte kan opsøge de voksne. Det er også et sted, hvor børn mødes og forhandler legerelationer, og måske forlader de rummet sammen for at finde et godt sted at lege det, de har aftalt på markedspladsen. Computerrummet har tilsyneladende ofte denne funktion. Særligt for mange af drengene som i følgende udpluk:

Ved computerne sidder og står fem drenge samlet om tre computere. De skiftes til at spille, mens de diskuterer, hvad de, der spiller, skal gøre, og de resultater, der opnås i spillene. Der kommer tre drenge mere ind og ser på.

Som regel er der en hel flok børn samlet om computerne ad gangen. Det er kun nogle få af dem, som spiller, mens de fleste står og ser på. Nogle af tilskuerne lever sig ind i spillet og kommer med råd og kommentarer til spillerne, mens andre blot hænger og ser på. Ud over at være et godt sted at "hænge", kan en markedsplads som computerrummet også bruges til at vente på, at nogen skal tage initiativet til at starte en leg eller hente én:

En dreng kommer forbi i computerrummet og tager Mads med ind på scenen for at spille bold. Generelt virker computerrummet som et godt sted at rekruttere mandskab til en leg, da der i SFO-tiden altid hænger en flok og kigger på dem, der spiller computer. Computerrummet bliver på den måde et godt sted at hænge og være passivt med, mens man venter på, at der skal vise sig noget andet at tage sig til.

Som sagt er computerne oftest drengenes domæne. Kun der, hvor computerne er skarpt opdelt i drenge- og pigecomputere, er der piger ved computerne. Piger bruger oftere klassen, hvor de sidder ved bordene og tegner eller leger med perler, eller bare kigger på det, de andre laver:

Gitte går ind på sin egen stue i SFO'en. Hun sætter sig ved et bord og ser på nogle andre børn, der tegner. I rummet sidder der en del børn fordelt ved to borde. Ved Gittes bord sidder der syv andre børn og tegner sammen med en pædagog. Ved det andet bord leger fire piger med perler. Gitte bliver siddende og snakker med de andre børn ved bordet og pædagogen. Hun sidder og snakker og hænger ved bordet i over en halv time, indtil en anden pige kommer og henter hende.

Et fællesrum kan være en god markedsplads, hvor man kan hænge, mødes med andre og rekruttere andre til en leg. I nogle tilfælde kan fællesrummet også blive et godt sted for pædagoger, lærere og forældre at møde hinanden og børnene under uformelle og hyggelige forhold:

5 Nogle af børnene er ved at blive hentet. Forældrene kommer ind i fællesrummet og finder deres børn. Nogle sætter sig ned til det store bord, hvor nogle børn klipper og tegner. Flere af forældrene står og snakker med hinanden eller med pædagogerne og lærerne oppe ved det store køkkenbord. Generelt er der et leben i fællesrummet. Ud over de tegnende piger ved bordet sidder der to piger og spiller kort i sofaarrangementet. Nogle drenge er i gang med det evige byggeri af kuglebaner med træklodserne oppe ved scenekanten. Tre pædagoger/lærere står oppe ved køkkenbordet og spiser frugt og drikker kaffe og sludrer med nogle forældre. Derudover driver der børn igennem rummet - enten i transit, i leg eller for at hente frugt og brød i det åbne køkken. Et par forældre kommer ind og går hen til personalet og de andre forældre henne i køkkenet. De tager hjemmavant et par kopper i skabet og skænker sig kaffe. Så sætter de to forældre sig ned til et mindre bord og snakker sammen. En anden forælder kommer ind i rummet. Hun går hen til det store bord og henter sin pige, der sidder og tegner. Så går de sammen hen og kigger på nogle udstillede fotografier fra hverdagen i skolen. Der er mange funktioner og muligheder samlet i rummet. Der er sofa-krogen, det store bord, der i øjeblikket er fyldt med tegne-klippe - artikler, gulvet og scenekanten, hvor der bygges forskellige træklodskonstruktioner, og køkkenet, hvor personalet står og taler, og hvor der er frugt og kaffe. Rummet er godt oplyst fra mange forskellige lyskilder, hvilket giver et ret afvekslende og uklinisk lys. Desuden er der det store panoramavindue med udsigt til legepladsen og træerne. Som for at understrege den hyggelige stemning har personalet lige bagt boller, som de står og putter i poser, så der dufter af friskbagt brød i rummet. Det er dog ikke alle forældre, der bliver og snakker. Nogle kommer bare ind og henter deres børn og forsvinder igen.

Selvom dette fællesrum er et ret stort rum, så er der meget hyggeligt, og forældre og personale har tilsyneladende lyst til at blive og sludre lidt, og mange af børnene kan lide at lege der. Måske fordi rummet er stort nok til, at man kan sidde for sig selv eller i små grupper og samtidig være i samme rum som andre børn og voksne.

Tilhørsforhold og ejerskab

Ovenfor er særligt de fysiske dimensioner ved skolerummet blevet diskuteret ud fra det empiriske materiale. Men set fra et børneperspektiv knytter der sig også en mental og følelsesmæssig dimension til skolerummet. Denne dimension har at gøre med, hvor man føler sig tryk og hjemme, og hvilke steder der opleves som fremmed territorium og derfor er utrygge, men måske også spændende. Den følelsesmæssige dimension af skolerummet behandles i det følgende ud fra begreberne *stedtilknytning* og *territorium*.



Tegninger af Kamskolen og Indskolingshuset. Det er tydeligt, at det er lettere at overskue og gengive det meget mindre Indskolingshus.



Indskolingshuset. Drengen har et godt overblik over rummenes placering. Kun lerværkstedet (som han ikke bryder sig så meget om) og kontorerne (hvor han sjældent kommer) flyder lidt ud.



Fællesrumsskolen. Fællesrummets indretning er tegnet meget præcist.



Fællesrumsskolen. Elevens eget afsnit af skolen er tegnet meget mere detaljeret og sikkert end de øvrige afsnit.



Stedtilknytning

Ligesom voksne er børn knyttet til visse steder og rum og fremmede over for andre. På en skole føler børn sig hjemme på en del af skolens område, mens de føler sig fremmed over for andre steder. De velkendte områder er forbundet med følelser af tryghed og sikkerhed, mens ukendte områder ofte forbindes med utryghed, men ofte også med spænding og interesse. I materialet kommer børnenes overblik over skolens område til udtryk på forskellige måder gennem interviewene, observationerne og tegningerne.

I interviewene giver børnene udtryk for, hvor meget af skolen de kender, og i observationerne træder det frem, hvilket område børnene typisk bevæger sig indenfor. Men børnenes tegninger af skolen er på dette punkt det mest illustrative i materialet.

Ved at tegne nogle områder af skolen og undlade andre og ved at tegne visse lokaliteter større og andre lokaliteter mindre end deres fysiske udbredelse berettiger samt ved de forskellige rums detaljeringsgrad giver børnene udtryk for, hvilke dele af skolen de kender godt, og hvor deres billede af skolen bliver mere fragmenteret.

Det er gennemgående for materialet fra de tre skoler, at børnene hovedsageligt har et nært kendskab til deres klasseværelse, da de befinder sig her hver dag i flere timer. Men uden for klasseværelset er det forskelligt, hvor meget overblik børnene har over deres skole. Er indskolingsafsnittet en arkitektonisk sammenhængende enhed, der er afgrænset i forhold til de større klasser og resten af skolen, så kan børnene med deres tegninger gengive ret præcist, hvilke rum der er inden for denne enhed, og fortælle, hvad der foregår i hvert rum.

Derimod vil rum og lokaliteter, der ligger lige uden for den afgrænsede enhed, være mere ukendt land for børnene. På en af skolerne er der en klar fysisk adskillelse mellem indskolingen og de ældre børn. Selvom to afdelinger ligger lige ved siden af hinanden med en åben gang imellem, så bevæger indskolingsbørnene sig så godt som aldrig over denne grænse og har kun en vag fornemmelse af, hvad der befinder sig på den anden side af "grænsen":

5 *Int.: Kan du ikke vise mig din skole, for den kender jeg ikke så godt, men du kender den godt?*

Linda: Noget af den.

Int.: Kender du kun noget af den?

Linda: Ja.

Int.: Hvad kender du?

Linda: Jeg kender det her område, men jeg kender ikke det dernede.

Int.: Kender du afsnit X?

Linda: Nej.

Int.: Kender du SFO'en?

Linda: Nej.

Int.: Går du ikke i SFO?

Linda: Nej.

Int.: Har du nogen sinde været inde i SFO'en?

Linda: Nej.

I interviewudsnittet kommer det frem, at pigen ikke kender andet end sin egen afdeling, men også, at hun ikke kender SFO'en, selvom den ligger lige op ad hendes egen klasses fællesrum, og der i princippet er adgang dertil. Selvom der kun er en dør imellem henholdsvis de ældre børns område og SFO'en og pigens fællesrum, så ligger områderne uden for hendes skolehverdag. I et andet tilfælde ligger indskolingen helt separat, og her har børnene kun en vag opfattelse af, at indskolingen er en del af en større skole. Det kommer særligt til udtryk i børnenes tegninger af skolen, hvor ingen af dem inkluderer andet end indskolingen i deres tegninger.

Børnenes territorium

Børnenes territorium betegner deres tilknytning til skolerummet. Det er ikke blot et spørgsmål om, hvad de kender eller ikke kender. Det er også et spørgsmål om, hvor de føler sig hjemme, og hvor rummet er utrygt for dem at færdes i. I indskolingen er det tydeligvis klasseværelset, som børnene bruger som pejlemærke i hverdagen. Klasseværelset er det sted, hvor de kan føle sig hjemme og trygge. Når de bevæger sig uden for klassen, er det vigtigt for mange børn, at der hele tiden er en "sti" åben hen til deres klasse.

Hvis større børn kommer i vejen, eller hvis en bygning eller andet blokerer for udsynet "hjem" til klassen, kan de mindre børn føle sig utrygge, hvis de bevæger sig væk fra klassen.

På en skole viser det sig således, at selvom indskolingsbørnene har et meget stort areal at bevæge sig på lige uden for deres klasse, så bevæger de sig ikke særlig meget væk fra klassen:

Der er frikvarter på skolen. Ude på fliserne foran indskolingsafsnittet er der en del børn samlet. Nogle er i gang med at sjippe, og et par piger hinker i hinkeruder. Ude på sportspladsen foran fliserne er der to grupper drenge, der spiller fodbold. To andre steder på pladsen spilles der hockey. Der er helt åbent på fliserne og pladsen, og det er måske årsagen til, at der ikke er nogen, der leger rollelege. Lidt væk fra indskolingsafsnittet er der to legepladser, der begge har et klatrestativ med gynger, rutsjebaner og tårne. Begge legepladser er helt tomme. Der er nogle større børn, der spiller bold i nærheden. Der er ingen mindre børn, der bevæger sig væk fra fliserne og pladsen foran deres klasse.

I dette tilfælde bliver en mængde af rummets ressourcer (to legepladser) ikke udnyttet, fordi de ligger uden for børnenes territorium.

Det store åbne areal kan i sig selv virke utrygt på de mindre børn, og de større børn, der spiller bold, blokerer desuden "stien" hjem til klassen fra legepladserne. Det samme gælder indendørs, hvor der skal være forbindelse mellem børnenes hjemmeområder og de andre rum, som børnene kan bruge, hvis børnene skal udnytte dem i hverdagen.

For eksempel kan et pudrum, som ellers er en absolut favorit hos børnene, ligge helt ubenyttet hen hele skoletiden, hvis der er en væg med en lukket dør mellem klassen og pudrummet. Børnene kan i princippet bare åbne døren og gå ind i pudrummet, men i praksis eksisterer pudrummet ikke i børnenes skolehverdag, fordi en væg og en dør blokerer vejen mellem klassen og puderne.

Også indendørs kan større børn blokere for de mindre børns adgang til visse rum:

5 *Int.: Hvad er der så herinde i det lille rum på den anden side af gangen? (Vi går over og kigger ind i det lille rum, som ligger på den anden side af korridoren, men som hører til pigens SFO).*

Signe: Der er der en slags madras med kanter på inde. (...)

Int.: Er du tit derinde og lege?

Signe: Nej. Fordi der er nogle andre derinde.

Int.: Hvem er det der er derinde?

Signe: De store.

Som pigen her fortæller, kan større børn optage et rum, så mindre børn ikke har lyst til at bruge det, selvom de formelt har lov til det. Men indskolingsbørnenes forhold til de stores områder er tvetydigt. På den ene side er de stores områder lidt farlige at være i nærheden af, men de kan også være spændende og attraktive områder at bevæge sig ind i:

Kristine: Herinde er tredje klasse. (Hun peger ind ad vinduet til tredjeklassens SFO-rum). De har et meget lille rum. (...)

Int.: Er det sjovt at være inde hos tredje?

Kristine: Ja, der er meget skægt. Der er også en lavalampe.

Int.: Hvorfor er det skægt at være derinde?

Kristine: Der er store piger derinde. Selvom der ikke er så meget legetøj, så er der meget skægt.

For pigen fra børnehaveklassen er det spændende at være inde hos de store piger fra tredje. Hvorvidt de stores områder er spændende eller farlige afhænger ofte af, om man har søskende i de pågældende større klasser, men også om man kan se "hjem" til sit eget område derfra og dermed bevare kontakten til det trygge territorium.

De voksnes territorium

Lærerværelset og andre af de voksnes rum er en særlig del af skolen, som enten kan være i forbindelse med børnenes hverdag eller i praksis "adgang forbudt for børn". Om det er det ene eller det andet hænger blandt andet sammen med rummets eller rummenes fysiske placering i forhold til børnenes territorium.

Mellem skolerne er der forskel på, om børnene i interviewene og via tegningerne giver udtryk for, at lærernes og pædagogernes områder er noget, de ved hvordan ser ud, eller om det er tomme pletter på deres mentale kort over skolen. Ligger de voksnes rum langt fra børnenes, eller er der ingen direkte forbindelser mellem dem, så har børnene tilsyneladende ikke megen idé om, hvordan der ser ud, og hvad der foregår inde hos de voksne. Det kommer til udtryk i tegningerne ved, at de voksnes rum er tegnet meget groft eller ofte slet ikke. I interviewene kommer det nogle gange til udtryk, at børnene føler et vist ubehag ved at nærme sig de voksnes mere eller mindre ukendte område:

Int.: Hvad er der bag den trædør? (Jeg peger på kontoret).

Signe: Der er skolens kontor. (...)

Int.: Vil du vise mig, hvad der er deroppe? (Jeg peger videre op ad gangen forbi kontoret).

Signe: Jeg synes ikke, at vi skal gå ind på kontoret.

Int.: Hvorfor ikke?

Signe: Det ved jeg ikke rigtigt. (...)

Int.: Ved du, hvor lærerne er, når de ikke har time?

Signe: (Hun tænker sig godt om). Der er et lille rum inde på SFO'en, hvor de holder møde.

Int.: Er der ikke noget, der hedder et "lærerværelse"?

Signe: (Hun tænker sig om). Hvad mener du?

Int.: Jeg troede bare, at der var noget, der hedder et lærerværelse.

Der er dog stor forskel på skolerne, hvad børnenes forhold til de voksnes rum angår. Nogle steder færdes børnene ret frit i de voksnes rum, og andre steder synes børnene bare, at de voksnes rum er ret kedelige og uinteressante. Disse forskelle har nok både med rummets indretning og skolekulturen at gøre. Afhængigt af placeringen af de voksnes rum i forhold til børnenes kan de virke mere velkendte og mindre truende på børnene. Jo mere integreret de voksnes rum er med børnenes, jo mere tør børnene nærme sig og bruge disse rum for at finde de voksne. Hvis lokaler som for eksempel køkkenet er fælles for børn og voksne, så kan de fungere som udgangspunkt for et samvær

5 mellem børn og voksne, der rækker ud over undervisningssituationen. Signalværdien ved en integration af børns og voksnes rum kan endvidere være, at børnene er synlige for de voksne ud over undervisningssituationen.

Forvaltning og kontrol

Skolens fysiske rum udgør i sig selv en række forskellige muligheder og begrænsninger i børnenes skolehverdag. Men rummet er ikke alene om at stille sig til rådighed for børnene eller begrænse deres udfoldelse. Også lærernes og pædagogernes forvaltning og regulering af rummet er med til at sætte rammerne og mulighederne for børnenes udfoldelse. I det følgende sættes fokus på, hvordan børnene ikke indgår i et tomt rum i skolen, men hvordan dette rum er ”fyldt ud” med en mængde forskellige udtalte og underforståede regler og normer, der sætter visse rammer for, hvordan rummet kan bruges, og hvordan man forventes at opføre sig forskellige steder.

I den henseende er der forskelle fra skole til skole, da voksenstyringen varierer med den konkrete skoles pædagogiske profil. Men hvad angår graden af voksenstyring på den ene side og mulighederne for forhandling på den anden, er der, som det illustreres nedenfor, tilsyneladende også forskelle inden for de enkelte skoler og helt ned i den enkelte klasse.

Kontrolleret rum

Skolerummet er ikke bare et fysisk rum, men også et mentalt rum. Hvorvidt børnene kan komme til at udnytte det fysiske rums potentialer afhænger i høj grad af de voksnes forvaltning af dette rum. For eksempel giver et nok så ressourcestærkt rum ikke meget fra sig til børnene, hvis det er aflåst. Et stort og robust gangareal kan være perfekt til indendørs boldspil, men denne mulighed går til spilde, hvis børnene ikke må larme dér. I en undervisningssammenhæng kan et rum været meget velegnet til undervisningsdifferentiering, men rummet får ikke denne betydning, hvis undervisningsformen er traditionel tavleundervisning.

Hvis lærere eller pædagoger forsøger at opretholde en stram kontrol med børnenes kroppe og bevægelser, så når børnene ikke ud til de fysiske rammer, og en nok så gennemtænkt arkitektur bliver blot en kulisse for det sociale spil i skolen frem for at være en aktiv medspiller. Særligt i timerne i klasseværelset kan de voksnes forvaltning af rummet være meget styrende, hvilket følgende observation illustrerer:

Første klasse har dansktime. De sidder to og to ved i alt otte borde, og der er ingen madrasser eller puder i rummet. Der er to lærere i klassen. Den ene står ved katederet og stiller børnene spørgsmål, og den anden bevæger sig rundt bagved børnene og tysser på dem, der taler sammen indbyrdes, og kontrollerer, om alle sidder stille på deres pladser og følger med i undervisningen. Der er en dreng i klassen, som ikke følger ret meget med i, hvad der foregår oppe ved tavlen. Han sidder i stedet og piller ved forskellige ting. Lærerne påtaler det med jævne mellemrum, hvilket tiltrækker hans opmærksomhed i få sekunder, før han igen kigger ud i luften eller leger med et eller andet. På et tidspunkt rejser drengen sig op og går over til en dreng ved et andet bord. Den lærer, der sidder nede i klassen, går straks hen og får ham til at sætte sig på sin plads igen. Der er fem piger i klassen, og generelt virker det som om, at deres opmærksomhed er mere vendt mod det, der foregår ved tavlen, end det er tilfældet for de 12 drenge i klassen. Det er ikke, fordi drengene larmer eller er frække, men mange af drengene har ofte deres opmærksomhed et andet sted end tavlen. Læreren siger på et tidspunkt til dem, at det er klart, at de keder sig, når de ikke følger med. Igennem timen bruger børnene, særligt drengene, en del tid på at prøve at rejse sig og kontakte hinanden. Lærerne bruger tilsvarende en del tid på at forhindre dem i at bevæge sig fra deres pladser og kontakte hinanden. På et tidspunkt siger en af lærerne, at alle børnene skal rejse sig op og stille sig bagved deres stole, og så guider læreren dem gennem et lille gymnastikprogram, hvor de skal røre deres hoveder, skuldre, knæ og tæer.

Eksemplet viser tydeligt, at rummet mister sin betydning på grund af lærernes forvaltning af rummet og børnenes bevægelser.

5 Lærerne gør en ihærdig indsats for at få børnene til at blive på deres stole med ansigtet og opmærksomheden vendt mod tavlen og læreren. Nogle børn er selv blevet i stand til at kontrollere deres bevægelser så meget, at de intuitivt efterkommer lærernes krav om at holde sig i ro ved bordet, og lærerne behøver derfor ikke at gentage deres regler over for dem. Andre børn kan ikke leve op til kravet om selv at forvalte deres kroppe, og lærerne bruger derfor en del tid og opmærksomhed på at regulere disse børn.

Det konkrete klasseværelse er møbleret, så det understøtter lærernes behov for at kunne overskue og kontrollere børnene. Børnene sidder to og to ved bordene med ansigtet vendt op mod tavlen, hvilket giver læreren et virkelig godt overblik over alle børnene. Der er i klassen ikke genstande, der kan skjule børnene for læreren oppe ved tavlen. Der er oven i købet to lærere i klassen, så den ene kan bevæge sig rundt mellem og bagved børnene og rette på det enkelte barns adfærd.

I dette klasserumsdesign kombineres lærerens overblik således med muligheden for en direkte indsats over for det enkelte barn. Også selvom rummet i en klasse giver andre muligheder end at sidde ved bordene, er det i praksis altså ikke altid muligt for børnene at udnytte disse muligheder på grund af de rammer, som de voksne udstikker:

Anden klasse har matematik. Børnene sidder ved firemandsborde og løser individuelle opgaver. Der er fem sådanne borde i klasseværelset. I et hjørne ligger der en madras og nogle puder. Børnene skal blive siddende på deres pladser, hvis ikke de skal på toilettet eller spørge læreren om noget. Bevægelse mellem bordene er ikke tilladt.

I det ovennævnte klasseværelse er der madrasser og puder på gulvet, som børnene i princippet kunne sidde og ligge på, men det er ikke tilladt. Dermed går en del af rummets ressourcer "til spilde" i timerne. Men der er også eksempler på, at de voksnes forvaltning af rummet og børnene faktisk tillader brug af de tilstedeværende muligheder i timerne og gør mere af rummet tilgængeligt og brugbart:

Timen er begyndt. I første klasse er der skriveundervisning. Klasseværelset er groft set opdelt i fire dele. Den ene del er afskærmet af en tavle og en kommode. Her sidder børnene på puder på gulvet, mens en lærer gennemgår bogstaverne på tavlen. Bagefter skal børnene selv lave skriveøvelser. Her kan de enten sætte sig ved et af de tre borde i klassen, på puderne på gulvet eller i værkstedsrummet. Hvis de vil sidde på gulvet, har de nogle små gulvpulte, som man kan sætte hen over benene. Børnene placerer sig rundt omkring i klassen og værkstedsrummet og sidder roligt og arbejder.

Her viser det sig, at børn ikke nødvendigvis behøver at sidde ret op og ned ved deres borde. Børnene kan, ud over at sidde ved bordene, tage nogle af puderne i klassen og sætte sig på gulvet med nogle små borde, som de kan lægge over benene. De kan også fortrække til et andet lokale, hvis de vil det. De voksne bruger ikke kræfter på at regulere børnenes bevægelser, og børnene bruger tilsvarende ikke kræfter på at sidde stille og på at unddrage sig lærernes opmærksomhed. Det interessante er, at der tilsyneladende ikke var mere larm eller mindre koncentration i denne klasse end i eksemplet ovenfor, hvor det ikke var tilladt at bevæge sig væk fra sit bord.

Kontrol med kommunikation og interaktion

I de forskellige klasserumsobservationer blev det tydeligt, at børnene i meget af tiden orienterer sig mod hinanden, hvad enten det er i en lege- eller undervisningssituation. Der er noget, der tyder på, at børn i indskolingen mener, at kontakt med de andre børn er mindst lige så interessant som det, de voksne prøver at formidle til dem. Et barns dag i skolen udgøres tilsyneladende af en række kontakter med andre børn, som kan vare kortere tid, men som ofte fortsætter igennem hele skoledagen eller flere dage i træk (se også *Kampmann, 1994*). Ifølge de voksnes definition kan en situation handle om, at børnene skal lære et bestemt stof, for eksempel om kroppens kredsløb eller om alfabetet. Fra et børneperspektiv vil situationen dog ofte handle mindst lige så meget om at etablere eller at fortsætte kontakten til en kammerat. Således er de voksnes dagsorden i undervisningssituationen

5 ofte anderledes end børnenes. De voksne kan så forsøge konsekvent at gennemtvinge deres definition af situationen ved at begrænse børnenes kontakt med hinanden. For eksempel ved at placere dem ved to- eller enmandsborde og ved at overvåge og sanktionere deres kontakt med hinanden:

Timen er begyndt i første klasse, og børnene sidder ved deres borde og løser opgaver. De sidder samlet ved tre større borde, og rejser sig kun, hvis de skal op til lærerens bord for at få hjælp til opgaverne. På et tidspunkt begynder nogle af børnene at bevæge sig rundt i klassen og kontakte hinanden, men læreren giver dem besked på, at de skal sætte sig på deres pladser igen.

Det lille udklip viser en ret typisk situation, hvor de voksne bruger en del opmærksomhed på at hindre børnene i at kommunikere med hinanden i timerne. Omvendt bruger børnene en del energi på at prøve at omgå de voksnes kontrol, så de alligevel kan komme i kontakt med hinanden. Spørgsmålet er, om disse forsøg på henholdsvis at kontrollere børnenes bevægelser og kommunikation og børnenes egne strategier for at undgå denne kontrol er nødvendige i en undervisningssituation. I observationerne er der eksempler på, at organiseringen og forvaltningen af klasseværelset faktisk kan aflaste læreren og samtidig lade børnene agere mere på deres egne præmisser, uden at undervisningen tilsyneladende tager skade af det:

Børnene fordeler sig ved bordene og læreren bringer dem til ro, for de skal have matematik. Læreren stiller sig ved tavlen og stiller spørgsmål til børnene ved bordene. En pædagog sidder nede ved et af bordene. Læreren forklarer nogle opgaver på tavlen og deler dem derefter ud til børnene ved bordene. Børnene sidder stille ved deres borde og løser opgaver, mens læreren og pædagogen går rundt og hjælper dem. De sidder i grupper på 4-6 omkring bordene. Der er ikke en streng regulering af børnenes bevægelser. Bordene er lavet så høje, at børnene kan stå op og bruge dem, hvis de vil det. Flere af børnene skifter derfor mellem at stå og sidde ved bordene. Der er også et par af dem, som bevæger sig lidt rundt mellem bordene,

uden at det påtales. (12:15). En dreng rejser sig og sætter sig over i sofakrogen og arbejder med sine opgaver her. Det er tilsyneladende o.k. (12:25). Efter at have været ret stille i ca. 45 minutter begynder børnene at bevæge sig mere rundt mellem bordene og snakke mere højtlydt sammen. Nogle får derfor lov til at gå ud i fællesrummet, hvis de vil have en pause. Der er dog ingen, der forlader klassen. En dreng slutter sig til ham, som allerede sidder i sofakrogen. De er vist begge færdige med deres opgaver, og de giver sig til at kigge i bøger og snakke stille sammen. En anden dreng råber over til et andet bord, men læreren tysser på ham og siger, at han skal snakke med dem ved hans eget bord i stedet for.

Ved at indrette klassen, så børnene let kan tale med hinanden uden at skulle forstyrre de andre, og ved at løsne op for kontrollen af rummet kan børnene til en vis grænse få afløb for deres trang til at bevæge sig og til at kommunikere med hinanden. Dels er bordene indrettet, så man kan veksle mellem at stå og sidde, når man arbejder, og dels lægger gruppebordene mere op til at kommunikere end tomandsbordene. Dertil kommer, at de voksne giver børnene lov til at bruge rummet mere frit. Set fra et børneperspektiv kan de voksnes intervention i deres indbyrdes kontakt være et ret forstyrrende element. I en undervisningssituation i indskolingen er det naturligvis nødvendigt med en vis grad af voksenstyring. I observationerne ser det dog ud til, at de voksnes kontrol af rummet til en vis grad kan imødekomme børnenes behov for at bevæge sig og at kontakte hinanden, uden at det går ud over kvaliteten af undervisningen. Det stiller dog både krav til undervisningsformen og til undervisningsrummet. Som eksemplet ovenfor viste, kan gruppeborde, sofahjørner, puder, og gulvpulte give børnene mere bevægelsesfrihed og mulighed for indbyrdes kontakt, men det kræver også, at undervisningsformen og herunder lærerrollen støtter op om disse muligheder.

Centrum og periferi for voksenstyring

Både i børneinterviewene, tegningerne og observationerne træder det frem, at visse steder er mere voksenstyrede end andre.

5 Nogle steder kan børnene selv forhandle sig frem til, hvad man må og ikke må i en given situation (hvad der “gælder” og hvad der ikke “gælder”). Klasseværelset er tydeligvis det centrale rum, hvad voksenstyring angår. Jo længere man kommer fra klasseværelset, jo svagere bliver de voksnes kontrol med rummet:

Int.: Hvem bestemmer inde i klassen?

Nikolaj: Det gør læreren?

Int.: Hvem bestemmer så her i gården?

Nikolaj: Det gør gårdvagten?

Int.: Hvem bestemmer så, når I er nede på SFO’ens legeplads og lege?

Nikolaj: Det gør vi nok selv, fordi der ingen andre er.

Int.: Hvad er så sjovest?

Nikolaj: Når vi er nede på legepladsen.

Børnene er fuldstændig klar over, hvor de voksne bestemmer, og hvor de kan søge hen for at undgå de voksnes intervention. Hvis de har mulighed for det, søger mange mod periferien af de voksnes kontrol, hvilket vil sige væk fra klassen, hvad enten de må eller ej:

Int.: Kan du vise mig det sjoveste sted på skolen?

Nikolaj: Ja.

(Vi begynder at gå over mod SFO’ens legeplads).

Int.: Hvem bestemmer derovre?

Nikolaj: Det er det nok os. (...)

Int.: Leger I tit hernede?

Nikolaj: Ja.

Int.: Hvad siger lærerne til det?

Nikolaj: Ikke noget.

Int.: Ved de det?

Nikolaj: Næh. For vi sniger os herved. (...)

(Vi går over til en anden legeplads).

Int.: Leger I også her?

Nikolaj: Nej.

Int.: Hvorfor ikke?

Nikolaj: Fordi vi ikke må.

Int.: Og I gør det ikke alligevel?

Nikolaj: Nej.

Int.: Hvorfor ikke, når I leger på den anden legeplads, hvor I heller ikke må være?

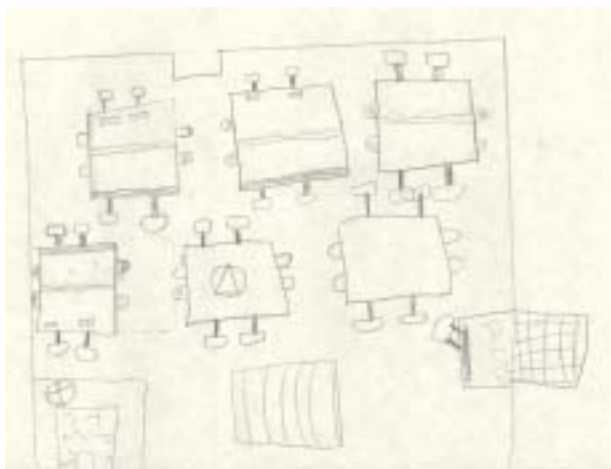
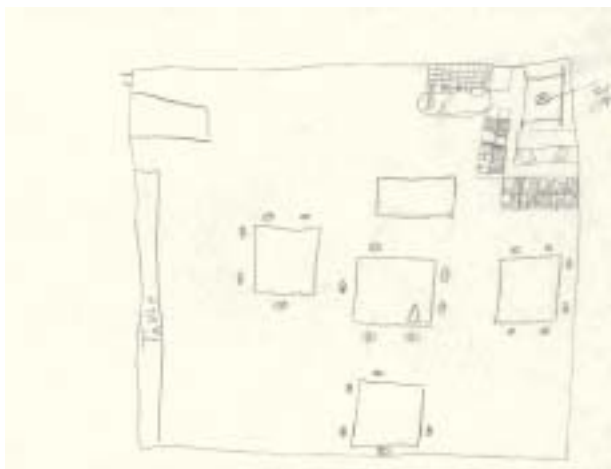
Nikolaj: For så ser vores klasselærer det, når hun kommer ud.

Drengen fortæller, hvordan børnene sniger sig hen på en legeplads, hvor de kan lege frit, selvom den i hans forståelse er forbudt område. En anden legeplads kommer de ikke på, for der kan de ikke snige sig hen uset. Uddraget peger på, at det sjoveste sted ofte er der, hvor børnene selv bestemmer og sætter reglerne. Som drengen her beskriver, udvikler børnene derfor strategier til at undvige de voksnes kontrol. Det er dog ikke altid, at børnene behøver sådanne undvigemanøvrer for at finde et frirum for de voksnes kontrol. Der, hvor børnene har adgang til udendørs og indendørs steder, hvor de selv kan bestemme, benyttes disse undvigelsesstrategier tilsyneladende ikke.

Et fænomen, som træder frem i materialet, er, at der tilsyneladende også findes centrum og periferi for voksenstyring inde i klasseværelset. På flere af tegningerne markerer børnene i andenklasserne, at det kedeligste sted på skolen er i klassen, men samtidig er der flere, der markerer, at de pudekroge eller sofahjørner, som findes i flere af andenklasserne, er det bedste sted at være på hele skolen. På et par af tegningerne har eleverne markeret, at det kedeligste sted på skolen er deres plads ved bordet, mens det sjoveste er henholdsvis pudekrogen og sofahjørnet i klassen. Inden for samme lokale findes der tilsyneladende forskellige grader af voksenkontrol, og det er børnene helt opmærksomme på.

Fra et børneperspektiv er bordet i klasseværelset ofte ikke særlig attraktivt. Blandt andet fordi bordet er centrum for de voksnes opmærksomhed og regulering. Det viser sig også ved, at børnene ofte bruger gulvet til at lege og løse opgaver på, hvis de får muligheden. Der er andre undersøgelser end denne, der peger på, at mange børn ikke finder det særlig attraktivt at sidde på en stol ved et bord. I deres bog om børns omgang med det fysiske rum i skolen, refererer Albert David og Carol Weinstein til en undersøgelse, der med en helt anden metode end denne undersøgelse viser

Tegninger af klasseværelse. Børnene markerer deres plads ved bordet som det sted, de nødigst vil være, og det bløde læsehjørne som det sted, de helst vil være.



noget lignende: "... børnehaveklassebørn flyttede alle materialer, udstyr og møbler ud af deres klasseværelse og fik så lov til at sætte dét på plads, som de ville have. Kort efter var næsten alting sat på plads - undtagen bordene, som blev stående i forhallen." (Weinstein, 1987, s.163). I undersøgelsen blev børn i forskellige børnehaveklasser bedt om at fjerne alle møbler og redskaber fra deres klasseværelse og bagefter flytte de ting ind igen, som de gerne ville have i klassen. Børnene i denne undersøgelse foretrak altså at have mange ting inde i klasseværelset, men lod deres

borde stå udenfor. Det er ret bemærkelsesværdigt, da bordene stadig er det mest fremtrædende møbel i de fleste danske klasseværelser.

Man kan spørge sig selv, hvad der, set fra et børneperspektiv, er "galt" ved at sidde på sin stol ved et bord. Ud over den skærpede voksenstyring kan svaret være den ret indskrænkede bevægelsesfrihed, som en stol og et bord giver. Ofte er der også ret begrænsede muligheder for kontakt med de andre børn, hvis der er tale om tommandsborde.

Rum for forhandling

Hvad karakteriserer de processer, der foregår i rum, der har en henholdsvis stram og svag voksenstyring? Spørgsmålet er allerede blevet berørt under overskrifterne *Grænser* og *Lukkede og hemmelige rum*. Her vil blive fremhævet et mønster i børnenes indbyrdes interaktion, som tilsyneladende ændrer sig med styrken af de voksnes forvaltning af rummet. Det, som karakteriserer steder med en lav grad af voksenstyring, er blandt andet, at børnene selv forhandler sig frem til de regler, som "gælder" i deres indbyrdes interaktion. Hvis der er voksne til stede, har de en tendens til at gribe ind i børnenes samvær og "løse" konflikter og stridsspørgsmål ud fra deres "voksenlogik". Hvis der ikke er voksne til stede, finder børnene selv frem til løsninger og regler ud fra deres logik og børnegruppens sammensætning. Disse forhandlinger kommer blandt andet frem i følgende observationsglimt fra børnenes indbyrdes samspil:

Oppe på hemsen leger syv drenge med Playmobil. Playmobil-legetøjet ligger spredt ud over det hele. Der tales og diskuteres højlydt i forbindelse med legen, mens børnene i rummet nedenunder, hvor der er voksne, er ret stille. Igennem drengenes leg med plastikfigurerne forhandles der livligt og højlydt om, hvad der "gælder" i legen. De siger ting som:

- 'Det kan ikke lade sig gøre, for den er død'.
- 'Den kan jo ikke flyve i zig-zag'.
- 'Hvis vi skal give jer hjelmene tilbage, skal I også give os skjoldene tilbage'.
- 'Så er det vores nu'. - 'Nej, vi skal have den tilbage, for I har fået

5 *alle de ting'. - 'Så er det ham, der skal sige det'.
Så stikker en pædagog hovedet op til hemsen og siger, at de ikke skal
råbe så højt.*

Det træder frem, hvordan børnene sammen finder frem til legens regler om, hvad der "gælder", og hvad der kan lade sig gøre. De finder også frem til løsninger på konflikter som ovenfor, hvor der forhandles om at bytte nogle hjelme for nogle "stjålne" skjolde. Det næste "billede" foregår på en legeplads, hvor der ikke er voksne til stede, og hvor nogle drenge opfinder og forhandler legens regler, mens de leger:

Der er seks drenge, der samler sig på legepladsen. De snakker lidt om, hvad de skal lave. Så finder de en bold og begynder at spille dødbold. Mens de spiller, forhandler de hele tiden om reglerne for spillet - hvor længe man må vente, før man kaster bolden, om man må gå uden for busken og kaste, hvis bolden er røget derind, hvor hårdt man må kaste, om man må gribe bolden, når man er ramt etc. Nogle af drengene begynder så at inddrage nogle mælkekasser i legen. De bruger dem til at gribe bolden med, og det medfører fornyede forhandlinger omkring, hvordan man må bruge mælkekasserne, og om det i det hele taget er tilladt at bruge dem i legen.

Til forskel fra lege og aktiviteter, som de voksne sætter i gang og styrer, er børnenes egne lege ikke altid definerede på forhånd, og der er ikke færdige løsninger på stridigheder og tvivlsspørgsmål, som der vil være en tendens til i de voksenstyrede rum.

Børn er forskellige

I det ovenstående er forskellige temaer blevet skrevet frem fra det empiriske materiale. I disse temaer skeles der sjældent til, hvilket barn der taler, tegner eller agerer, men børnene slås sammen i et udifferentieret børneperspektiv. Det har naturligvis ikke været intentionen at påstå, at alle temaer er aktuelle for alle børns måde at bruge rummet i skolen og SFO'en. Da børn er

forskellige, har de naturligvis også mange forskellige måder at bruge det fysiske rum. I det følgende vil børneperspektiver blive fremstillet mere differentieret, og det vil gå på tværs af temaerne og i stedet centrere sig om nogle forskelligheder i børnenes tilgang til rummet.

De temaer, der fremhæves, er køn, alder og socialt stærke/svage børn.

Køn

I løbet af feltarbejdet har det været overraskende, hvor markant forskellene ofte er mellem pigers og drenges tilgang til det fysiske rum. Forskellen behandles her med en vis tøven og forsigtighed, da det rummer en oplagt fare for at reproducere nogle stereotype fremstillinger af kønnenes forskelligheder. Men nogle af de forskelle, som træder frem i materialet, ligner på flere punkter de gængse fordomme om henholdsvis pigers og drenges opførsel. For eksempel viser observationerne, at drenge langt oftere leger voldsomme lege i pudrummet end piger, og omvendt er det typisk pigerne, der bruger pudrummet til at lege "far-mor-børn" i. Man kan måske med rette indvende, at det er fokuseringen på forskelligheder mellem kønnene, der har produceret det ret stereotype billede af pigers og drenges forskelligheder. Det skal derfor understreges, at det på ingen måde er hensigten at fremhæve en type af adfærd som mere naturlig for henholdsvis drenge og piger. Pointen er, at børn er forskellige, og det stiller krav til skolerummet om at kunne rumme disse forskelle og til de voksnes forvaltning af det. Også i en undervisningssituation. Nedenstående er heller ikke at opfatte som et fyldestgørende billede af drenges og pigers brug af det fysiske rum, men et forsøg på at indfange nogle af de forskellige typer af anvendelse af det.

Køn i undervisningen

I klasserumsobservationerne er pigerne ofte bedre end drengene til at honorere kravet om at sidde stille ved bordet med opmærksomheden vendt mod skolebøgerne eller læreren ved tavlen. I løbet af et traditionelt struktureret undervisningsforløb vil nogle af drengene ofte begynde at røre på sig ved bordene, kontakte kammeraterne ved de andre borde og lade deres opmærksomhed

5 flyde rundt i klassen eller “vende blikket indad”. Det illustreres i materialet i følgende observation fra en ret traditionelt struktureret undervisningssituation, hvor en lærer underviser fra tavlen, mens en anden er nede blandt børnene. Børnene sidder ved tomandsborde med ansigtet vendt mod læreren og tavlen:

Der er 17 børn og to lærere i klassen. Læreren starter med at tisse børnene til ro. Så træner de bogstaver og lyde. Børnene skal sige forskellige stavelser i kor. To af drengene i klassen er ikke vendt op mod tavlen, og en lærer tager fat i deres stole og drejer dem op mod tavlen. Den ene lærer står ved tavlen og underviser, mens den anden sidder nede ved et bord mellem to drenge, som vist plejer at være urolige i timerne. Klassen kigger i en bog og snakker om billederne og læser teksten. Læreren ved katederet stiller spørgsmål, som eleverne så skal svare på, og eleverne skal læse op fra bogen. Imens sørger læreren for at tisse på dem, der taler sammen indbyrdes, og regulerer på dem, der ikke sidder stille eller ikke er opmærksomme. (10:25). Så skal de alle sammen rejse sig op og stille sig bag deres stole. De skal røre lidt på sig ved at gøre “hoved, skulder, knæ og tå”. Her er alle børnene med. Også de drenge, som før sad og kiggede ud i luften eller pillede ved et eller andet. Lærerne har hængt nogle små bjælder i en snor, og når læreren ringer med dem, skal børnene være stille. (10:30). Så finder de en ny bog frem. Den dreng, som jeg sidder ved, følger konsekvent ikke med i, hvad der sker ved tavlen, men sidder og piller ved forskellige ting. Læreren påtaler med jævne mellemrum, at drengen ikke er opmærksom, og det tiltrækker hans opmærksomhed i få sekunder, før han igen kigger ud i luften eller leger med et eller andet. På et tidspunkt rejser han sig og går hen til en dreng ved et andet bord. Den lærer, der sidder nede i klassen, får ham til at sætte sig. Det virker som om, at en vigtig del af hjælpelærerens funktion er at hjælpe med at regulere børnenes bevægelser, lyde og opmærksomhed. Der er fem piger i klassen, og de følger tilsyneladende alle ret meget med i, hvad der sker oppe ved tavlen, mens opmærksomheden generelt er væsentlig mindre rettet mod tavlen blandt de 12 drenge i klassen. Det er ikke fordi drengene laver ballade, larmer eller er frække. De har bare opmærksomheden et andet sted. Læreren siger, at det er klart, at de keder sig, når de ikke følger med.

Eksemplet peger på forskellige mønstre i henholdsvis pigernes og drengenes evne eller villighed til at indordne sig under denne type kontrol af klasserummet. Der kan ikke i materialet findes forklaringer på dette mønster, men måske kan det hænge sammen med, at pigers adfærd ofte er præget af ret stille aktiviteter vendt ind mod gruppen, hvor drenge ofte er mere kropslige og udadvendte mod det fysiske miljø (se endvidere Andersen & Kampmann 1996, s. 132-146).

Det næste eksempel viser en situation, hvor klasseværelset og undervisningsformen kan rumme, at nogle af børnene sidder ret stille, mens andre har mere behov for at bevæge sig:

Børnene fordeler sig ved bordene, og læreren bringer dem til ro, for de skal have matematik. Læreren stiller sig ved tavlen, og stiller spørgsmål til børnene ved bordene. En pædagog sidder nede ved et af bordene. (11:55). Læreren forklarer nogle opgaver ved tavlen og deler derefter opgaverne ud til børnene ved bordene. Børnene sidder stille ved deres borde og løser opgaver, mens læreren og pædagogen går rundt og hjælper dem. De sidder i grupper på 4-6 omkring bordene. Der er ikke en streng regulering af børnenes bevægelser. Bordene er lavet så høje, at børnene kan stå op og bruge dem, hvis de vil det. Flere af børnene skifter derfor mellem at stå og sidde ved bordene. Der er også et par af dem, som bevæger sig lidt rundt mellem bordene, uden at det påtales. (12:15). En dreng rejser sig og sætter sig over i sofakrogen og arbejder med sine opgaver her. Det er tilsyneladende o.k. (12:25). Efter at have været ret stille i ca. 45 minutter begynder børnene at bevæge sig mere rundt mellem bordene og snakke mere højlydt sammen. Nogle får derfor lov til at gå ud i fællessalen, hvis de vil have en pause. Der er dog ingen, der forlader klassen. En dreng slutter sig til ham, som allerede sidder i sofakrogen. De er vist begge to færdige med deres opgaver, og giver sig til at kigge i bøger og snakke stille sammen. En anden dreng råber over til et andet bord, men læreren tysser på ham og siger, at han skal snakke med dem ved hans eget bord i stedet for.

I dette eksempel fra en anden klasse tegner det førnævnte mønster sig i pigernes og drengenes adfærd. Nogle af drengene bliver

5 hurtigt urolige og begynder at bevæge sig rundt i klassen, kontaktede de andre børn og sætte sig i sofakrogen. Pigerne bliver siddende på deres pladser og arbejder og snakker med de andre ved bordet. Organiseringen og forvaltningen af rummet er dog af en sådan karakter, at der i undervisningssituationen er plads til mere bevægelighed og mere kontakt mellem børnene. Der er sågar mulighed for at gå lidt ud i fællesrummet, hvis trangen til bevægelse bliver for stor. Det passer tilsyneladende bedre til begge køn end den stramme kontrol med børnenes bevægelser og indbyrdes kontakt.

Køn, voldsomhed og stilhed

Det er ikke kun i timerne, at der tilsyneladende er forskel på pigers og drenges trang til at bevæge sig. Også i den ikke-voksenstyrede tid (altså frikvarter og SFO-tiden) viser drengene generelt en større trang til at bevæge sig end pigerne. Det virker som om, at det ofte er et væsentligt element i drengenes leg, at man skal bevæge sig voldsomt. Voldsomheden er tilsyneladende ofte en lige så vigtig del af legen som legens tematiske indhold. Omvendt er pigerne i deres leg ofte vendt mere indad mod hinanden end udad mod det omgivende rum. De processer, der foregår pigerne imellem, er ofte vigtigere for pigerne end interaktionen med det fysiske rum. Den følgende observation fra en børnehaveklasse illustrerer forskellen:

Børnene sidder samlet om de tre borde i rummet. Ved hvert bord foregår der en leg. Pædagogen sidder ved et af bordene, hvor børnene sidder og tegner. Legen ved det midterste bord bryder op, og drengene ved bordet begynder at bevæge sig rundt i klassen. Pigerne fra bordet går hen i en legekrog, som er afskærmet fra klassen med en lav reol. Her sætter pigerne sig og leger med dukker. Drengene fra bordet begynder at løbe rundt efter hinanden mellem bordene i klassen, men pædagogen synes, at det forstyrrer resten af klassen og stopper dem. De falder dog ikke til ro lige med det samme, og pædagogen stopper dem igen og placerer dem ved hvert sit bord. I legekrogen leger pigerne videre og sidder og snakker lavmælt. De bygger en seng af puder og begynder at lægge hinanden i seng.

Hvor pigerne sidder ret stille og leger, begynder en gruppe drenge at fare rundt i klassen. Også i børnenes egne fortællinger i interviewene træder forskellen frem. I det følgende fortæller både en pige og en dreng, at deres ynglingssted på skolen er klassen. De giver dog helt forskellige forklaringer på deres præference. Først pigens forklaring:

Int.: Hvor er der bedst at sidde - inde i klassen eller herude i fællesrummet?

Ida: Inde i klassen.

Int.: Hvorfor det?

Ida: Fordi der er ikke så meget larm og sådan noget.

Og så drengens:

Int.: Er det sjovt at være inde i klassen?

Nikolaj: Nogle gange?

Int.: Hvorfor?

Nikolaj: Fordi der bliver råbt og skreget.

Int.: Er det sjovt?

Nikolaj: Ja.

Int.: Hvorfor det?

Nikolaj: For det er sjovt.

Int.: Skal I ikke sidde stille inde i klassen?

Nikolaj: Jo. (...)

Int.: Er det sjovt at sidde stille?

Nikolaj: Nej. (...)

Int.: Er det sjovere at råbe og skrike?

Nikolaj: Ja.

I det første citat giver en pige fra anden klasse udtryk for, at hun foretrækker klassen, fordi der er mere stille og roligt. I det andet siger en dreng fra anden klasse, at han foretrækker klasseværelset, fordi man kan larme og råbe. At råbe og skrike er ganske vist ikke det samme som at bevæge sig vildt, men det har den samme karakter af voldsomhed. Børnene fortæller også selv, at der er forskel på drenge og pigers brug af rummet, og at drengenes ofte er karakteriseret af en vis voldsomhed, som pigerne ikke altid har lyst til at være med i.

5

Indskolingshuset.
En pige markerer gruppe-
rummet som sit bedste
sted og udearealet som
sit værste.



Indskolingshuset.
En dreng markerer gruppe-
rummet som sit værste
sted og pude rummet som
sit bedste.



Det kommer tydeligst til udtryk, når snakken falder på pude-
rummet, der er noget nær det ideelle sted til voldsom udfoldelse.
Her taler først en pige og så en dreng om drenges og pigers for-
skellige brug af pude rummet:

Int.: Leger du pudekamp?

Signe: Nej.

Int.: Hvem leger pudekamp?

Signe: Det gør drengene.

Int.: Hvor er så det sjoveste sted at være på fritteren?

Rahshid: Det er nok pude rummet.

Int.: Hvad laver du der?

Rahshid: Der kan man lave pudekampe og det hele. (...)

Int.: Hvad gør man, når man har pudekamp?

*Rahshid: Så tager man nogle puder og kyler dem efter hinanden.
Så kan man også lave hold.*

Int.: Er det sjovt?

Rahshid: Ja.

Int.: Hvorfor er der sjovt?

Rahshid: Så kan man kaste puder efter hinanden. (...)

Int.: Er der nogen sinde piger herinde?

Rahshid: Ja.

Int.: Også når I leger der?

*Rahshid: Ja, nogle gange er der. Når der er pudekamp, er der næsten
aldrig nogle piger.*

Int.: Hvorfor ikke?

Rahshid: For piger gider ikke at lege pudekamp.

Disse to børn, en pige og en dreng, har altså et ret klart billede
af, at drenge og piger har meget forskellige måder at bruge et
pude rum på, "for piger gider ikke at lege pudekamp".

Køn og grænser

Børns behov for at markere en grænse rundt om sig er tidligere
blevet tematiseret. I materialet viser der sig dog et mønster, som
til en vis grad følger skellet pige/dreng. Det ser ud til, at piger i
højere grad end drenge har behov for at markere afgrænsninger
i forhold til omverdenen. Pige grupper søger ofte at afgrænse
deres leg, så der markeres et sted, som er deres. Det afgrænsede
eller indrammede sted fungerer ofte som et hjem eller et hus,
hvor det udgør rammen for de samtaler og forhandlinger, der

5 udgør en væsentlig del af pigernes leg. Det tidligere anvendte eksempel med to piger, der bygger et lille hjem ved en mur, er et godt eksempel på pigernes arbejde med at markere en grænse omkring deres indbyrdes interaktion:

Ude på legepladsen foran SFO'en står Gitte på fliserne og sjipper sammen med en anden pige. Da de har sjippet lidt, finder de en lille krog henne ved muren. Krogen er et lille udspring fra en ellers helt lige mur. De to piger tager deres jakker af, selvom der er ret koldt, og lægger dem til rette i krogen op mod muren. De tager også deres sko af og stiller dem til rette op ad muren. Så sjipper de lidt igen, men vender hurtigt tilbage til deres krog. De begynder så at samle mælkekasser sammen, som de stiller uden om deres krog, så kasserne danner en ramme om deres sted. Den ene pige sætter sig på jakkerne og siger: 'De skal stå rundt om mig.' Da pigerne har bygget en lille mur omkring deres krog, hvor jakkerne og skoene ligger, så sætter de sig sammen og snakker dér. De siger til hinanden, at de er bedste veninder. Der er flere større børn, der spille bold på fliserne lige ved deres sted, men muren af mælkekasser er tilsyneladende tilstrækkelig til, at pigerne har erobret krogen, så de har den for sig selv.

Drengenes leg er ofte mere udadvendt end pigernes og handler tilsyneladende lige så meget om at udføre bestemte aktiviteter end om den indbyrdes kontakt. I bogen "Børns legekultur" beskriver Andersen og Kampmann drengenes leg: "Drengenes legegrupper er således ofte større, men samtidig også mere diffuse i deres afgrænsning. (...) Drengeligegruppen er ofte udadvendt. Ikke alene på grund af åbenheden og størrelsen, men også ved den beslaglæggelse af rum og plads, som drengeligen implicerer." (Andersen og Kampmann 1996, s. 135). Parallelt med mønsteret i materialet finder Andersen og Kampmann altså, at drengenes lege typisk ikke er så krævende, hvad afgrænsningsmuligheder angår, men at de til gengæld ofte kræver mere plads end pigernes. En dreng fortæller om en leg, han har leget sammen med nogle andre drenge:

Sigurd: Så legede vi engang, at vi var slaver, og så var der en konge, der havde os som slaver, og som var meget ond mod os. Og så havde han nogle våben, som vi skulle slibe. Der var en af os, der var smed. Men så blev vi så sure på ham, at vi tog hans våben og gik i krig imod ham. (...)

Int.: Hvor legede I det henne?

Sigurd: Herinde i skoven.

Int.: Hvorfor legede I det herinde?

Sigurd: Fordi det er bedst her. Så havde vi også et fangehul omme på den anden side, hvor der er et kaninbur, og der er også et bur, hvor kaninen kan gå rundt. Og det bruger vi som fangehul nogle gange.

Int.: Var I så fanger dér?

Sigurd: Nej, men vi fangede nogle derinde. Men vi vidste ikke, hvor kongen boede. Og så fik vi taget hans bedste kriger som gidsel, og så skulle han vise os hen til kongen.

Int.: Hvem var så hans bedste kriger, eller var det bare noget I legede?

Sigurd: En af os, som også var slave, han spillede lige ham.

Int.: Hvorfor er det bedst at lege den slags her i skoven?

Sigurd: Også hvis man skal lege gemmeleg eller sådan nogle ting, så er der mange gemmesteder. Der er mange træer.

Int.: Hvad med den der klatremur, hvad bruger I den til?

Sigurd: Den bruger vi også nogle gange, men ikke helt så meget mere.

Int.: Hvad bruger I den til?

Sigurd: Vi klatrer på den nogle gange, og vi bruger den også nogle gange i legen.

Int.: Hvad kan man bruge den til i legen?

Sigurd: Man kan bruge den som en eller anden mur eller et bjerg vi kravler op på for at slippe væk for nogen, der måske følger efter os.

Som drengens fortælling er et eksempel på, er drengenes rollelige ikke så krævende, hvad privathed angår, men de inddrager ofte et større areal end pigernes rollelige, der i højere grad er centreret om et afgrænset sted. Typiske pigelege og typiske drengelige stiller altså forskellige fordringer til det fysiske rum i skolen. Skolerummet bør både tilbyde afgrænsningsmuligheder og muligheder for mere ubegrænset bevægelse.

5 Kønnenes bearbejdning af rummet

Der er andre undersøgelser, der peger på, at drenge og piger typisk har forskellige måder at bearbejde og udforme rummet på. Roger Hart skrev i 1979, at piger og drenge bruger nogenlunde lige meget tid på at bygge og konstruere, men at de koncentrerer sig om forskellige aspekter ved byggeriet. Drenge vil gerne bygge strukturer, hvor de koncentrerer sig om taget og væggene, mens pigerne er mere orienteret mod indretningen. Også når det drejer sig om sandkasse- og mudderlege, så handler drengenes lege mere om at bygge veje og kanaler, hvor pigerne mere bygger og indretter huse: *“Pigers byggeaktiviteter er meget forskellige fra drenge. Hvor drenge koncentrerer sig om bygningens opbygning, lægger pigerne næsten udelukkende vægt på detaljer i indretningen, der ofte med stor fantasi bliver lavet om. Det kan forklares med forskellige rolleforventninger til piger og drenge”* (Hart 1979, s. 335).

I det foreliggende undersøgelsesmateriale findes der tilsvarende tendenser. Særlig tydelig bliver drengenes lyst til at bygge strukturer dér, hvor en stor gruppe drenge leger med træklodser i flere uger i træk. Hver dag bygger de komplicerede kuglebaner blot for at rive dem ned og begynde forfra igen og igen. Et andet eksempel er dér, hvor en gruppe drenge har bygget et stort træskib, som de hurtigt river ned blot for at genopføre det et andet sted. Dette byggeri optager drengene hele ugen, hvor fascinationen tilsyneladende snarere ligger i selve byggeriet end i at lege med skibet. Følgende samtale med en pige fra børnehaveklassen på den pågældende skole illustrerer pigernes syn på drengenes byg-og-riv-ned aktivitet:

Kristine: Der er nogle drenge, der havde bygget et rigtig flot skib her, som pigerne gerne ville lege med. Så rev Mat det ned. Og det ville vi ikke have. Så begyndte de bare at bygge et andet og et andet. Så smadrede han det bare hele tiden. Og det synes jeg var tarveligt.
Int.: Hvorfor ville I gerne lege med drengenes båd?
Kristine: Det er fordi, at den var rigtig flot bygget, men så begyndte de bare at rive det ned. Det var rigtig flot bygget.

Int.: Bygger du nogen sinde med træet?

Kristine: Nej. Det er ikke så tit.

Int.: Hvem er det så, der bygger med det?

Kristine: Det er mest drengene fra 2. og 3.

Pigerne ville gerne bruge skibet til at lege med, men det var drengene tilsyneladende ikke så interesserede i, da det mere var selve konstruktionsprocessen, der optog dem. Det betyder dog ikke, at piger ikke er interesseret i at ombygge det fysiske miljø. Det tidligere beskrevne eksempel med en gruppe piger i puderrummet viser, at pigerne bruger puderrummet på en helt anden måde, end drengene typisk gør det. I stedet for at vælte sig rundt og slås i puderne bruger de lang tid på at indrette et hjem af puderne.

Der lægges en del vægt på indretningsmæssige detaljer. For eksempel skal møblerne være lavet af ensfarvede puder, og alle møblerne bygges meget omhyggeligt. Det udefinerede og formbare rum er altså vigtigt for begge køn, men på forskellige måder. Pigerne foretrækker ofte rum, der kan *indrettes*, hvor drengene typisk lægger mere vægt på at kunne opbygge *strukturer* af de tilgængelige materialer.

Som børnene selv ser køn

I børnenes verden er pige/dreng dikotomien af stor betydning. Børnene skelner selv meget mellem, hvad piger laver, og hvad drenge laver. Børnenes egne forestillinger om forskellen på piger og drenge er nok mere markant, end der er belæg for i praksis. Børnene giver gentagne gange udtryk for, at der er forskellige aktiviteter, som udelukkende er forbeholdt enten piger eller drenge. For eksempel mener nogle drenge, at piger ikke kan lege pudekamp eller spille fodbold:

Int.: Er det både piger og drenge, der leger pudekamp?

Albert: Nej, ikke piger. Det er meget drenge.

Int.: Hvorfor ikke piger?

Albert: Det er fordi, at piger leger mest med mudder. Det gjorde de ude, da det var regnvejr. Det gør de hele tiden, når det regner.

5 *Int.: Spiller I også fodbold?*

Jonas: Ja. (...)

Int.: Er der ikke nogen piger med til det?

Jonas: Nej.

Int.: Hvorfor ikke?

Jonas: De er ikke gode nok.

Omvendt er drengene efter pigernes mening åbenbart ikke tilstrækkelig kompetente til at være med til at lege "far-mor-børn":

Int.: Hvem leger du (...) med?

Signe: Michél og Fie og Hanne.

Int.: Ikke med nogen drenge?

Signe: Nej.

Int.: Kan de finde ud af at lege far, mor og børn?

Signe: Nej, de render bare rundt og fjoller.

I praksis er der dog ikke så skarpe grænser mellem pigelege og drengelige, at de ikke kan være med i hinandens lege. Ofte er der en pige eller to med i pudekampene, eller en dreng spiller hund i en "far-mor-børn" leg. Sådanne "gæsteoptrædere" forekommer hele tiden og mere, end børnene selv giver udtryk for. Der, hvor drenge og piger oftest blander sig med hinanden, er i fangelegene. Her er de typisk delt op i hold efter deres køn, og så skal det ene hold fange det andet. "Drengene-efter-pigerne" eller "pigerne-efter-drengene" forekommer mange gange i forskellige variationer i observationerne og i interviewene, og det er en populær leg på alle tre skoler og klassetrin. Selvom piger og drenge her er med i samme leg, opretholdes kønsskellet dog stadig inden for legens rammer, da de typisk er på to forskellige hold.

Alder

En anden differentiering i børnenes brug af skolerummet er alderen. I undersøgelsen har der ikke været fokus på alder i samme grad som på køn, så materialet indeholder ikke lige så meget information om dette emne. Endvidere har undersøgelsen udelukkende beskæftiget sig med indskolingen, så der er

kun en aldersspredning på godt tre år i materialet. Et bredere aldersmæssigt materiale forventes at afsløre en mere differentieret tilgang til det fysiske rum, men det ligger desværre uden for denne undersøgelses rammer.

Der er i observationerne visse aldersrelaterede forskelle i børnenes adfærdsmønstre. For det første har børnene i andenklasse ofte en større aktionsradius end børnehaveklassebørnene. Det kan se ud til, at andenklasserbørnene nok tør bevæge sig længere væk fra klassen, end det er tilfældet i børnehaveklassen. Billedet er dog ikke entydigt, da det varierer en del mellem de tre skoler. Dér, hvor der ikke er større børn i umiddelbar nærhed af klassen, har børnehaveklassebørnene tilsyneladende ikke samme begrænsede aktionsradius, som det er tilfældet dér, hvor der er større børn i nærheden. Det er tydeligt, at de fleste mindre børn har et vist ubehag ved at krydse et område, der domineres af en gruppe større børn. I følgende eksempel afskærer en gruppe større børn indskolingsbørnene fra at bruge skolens to udendørs legepladser:

Der er frikvarter på skolen. Ude på fliserne foran indskolingsafsnittet er der en del børn samlet. Nogle er i gang med at sjippe, og et par piger hinker i hinkeruder. Ude på sportspladsen foran fliserne er der to grupper drenge, der spiller fodbold. To andre steder på pladsen spilles der hockey. Der er helt åbent på fliserne og pladsen, og det er måske årsagen til, at der ikke er nogen, der leger rollelege. Lidt væk fra indskolingsafsnittet er der to legepladser, der begge har et klatrestativ. Begge legepladser er helt tomme bortset fra nogle større børn, der spiller bold i nærheden. Der er ingen mindre børn, der bevæger sig væk fra fliserne og pladsen foran deres egen klasse.

En pige fra børnehaveklassen udtrykker selv, at hun kun nødtigt går ind på områder, som er optaget af større børn:

Int.: Hvad er der så herinde i det lille rum på den anden side af gangen? (Vi går over og kigger ind i det lille rum, som ligger på den anden side af korridoren, men som hører til SFO'en).

5 *Signe: Dér er der en slags madras med kanter på inde. (...)*

Int.: Er du tit derinde og lege?

Signe: Nej. Fordi der er nogle andre derinde.

Int: Hvem er det, der er derinde?

Signe: De store.

Større børn har tilsyneladende lettere ved at erobre et territorium end de mindre. Større børn bevæger sig også oftere ind på de mindres område, end det omvendte er tilfældet. En undtagelse er, hvis det mindre barn har søskende i de større klasser.

Socialt stærke og svage

I udvælgelsen af de børn, som er blevet observeret og interviewet, er det samtidig bevidst tilstræbt både at inkludere børn, der er gode til at håndtere den sociale sammenhæng, som skolen udgør, og børn, der er mindre dygtige til det. Nogle børn er udfarende og tager verden med storm, mens andre er mere tøvende i deres møde med andre børn og voksne. Tesen var, at det har betydning for børnenes tilgang til rummet.

Da der er tale om et pilotprojekt, måtte udvælgelsen ske ud fra ret overfladiske indtryk efter kort tid i de pågældende klasser, og perspektivet kunne ikke forfølges så systematisk som ønskeligt. Og hvor køn og alder er forholdsvis objektive kategorier, behøver kategoriseringen stærk/svag en afklarende definition. Det må kvalificeres i en grundigere undersøgelse af emnet.

Det er dog oplagt at overveje, om ikke de børn, der er bedst til at håndtere skolen som en social sammenhæng, også er dem, der bruger skolens rum mest frit.

Et eksempel i materialet er fra en dreng i børnehaveklassen, der var tydeligt beklemmt ved at tale med intervieweren, hvilket ingen af de øvrige børn havde vist særlige tegn på. Det kom blandt andet til udtryk ved, at drengen ikke ville sige særlig meget, og at han nægtede at vise intervieweren sin SFO og skolens hovedbygning:

Int.: Vil du ikke vise mig din SFO, hvis vi ikke går derind? Jeg tror godt, vi må, når jeg er med?

Yassar: Den ligger derovre.

Int.: Kan du ikke følge mig derhen?

Yassar: Vi må ikke gå derind.

Int.: Når jeg er med, så må man godt.

Yassar: Det tror jeg ikke. (...).

Int.: Har I ikke et bibliotek?

Yassar: Jo.

Int.: Hvor ligger det?

Yassar: Deroppe. (Han peger op mod hovedbygningen, hvor biblioteket ligger).

Int.: Kan du ikke vise mig det?

Yassar: Vi må ikke.

Int.: Jeg har fået lov.

Yassar: Vi må ikke.

Int.: Vi må gerne.

Yassar: Jeg vil ikke.

Int.: Kan du ikke lide at være der?

Yassar: Nej.

Int.: Hvorfor ikke?

Yassar: Det ved jeg ikke.

(Jeg kommer med masse fjollede forslag, som han siger nej til).

Int.: Er det fordi, at der er store børn?

Yassar: Ja.

Int.: Hvorfor er det væmmeligt, at der er store børn?

Yassar: Jeg kan ikke lide at være deroppe.

Denne dreng er en ret stille dreng, som tilsyneladende ikke føler sig helt tryk i nye sociale sammenhænge som for eksempel et interview på sin skole. Som den eneste fra sin skole vil han ikke vise intervieweren lokaliteter, der ikke er lige ved hans klasse. Hans usikkerhed kan naturligvis bero på interviewerens fremtoning, men i interviewet giver drengen også udtryk for et mere alment ubehag ved at bevæge sig for langt væk fra klassen og ind på de voksnes og de større børns områder.



6 Professionsperspektivet

I rapportens foregående dele er det primært børnene, der er blevet kigget over skulderen. I dette kapitel vendes blikket mod de professionelles tilgang til rum, og det bygger på ti interviews med lærere, børnehaveklasseledere, pædagoger og skoleledere fra de involverede skoler. De blev bedt om at forholde sig til relationen mellem børnenes hverdag, deres læreprocesser, undervisning og fritid på den ene side og rummenes fordeling, indretning og forvaltning på den anden side.

Da et af projektets hovedsigter har været at forfølge og afdække børns tilgang til og opfattelse af rum i deres skolehverdag, er de ansatte ikke blevet spurgt om, hvordan de selv oplever betydningen af de fysiske rammer, ligesom der heller ikke vil blive tale om en analyse af, hvordan de professionelle rent faktisk bruger eller agerer i rummet, da det empiriske materiale ikke har haft fokus herpå. Der indledes blot et forsøg på en analyse af de opfattelser og forestillinger, de knytter til rummets rolle.

Interviewspørgsmålene har været centreret om skolebygningernes betydning for børnenes hverdag, og det er dette materiale, der i det følgende vil blive behandlet.

Fælles forståelser af rummets betydning

I første omgang kan det være værd at bemærke, at der gennemgående var en høj bevidsthed om rummets betydning som pædagogisk faktor. Samtlige interviewede gav klart udtryk for, at de havde gjort sig forskellige overvejelser om hensigtsmæssigheden af rummenes nuværende udformning, indretning, anvendelse

og forvaltning. Det kan måske lyde indlysende, men behøver absolut ikke at være det - en tidligere undersøgelse (*Kampmann, 1998b*) viste, at der i en række daginstitutioner var en udpræget lav grad af refleksion omkring rummets betydning samt en manglende oplevelse af medansvar for rummenes aktuelle fremtræden og anvendelse. Selvom der i det foreliggende materiale er tale om store forskelle, er det dog et generelt indtryk, at samtlige faggrupper (lærere, pædagoger, børnehaveklasseledere) har været involveret i overvejelser og diskussioner om rummets betydning for den pædagogiske hverdag. Nogle mere end andre og nogle med en større indsigt end andre med hensyn til, hvorfor den nuværende rumlige fordeling, indretning og anvendelse ser ud, som den gør.

Det er klart, at med så sparsomt et materiale kan det være svært at etablere overbevisende udsagn om generelle tendenser, men ikke desto mindre synes det påfaldende, at der på tværs af faggrupperne var nogle gennemgående fælles forståelser. Uanset hvordan det pågældende skolebyggeri i øvrigt blev vurderet, bliver det samstemmende udtrykt, at for lidt plads indskrænker mulighederne i hverdagen.

Behovet for plads bliver specielt forbundet med gruppearbejdsformen, hvor for trang plads tilsyneladende især har tendens til at spænde ben for at gennemføre denne for folkeskolen relativt nye arbejdsform. Forhindringerne kan antage forskellig karakter. For det første kan der være tale om, at der helt basalt ikke er plads til at organisere gruppearbejdet. Enten fordi klasselokalet eller "hjemområdet" er så lille, at der ikke levnes muligheder for at flytte om på borde og stole. Eller fordi der ikke findes egnede grupperum i umiddelbar nærhed af hjemområdet.

Der er ingen, der direkte hævder, at det umuliggør gruppearbejde, men der gøres gennemgående opmærksom på, at for ringe plads kræver en uhensigtsmæssig stor ressourcekrævende indsats knyttet til omrokering, checken af med hensyn til, hvilke lokaler der står til rådighed i andre dele af skolen samt bevægen sig frem og tilbage over længere afstande. Sagt med andre ord så gennemføres gruppearbejdet stadig som del af undervisningskulturen, men ofte som en unødigt kompliceret og tidkrævende affære.

6 For det andet gives der udtryk for, at jo mindre plads der er, og jo dårligere indretningen af rummene er tilpasset gruppearbejds betingelser, jo mere øges risikoen for, at børnene forstyrrer hinanden, såvel elever i de andre klasser som andre grupper inden for klassen.

For det tredje angives pladsproblemet som årsag til, at man i nogle sammenhænge og på nogle tidspunkter i højere grad end egentlig ønskeligt og pædagogisk begrundet fastholder klasseundervisningen. Heri ligger altså en vurdering af, at man oftere i hverdagen ville anvende gruppearbejdet som arbejdsform i overensstemmelse med pædagogiske overvejelser, intentioner og ønsker, hvis der var bedre plads, og hvis indretningen af de forhåndenværende rum var mere orienteret mod gruppearbejdets krav til de fysiske lokaliteter.

Kamskolen.
Små rum, hvor det
er svært at variere
møbleringen.



At det i skolens hverdag ikke blot er teoretiske refleksioner omkring øgede muligheder gennem mere plads og mere hensigtsmæssig indretning, men et helt konkret besvær med at organisere gruppearbejde inden for alt for trange fysiske rammer kommer frem i flere interviews:



Lærer: Børn lærer især meget omkring emnearbejde, hvor de er optaget af det og eventuelt arbejder i grupper. Men samtidig mangler vi i disse situationer mere plads, flere rum. Der skabes for meget uro, fordi der bliver brugt så meget energi på omrokering. De kan sagtens lære det, de skal - vi er vist gode til det på denne skole - men det er ikke så kreativt, som det måske burde være. Med de store - jeg har en 8. klasse - kan det være et helvede, fordi de helt bogstaveligt fylder så meget. I forbindelse med gruppearbejde er jeg nødt til at sende nogle af grupperne meget langt væk.

Int.: Hvad synes du om indretningen af børnehaveklasserne?

Pædagog: P.t. fungerer det meget godt, fordi vi har to "mikro-klasser", men til næste år bliver de formentlig dobbelt så store, og det vil betyde, at de fysisk simpelt hen ikke har plads nok. I år kan de fordele sig, og der er plads nok til, at de ikke har grænsekrige, og vi ser næsten ingen konflikter i år. Tilsvarende bliver støjfænomenet også meget større til næste år, og det kan i sig selv stresser børnene og skabe en mere spændt stemning - både for voksne og børn.

I øjeblikket kan vi gøre det, vi ønsker. Vi kan dele dem op i grupper

6 og samtidig stadig have plads tilovers til, at nogle kan foretage sig noget andet. Men med de større klasser har vi knap nok plads til at sidde i rundkreds.

Lærer: Arkitektnavnet skulle jo borge for kvaliteten, men skolen fremstår som kedelig og uinspirerende. Alt er gråt i stedet for klare farver. Klasselokalerne er overfyldt med høj klassekvotient, hvilket umuliggør gruppearbejde. Når hver elev skal have bord- og stoleplads, er der ikke plads til andet, og grupperummene er også kedelige og uinspirerende.

Klassen er firkantet med en tavle på den ene væg, vinduer i den anden, reol på den tredje og så en opslagstavle på den sidste. Så kan børnene ellers sidde derimellem, og der sidder de jo for det meste to og to. Kun hvis man er så heldig ikke at have for mange børn i klassen, kan man få børnene til at sidde i grupper.

Kamskolen.
Der er plads til, at
nogle få ting kan stå
fremme i reolen.



Endelig angives pladsmangel og trængsel for det fjerde at have tendens til at placere den voksne i en rolle som "politibetjent" i højere grad end ønskeligt:

Int.: Hvilken praksis følger I omkring forvaltning af rummene?

Pædagog: Når de er mange, er de ude hver dag mindst en halv time, for ellers kan vi ikke holde det ud. Drengene er meget fysiske og skal bruge meget plads, så hvis de er mange børn, kan det ikke lade sig gøre indenfor - og vi bliver også meget skrappere ...

Manglen på plads fører også til en større voksenadministration, fordi tingene ikke kan stå fremme:



Fællesrumsskolen.
Så meget som muligt
står fremme.

Pædagog: Vi har nogle hylder med spil, lim, papir, farver og andet materiale, som de selv kan forvalte. Men på grund af pladsmangel er der også ting, der er nødt til at være gemt mere af vejen, som de så må spørge efter.

Og flere gange pegede begge personalegrupper på sammenhængen mellem for lidt plads og konflikter, her udtrykt kort og kerneagtigt: *Lærer:* Når man bygger en skole, må man sørge for, at der er meget plads, meget land. Jo mere plads jo færre konflikter.

I forbindelse med den faktiske gennemførelse af gruppearbejdet, hvor det så at sige foregår på trods af de fysiske muligheder og rammer, oplever flere, at de er nødt til at flakke rundt mellem grupperne og bruge uforholdsmæssig meget energi på at tisse på børnene. Eller anderledes udtrykt, at man som voksen er nødt til at "nedmuntre" børnene i forbindelse med den type af læreproces, gruppearbejdet, hvor man generelt angiver, at man som professionel oplever børnene mest engagerede og optagede i deres skolearbejde. Der er således tendens til, at manglende plads og uhensigtsmæssig indretning af de fysiske rammer på flere måder kan komme til at fungere decideret kontraproduktivt i relation til de pædagogiske intentioner.

6 Opbrudstendenser i læringsopfattelse?

Bag den udbredte oplevelse af manglende plads, specielt i relation til bestemte typer undervisning, ligger der i materialet en mere eller mindre udbredt opfattelse af læring, som på nogle måder bryder med tidligere opfattelser af videnstilegnelse. Der er hverken tale om et eksplicit enslydende læringsbegreb eller en mere implicit formuleret fælles position. Såvel i formuleringer som i forståelser er der tale om store variationer, men ikke desto mindre synes der at blive udtrykt en slags fælles bevægelsesretning i den måde, de interviewede forsøger at indfange et læringsbegreb. Selvom der ikke er tale om et klart og entydigt billede, synes der så at sige at være en slags fælles bestræbelse omkring, hvordan man ønsker at udvikle betingelser for børns læring. Denne tendens i bevægelsen skal altså ikke læses som et sandhedsbevis, men snarere lægge op til debat vedrørende genkendelighed.

Holdningen til, at børn også "kan selv", kommer tydeligt frem i svarene fra to forskellige lærere og en pædagog, der blev stillet over for spørgsmålet: I hvilke situationer lærer børn mest?

Int.: I hvilke situationer lærer børn mest?

Lærer: Når de arbejder med noget, de er interesseret i eller er blevet gjort interesseret i. Hvor og hvordan det foregår fysisk, er meget forskelligt. Der er ingen entydighed i det - afhænger af indholdet, som giver anledning til forskellige læringsformer også hvad angår kroppens bevægelighed.

Int.: I hvilke situationer lærer børn mest?

Lærer: Når de er aktive, og hvor de har plads til at være børn - hvilket ofte får støjniveauet til at stige. Det kræver mindre rum, så de ikke forstyrrer hinanden. I øvrigt er noget af det væsentligste den sociale læring. Den er en forudsætning for deres videre læreprocesser. Ofte er det pædagogerne, der har den mest kvalificerede tilgang til de sociale læreprocesser.

Int.: I hvilke situationer lærer børn mest?

Pædagog: De lærer utrolig meget, når der ikke er voksne til stede, tror jeg.

Læring ses tydeligvis som en flertydig størrelse. Groft sagt kan der fremskrives to typer af opfattelser - eller rettere sagt: En gennemgående forståelse af en dobbelthed i opfattelsen af, hvordan børn lærer, som går igen i flere interviews.

På den ene side opfattes læring som knyttet til formulerede mål for pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Her er der tale om læring i forbindelse med lærer- og pædagoginitierede handlinger, hvor det er den professionelle voksne, der definerer og styrer de tidsmæssige og handlingsmæssige rytmer og forløb.

Int.: Hvad er det vigtigste mål for anden klasse?

Lærer: Svært spørgsmål, for det skal ses som led i en længere og samlet udvikling.

Fra børnehaveklassen til første klasse var det meget det, at de skulle kunne sidde ned, modtage kollektive beskeder etc. I anden klasse er de over det og ude over bogstavindlæring. Nu løber det mere af sted i en lind strøm. Men de er stadig lidt famlende - nogle af dem. Men mens det i første klasse var enormt svært med tilvænningen til skolekulturen, har de generelt vænnet sig til det nu.

På den anden side forbinder flere i lige så stor udstrækning læring som knyttet til ikke-pædagogisk formulerede handlinger, hvor det altså ikke er den professionelle, der knyttet til undervisning eller en bestemt pædagogisk aktivitet har formuleret bestemte intentioner i forhold til børnenes sociale handlinger. Disse typer interaktioner, som ikke er eksplicit og bevidst pædagogisk forankrede, omhandler ikke blot børnenes handlinger i frikvartererne, men opfattes også at foregå på andre tider og steder i løbet af dagen. For så vidt også undervejs i ellers pædagogisk tilrettelagte og styrede aktiviteter, men så at sige uden for de voksnes direkte kontrol.

Int.: Hvordan bruger børnene så rummene?

Lærer: Jeg har været meget overrasket over børnenes måde at bruge rum. Her er tid og plads til at definere rummene, og der bruger børnene rummene på en anden måde end jeg - som lærer - havde forestillet mig. Så praksis omkring rummenes anvendelse har meget været børnene, der har "indtaget" rummene og tildelt dem forskellige brugsmuligheder.

6 Hun udtrykker overraskelse over det brede spekter af brugsmuligheder, som børnene kan se i rummene. Men der er også blandt lærerne en interesse for at skabe mere åbne miljøer - både åbne for fortolkning og åbne i konkret fysisk betydning.

Int.: Hvilke overvejelser har I gjort jer om rummenes indretning?

Lærer: Overordnet bliver rummene tildelt ved skoleårets start. Derudover er der nogle principper om, at parallelklasser har lokaler ved siden af hinanden. De fleste timer foregår i klasserummet. Men det er et vanskeligt spørgsmål, og vi har i øjeblikket mange diskussioner om, hvorvidt vi skal have en øget åbenhed med udgangspunkt i et basislokale. Fra skolesiden ville vi godt have mere åbenhed, så vi kunne benytte flere lokaler. Der er for mange kvadratmeter, der står tomme for meget af tiden. Derudover ville jeg godt have flere funktionsindrettede rum, så de enkelte klasselokaler ikke skulle kunne rumme alt. ... I øjeblikket indretter vi klasselokalet ud fra andre principper [end funktionsopdeling], nemlig det princip, at det skal være rart og hyggeligt at være i. Men det kunne man også prioritere i forbindelse med opbygning af faglokaler/funktionsrum. Puderummet, sofaen kan også have sin plads i funktionsrummene, for børnene har jo stadig behov for med mellemrum at koble af. Hvis lokalerne var mere "værkstedsorienteret", og der var mere åbenhed mellem skoledelen og fritidsordningen, kunne børnene også selv bevæge sig frem og tilbage i forhold til pågående aktiviteter. I øjeblikket er det nogle praktiske hensyn - men også nogle forskellige holdninger - der blokerer for det.

At omstillingen ikke kun er knyttet til fysiske barrierer, men også mentale, kommer frem i følgende udtalelse:

Lærer: Men i øvrigt prøver vi at arbejde med at bryde lidt op i de skarpe afgrænsninger og lave mere flydende overgange. En af forhindringerne er vores egen fastgroethed. Men det bevæger sig da på begge sider.

Der udtrykkes altså en åbenhed over for forandring, men også over for at lære af andre personalegrupper:

Int.: Hvordan er forholdet mellem pædagoger og lærere. Er der tale om to fronter?

Lærer: Nej, ikke her. Vi lapper over og er med i hinandens områder og aktiviteter. I disse udvekslinger og muligheder for at lure hinanden af synes jeg, at jeg lærer noget af pædagogernes evne til at være opmærksomme på det enkelte barn. Samtidig er vi jo meget bevidste om, at vi kan noget forskelligt.

Frivilligheden er vigtig for pædagogerne! Og jeg har lært noget om, at børnene kan være nogle forskellige steder, involveret i forskellige ting, uden at blive helt så usikker på, hvad der sker. Men pædagogerne synes mere sikre og trygge omkring det. De er bedre til at blive ved en gruppe og fordybe sig sammen med dem. Generelt kan vi lære af hinanden, fordi vi respekterer hinandens faglighed.

Det kan også formuleres som en anden dobbelthed i den måde, de professionelle giver udtryk for børnenes læring.

På den ene side omtales læring som knyttet til samfundsmæssige indlæringsmål, hvor man opfatter børns læring som både relateret til og styret af den læreplan, man nu engang måtte have defineret som ønskelig. Ud fra denne vinkel på forståelse af læring opfattes børnene at lære det, som voksne ud fra forskellige pædagogiske overvejelser bevidst har sat i værk. Hvilket sagtens kan være udmøntet i et mere eller mindre varieret udbud af pædagogiske aktivitetsformer såsom klasseundervisning, gruppearbejde eller mere individuelle forløb. Der er tale om en form for "åben" eller "officiel" læreplan, hvor vurderingen af børnenes læring er baseret på genkendelige videns- og færdighedselementer, der er defineret på forhånd.

På den anden side siger interviewene nok så meget om det, børnene lærer, uden at der er tale om intenderet læring set fra de voksnes perspektiv. Igennem de forskellige pædagogiske situationers organisering, forløb og konkrete placering forskellige steder på skolens område, som tilbyder forskellige handlemuligheder, foregår der forskellige typer af "medlæring", som ligger uden for de egentlig formulerede intentioner. En sådan form for "skjult læreplan" er både erkendt og delvis positivt evalueret. En lærer siger, at klasseundervisning forstået som én ud af en hel vifte af undervisningsformer stadig har gyldighed:

6 Lærer: Jeg er meget tilhænger af, at når de er i skolen, er de der for at lære noget, mens de i SFO'en har fri. Har fri leg og er fri for at lære noget. "Røv-i-sæde" er en del af undervisningen i skoleregi.

Int: Hvad er det gode ved klasseundervisning?

Lærer: Fælles oplevelser som modvægt til tendensen til individualisme. Det er vigtigt, at børnene etablerer et fællesskab gennem fælles erfaringer og fælles input for at etablere en oplevelse af at være del af en klasse. I gruppearbejde bliver de mere sociale - de skal lytte til hinanden, diskutere og hjælpe hinanden. Endelig kan de arbejde individuelt, hvor man kan tage hensyn til lige det sted, hvor det enkelte barn er. Undervisningen bør være en kombination af det hele.

Kamskolen.
Et rum indrettet til
undervisning.



Og et andet til fri leg.



Op imod denne holdning kan man sætte det følgende citat, der lægger mere vægt på undervisningsdifferentiering:

Int.: Hvad så med dem der siger: "De skal jo også lære noget, så vi må have de store fælleslokaler?"

Lærer: Man tager fejl, hvis man tror, det fungerer på den måde. I dag - blandt andet med henvisning til folkeskoleloven og intentionen om differentieret undervisning - er det nødvendigt at etablere små over-skuelige grupper. Børnene lærer forskelligt forskellige steder, hvilket gør de små rum til et stort aktiv i læreprocesserne. Men samtidig er det vigtigt også at have de store fleksible fællesrum - både i forhold til undervisningen, i forhold til deres behov og lyster i fritiden.

I skole- og institutionshverdagens "sorte huller", hvor pædagogen eller læreren ikke direkte har styr på, hvad der foregår i og imellem børnene, er der således en bemærkelsesværdig udbredt tillid til, at der foregår en væsentlig - og af nogle også udtalt ønskelig - form for "medlæring". Især hvad angår interviewpersonernes vurdering af børns udvikling af sociale kompetencer, synes de angiveligt at foregå i skæringen mellem de af voksne bevidst tilrettelagte pædagogiske forløb og de interaktionsforløb, som styres af børnene selv, delvist uden for de voksnes kontrol:

Lærer: Det er godt, de sidder i grupper, men de sidder ikke altid sådan. Nogle gange sidder de to og to, nogle gange sidder nogle af dem uden for i fælleslokalet, nogle gange sidder nogle af dem på gulvet. Generelt synes jeg ikke, de skal sidde for meget og i for lang tid, de skal kunne bevæge sig rundt - også uden at forstyrre hinanden for meget. Det er også godt, at de lærer at tage hensyn til hinanden, de bliver jo socialiseret i skolen. Der er forskel på at opdrage og socialisere. Vi skal ikke opdrage, men socialisere, skolen er efterhånden det eneste sted, hvor børnene socialiseres - hvor de lærer at tage hensyn til hinanden. I børnehave og SFO er der jo selvforvaltning, så der må de individuelt gøre, hvad de har lyst til. Vi har tit døren stående åben ud til fællesrummet. I en åbenplanskole lærer man at tage hensyn til hinanden, til at vi alle skal være her, og til at vi er optaget af og i gang med noget forskelligt. Vi snakker i forlængelse heraf om, hvorvidt der skulle være mere åbenhed, for eksempel i form af døre mellem lokalerne.

6 Som nævnt dækker opfattelserne af børns læreprocesser et bredt spekter, men i forhold til et mere traditionelt læringsbegreb, hvor børn lidt karikeret kan siges at lære gennem ”overlevering af viden fra lærer til elev gennem tids- og indholdsmæssigt veltilrettelagte og forud planlagte sekvenser og forløb”, synes der at være en udbredt angivelse af læring som en betydelig mere kompliceret affære.

I stikordsform synes der fra både pædagog- og lærerside at blive opereret med et mere eller mindre rendyrket læringsbegreb, der er opbygget omkring følgende karakteristika:

- *Læring opfattes som knyttet ikke (alene) til lærernes/pædagogernes handlinger, men primært til børnenes aktivitet, og børnene ses som centrale aktører i deres egne læreprocesser.*
- *Knyttet til børnenes læreprocesser foregår ikke blot en formidling, overlevering og reproduktion af allerede etableret viden og færdigheder. Børns læreprocesser, knyttet til deres egne handlinger, udgør dermed ikke blot en rekonstruktion, men nok så meget en (ny-)konstruktion af viden, forståelser, kulturelle koder og handleberedskab.*
- *Læring foregår gennem social interaktion, hvor der ikke alene er tale om betydningen af voksen-barn-relationen, men nok så meget om barn-barn-relationen som grundlag for læreprocessen.*
- *Læring foregår altid inden for en bestemt kontekst eller sammenhæng, som ikke alene sætter rammerne for læreprocessen, men også udgør væsentlige indholdsmæssige og betydningsbærende elementer i læringen. Konteksten er ikke alene af kulturel og social art, men er også altid knyttet til fysisk sammenhæng.*
- *Læring er et personligt anliggende, hvor det er det enkelte barns motivation, beredskab og livshistorisk etablerede erfaringer, der er bestemmende for det enkelte barns deltagelse i og udbytte af læring.*
- *Læring er knyttet til bestemte typer af læreprocesrytmer - polært udtrykt gennem bestandige vekslinger mellem progression og regression - som både kan indfanges og forstås på et kollektivt og fælles niveau, og som er knyttet specifikt til det enkelte barns egensindige læringsbevægelser.*

Selvom der ikke ud fra materialet kan siges at være en fælles og overensstemmende opfattelse af læring, peger svarene dog på, at bevægelsen synes at gå i retning af ovennævnte sammenstyknings af forskellige bud på, hvad læring er for en størrelse.



Tegninger fra Kamskolen viser, at børnene opfatter anlæggets taktfaste rytme med klasseværelse ved siden af klasseværelse.



6 Fra synlig til usynlig pædagogik

De relativt fælles mønstre i de professionelles opfattelse af børns læreprocesser har selvfølgelig betydning for den måde, lærere og pædagoger tænker grundlaget for det pædagogiske og undervisningsmæssige arbejde. Set i et mere overordnet perspektiv er tendenserne i materialet på mange måder parallelle til generelle ændringer i læreprocesforståelse og pædagogiske og undervisningsteoretiske intentioner, som de i disse år formuleres og forsøges praktiseret i en dansk institutions- og uddannelsessammenhæng. Kodeord som *ansvar for egen læring*, *differentieret undervisning*, *udgangspunkt i det enkelte barn* og *pædagogisk selvforvaltning* er blot enkelte udtryk for sådanne genkendelige fælles bestræbelser.

For at trænge ind bag disse intentionsmarkeringer forekommer det interessant at prøve at forstå de senere års 'brud' med mere traditionelle lærings- og undervisningsopfattelser, sådan som de også kommer til udtryk i nærværende materiale, ud fra den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein's betragtninger over bevægelsen fra "synlig" til "usynlig" pædagogik (Bernstein, 1973 og Chouliaraki & Bayer, 2001 (Chouliaraki, Lilie & Bayer, Martin (red.): Basil Bernstein. *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, 2001)).

Hensigten er dels at forstå, på hvilken måde lærere og pædagoger i vores materiale repræsenterer nogle forståelser af læring, pædagogik og undervisning, som ikke alene udtrykker lokale og vilkårlige vurderinger, men lægger sig tæt op ad både nationale og internationale tendenser, dels at præsentere Bernstein's analyser for at vise, at der med denne bevægelse ikke er tale om at gå fra kontrol med elever, indhold og bevægelser til en tilstand, hvor der ingen kontrol eller magt er, men at der snarere er tale om at gå fra en form for - på mange måder *ydre* - kontrol til en anden - på mange måder *indre* - form for kontrol.

Basil Bernstein bruger begreberne *synlig* og *usynlig pædagogik* til at betegne forskellige former for pædagogik.

Synlig pædagogik betegner en undervisningsform, hvor underviseren definerer et klart indhold i undervisningen (pensum), og hvor undervisningsformen ligger fast på forhånd. Et eksempel på synlig pædagogik er tavleundervisningen, hvor det er klart præciseret, hvad børnene skal lære, og hvor beslutningskompetencen er klart placeret hos læreren.

Usynlig pædagogik betegner den type undervisning, hvor indholdet ikke ligger fast på forhånd, da eleverne tilsyneladende selv har større indflydelse på, hvilket stof der skal tilegnes. Et eksempel på usynlig pædagogik er projektarbejde, hvor børnene selv skal definere de problemer, der arbejdes med, og hvilke kilder og fremgangsmåder der benyttes til at belyse det valgte emne. Bernstein lægger vægt på, at både den synlige og usynlige pædagogik stiller krav til børnenes adfærd. De to former for pædagogik stiller blot forskellige krav, som barnet skal leve op til i undervisningssituationen. Den synlige pædagogik stiller krav om at sidde stille med opmærksomheden rettet mod tavlen eller bogen og tilegne sig det stof, som underviseren gennemgår eller som formidles i lærebøgerne. Den synlige pædagogiks krav til børnene er ret tydelige og utvetydige, og det er grunden til, at Bernstein kalder denne pædagogik for *synlig*. Den usynlige pædagogik, derimod, stiller en anden type krav til børnene, der er mere mangeartede og diffuse end den synlige pædagogiks. I den usynlige pædagogik skal barnet selv kunne regulere sine aktiviteter uden lærerens kontrol. Barnet skal selv kunne tage beslutninger vedrørende metode og problemområde, og desuden skal barnet i højere grad selv kunne aflæse, hvilke forventninger undervisningssituationen stiller til det. Det usynlige i denne pædagogik ligger altså i, at undervisningens indhold er vagt defineret på forhånd, ligesom arbejdsformen i højere grad er op til børnene. I den synlige pædagogik forventes børnene at kunne sidde stille og følge med og at kunne tilegne sig nogle definerede faglige kundskaber som regning, læsning og skrivning. I den usynlige pædagogik er der imidlertid forventninger om nogle mere personlighedsmæssige kvalifikationer i tillæg til de mere faglige. Kreativitet, samarbejdsevner og evnen til selv at træffe beslutninger er nogle af de kompetencer, der ligger implicit (og derfor usynligt) i

6 denne pædagogik. På grund af usynligheden kan denne pædagogik derfor opleves som vanskeligere for de børn, der ikke har forudsætningerne for at aflæse de udtalte forventninger, der ligger gemt¹. Bernstein taler om, at forskellige former for pædagogik har forskellige *koder*, hvilket betegner de krav, der stilles til barnet. Koderne kan være stærke eller svage, altså mere eller mindre ekspliciterede og dermed synlige. Det vigtige her er, at svage koder ikke betyder, at pædagogikken ikke stiller krav til barnet. Kravene er blot mindre tydeliggjorte.

Indskolingshuset. Udklædningsstøjet ligger i en bunke på gulvet. Er det en invitation til at klæde sig ud? Betyder det, at her er det tilladt at rode, så meget man vil? Eller gælder det bare om at komme væk, inden der kommer en voksen og skælder ud? Man må kende stedets adfærdskoder, for at kunne aflæse rummets signaler.



Det samme blik, som her anlægges på pædagogikken, der er en del af skolens mentale rum, kunne anlægges på skolens fysiske rum. Ligesom pædagogikken kan være stærkt eller svagt kodet, således kan også de fysiske rammer være stærkt eller svagt kodet. Altså stille mere eller mindre tydelige krav til børnenes opførsel. Det traditionelle klasseværelse, hvor bordene og stolene står arrangeret én og én eller to og to med front mod tavlen og katederet, signalerer tydeligt, hvad der forventes af børnene: Der kan for eksempel signaleres: "Sid på din plads, og svar, når du bliver spurgt." Hvis læreren står oppe ved katederet, signalerer det klart, hvem der bestemmer i klassen, hvilket yderligere understreges, hvis katederet og tavlen er placeret på en forhøjning i forhold til resten af klasselokalet. Hvis rummet er indrettet spartansk og funktionelt og domineres af redskaber til undervisningen, signalerer det, at her er man for at modtage undervisning og arbejde med opgaver.

Forestiller vi os et andet klasserum, hvor bordene tilsyneladende er arrangeret mere tilfældigt eller vendt mod hinanden, bliver det mindre tydeligt, hvad der skal foregå i rummet, og det bliver straks sværere at aflæse af rummet, hvad der forventes af børnene. Utydeligheden forstærkes, hvis der slet ikke er borde og stole i rummet, men kun skamler, puder og madrasser. Er katederet og tavlen erstattet af en mere "flydende" placering af læreren, signaleres der en vis utydelighed eller tvetydighed i forhold til lærerens position i forhold til børnene. Mange ikke-undervisningsrelaterede genstande i rummet, såsom legetøj og personlige genstande, signalerer, at der kan foregå andre ting i rummet end undervisning, hvilket skaber en flertydighed i rummet. Man kan derfor sige, at skolerummet kan stille mere eller mindre synlige krav til børnene, der skal færdes i det. Ligesom det var tilfældet med den synlige og usynlige pædagogik, er det forskelligt fra barn til barn, hvorvidt de kan aflæse de forventninger, der ligger i det mere svagt kodede rum, der ikke umiddelbart signalerer nogle bestemte krav til barnets opførsel.

Ved at anvende Bernstein's begreber synlig og usynlig pædagogik samt gennem disse indfange nogle af de fundamentale bevægelser og udviklinger, der tilsyneladende sker i tænkning og praksis omkring pædagogik og undervisning, bibringes vi også nogle redskaber til at begribe, hvordan denne udvikling skaber nye typer af krav og forventninger til ikke alene læreren og pædagogen, men også til barnet.

Ifølge Bernstein fordrer den usynlige pædagogik nogle bestemte kompetencer hos barnet, for at det ikke kommer til at bryde for mærkbart med skole- eller institutionskoden. Den ovennævnte indre-styring kunne siges at være et væsentligt nyt element i den usynlige pædagogik som dominerende skolekode, hvilket umiddelbart fremstår i overensstemmelse med pædagoger og læreres udsagn. På den ene side er der ikke tvivl om, at man ser udviklingen som en bevægelse mod større frihed, både hvad angår ret til at definere indhold, arbejdsformer og kropslige bevægelser. På den anden side fremstår det lige så klart fra udtalelser og observationer, at denne frihed forventes udfoldet inden for

6 givne, men ikke nødvendigvis tydeligt markerede rammer. Selvom skolekoden eller den usynlige pædagogik baserer sig på et grundlag, der er bestemt af de professionelle, synes der at være en forventning om, at overholdelsen af grænserne for, hvad der betragtes som *fornuftigt*, *hensigtsmæssigt* og *ønskeligt*, fremstår som børnenes (med)ansvar. Groft sagt møder børnene først disse grænser, når de af en eller anden grund får at vide, at de har overtrådt dem. Den usynlige pædagogik stiller således ganske store krav til det enkelte barn og børnegruppen som sådan med hensyn til at etablere 'indre landkort' over, hvad det er for typer af handlinger og aktiviteter, der værdsættes i de forskellige institutionelle rum.

I forlængelse af disse overvejelser kan det være oplagt at koble til begrebet "institutionsautonomi". Det betegner her barnets evne til at leve op til de forventninger, der findes i skolesituationen, uden at læreren eller pædagogen behøver at instruere eller irettesætte det. Begrebet institutionsautonomi retter altså det analytiske blik mod børns forskellige forudsætninger for at forvalte sig selv, så regulerende indgreb fra lærerens eller pædagogens side ikke er nødvendige. Disse udtalte eller udtalte forventninger til børnene varierer selvsagt fra skole til skole, da pædagogikken og skolekulturen varierer, og der er som regel forskel på forventningerne i skoletiden og SFO-tiden.

Det betyder tilsvarende, at børn har forskellige forudsætninger for at leve op til forventningerne, alt efter hvilken skolekultur og pædagogisk situation de færdes i og efter det aktuelle tidsinterval. Tavleundervisning og projektarbejde stiller for eksempel forskellige krav til eleverne. Det, der basalt set kræves af traditionel tavleundervisning, er, at barnet kan sidde stille med blikket rettet mod tavlen, mens moderne pædagogik stiller væsentlig mere komplicerede krav til barnet.

Som nævnt ovenfor betyder institutionsautonomi, at et barn kan efterleve de udtalte krav i skole og SFO, uden at læreren eller pædagogen skal eksplicitere dem. Ifølge de ovenstående betragtninger om synlige og usynlige forventninger i det sociale (pædagogikken) og fysiske rum kan det forventes, at børn vil have forskellige forudsætninger for at aflæse og efterleve disse

forventninger. Nogle børn vil derfor have sværere end andre ved at gebærde sig i et svagt kodet rum, hvor forventningerne er overvejende implicite eller usynlige.

Da ovenstående begrebsapparat er blevet udviklet løbende igennem denne undersøgelse, har institutionsautonomi ikke været medtænkt i planlægningen og udførelsen af interviews og observationer, og materialet er derfor sparsomt omkring emnet institutionsautonomi og rummets mere eller mindre synlige koder. Visse af observationerne kan dog være med til at belyse denne problematik.

De to førsteklasse, som de følgende eksempler er taget fra, er indrettet forskelligt og stiller forskellige krav til børnene om at kunne aflæse rummets signaler. Den ene klasse er indrettet, så den umiddelbart er aflæselig som et undervisningslokale:

Første klasse er samlet i klasseværelset. Børnene sidder to og to ved i alt otte borde. Der er ingen madrasser eller puder i rummet. Klassen er pyntet med bogstaver, som hænger på snore hen over klassen. Der er også nogle børnetegninger på væggen. Langs væggene er der reoler med undervisningsmaterialer. Forrummet er helt fyldt op af en garderobe, men der er åbne døre ind til de to tilstødende lokaler, som er mere tomme. Der er sytten børn og to lærere. Læreren starter med at tisse børnene til ro. Så træner de bogstaver og lyde. Børnene skal sige forskellige stavelser i kor. To af drengene i klassen er ikke vendt op imod tavlen, og en lærer tager fat i deres stole og drejer dem op imod tavlen. Den ene lærer står ved tavlen og underviser, mens den anden sidder nede ved et bord mellem to drenge, som vist plejer at være urolige i timerne. Klassen kigger i en bog, og snakker om billederne og læser teksten. Læreren ved katederet stiller spørgsmål, som eleverne så skal svare på, og eleverne skal læse op fra bogen. Imens sørger den anden lærer for at tisse på dem, der taler sammen indbyrdes, og regulerer på dem der ikke sidder stille eller ikke er opmærksomme.

Denne klasse er indrettet, så alt vender op mod læreren og katederet, og så børnene sidder adskilt fra hinanden. Udsmykningen er

6 sparsom og undervisningsorienteret, og der er ingen legeredskaber, men kun undervisningsredskaber i rummet. Rummets funktion og formål lader sig umiddelbart aflæse, og rummet er desuden indrettet, så det modvirker uorden i klassen ved at adskille eleverne og give læreren frit udsyn over dem alle. Man kan således argumentere for, at dette rums synlige budskaber stiller forholdsvis simple krav til elevernes evne til at forvalte sig selv: De skal sidde stille og følge med.

I det andet eksempel, som følger herunder, er klasserummet mere flertydigt, og dermed sværere at aflæse:

Timen er begyndt. I første klasse er der skriveundervisning. Klasseværelset er groft set opdelt i fire dele. Den ene del af afskærmet af en tavle og en kommode. Her sidder børnene på puder på gulvet, mens en lærer gennemgår bogstaverne på tavler. Bagefter skal børnene selv lave skriveøvelser. Her kan de enten sætte sig ved et af de tre borde i klassen, på puderne på gulvet eller i værkstedsrummet. Hvis de vil sidde på gulvet har de nogle små gulpulte, som de kan sætte hen over benene. Børnene placerer sig rundt omkring og sidder roligt og arbejder.

Umiddelbart udtrykker klasseværelset i det givne eksempel en vis frihed for børnene. De kan sætte sig mange forskellige steder (på gulvet, ved bordene eller i et andet lokale). Men den tilsyneladende frihed kan måske virke besværlig for de børn, der ikke kan aflæse rummet. Selv i de mest frisindede skoler findes der en pædagogik, og bag hver pædagogik findes et pædagogisk ideal, som børnene forventes at forsøge at leve op til. Nogle af børnene vil utvivlsomt nemt kunne aflæse de adfærdskoder, der ligger implicit i lokalet, mens andre vil have sværere ved at se på rummet, hvad der forventes af dem, når de opholder sig herinde.

Da begrebet om institutionsautonomi i relation til rum som allerede anført først er blevet udviklet sent i denne rapports proces, er det derfor anvendt meget prøvende her, og dets anvendelighed og relevans for diskussioner af skolerum mangler at blive grundigere undersøgt empirisk.

(1) Bernstein viser i sine analyser, at barnets sociale baggrund er bestemmende for, hvilke forudsætninger det har for at kunne aflæse den usynlige pædagogiks forventninger. Bernstein mener, at der i den usynlige pædagogik ligger et menneskesyn, der i høj grad er i overensstemmelse med det, han kalder "den ny middelklasses" idealer. Fokuseringen på at udvikle sin personlighed i tillæg til de faglige færdigheder er typisk for en del af middelklassen, og det bliver derfor disse middelklassebørn, der har lettest ved at aflæse og leve op til de forventninger, som den usynlige pædagogiks undervisning stiller. (Se Bernstein 1974 s. 168-175) Med sociologen Pierre Bourdieus begreber kan man udtrykke det således, at det kræver en særlig form for kulturel kapital at kunne gebærde sig i den moderne skole. Og denne særlige personlighedskapital indehaves i særlig høj grad af den veluddannede middelklasse og i særlig lav grad af arbejderklassen, hvis forventninger til uddannelse, opførsel og personlighed ligger længst fra den usynlige pædagogiks implicitte dannelsesideal. (Se Bourdieu & Passeron, 1977).



7 Temaer mellem pædagogik og arkitektur

På grundlag af arkitektur-, børne- og voksenperspektiv er det muligt at diskutere en række temaer, der på samme tid indeholder et pædagogisk aspekt og et formgivningsaspekt. Der er tale om refleksioner over og fortolkning af det empiriske materiale, og alle udsagn vil sikkert kunne give anledning til yderligere diskussion. Ikke mindst fordi de fremsatte overvejelser har en tendens til at stå ganske skarpt. Det hænger sammen med, at de fysiske rammer på en ordløs måde materialiserer forhold, der ikke nødvendigvis er i overensstemmelse med, hvad der i øjeblikket anses for god latin på bjerget. Går man ind og afdækker tingenes stumme udsagn, kan de - deres diskuterbarhed til trods - virke kompromisløse og afslørende. Blandt andet kan de virke mere kritiske, end de involverede vil betragte som rimeligt, fordi de for længst er gået over til at praktisere helt andre måder at organisere undervisningen på.

Her må det fastholdes, at de fysiske rammer *ikke* determinerer adfærden. Hvis man på skolen ønsker at samarbejde på tværs af klasserne, og den fysiske struktur deler op i aflukkede rum - så udelukker det måske ikke den ønskede kultur, *men man kan ikke hævde, at arkitekturen understøtter de pædagogiske intentioner.*

Har man først fået øje på, at der går en mur mellem to dele af en skole, så er det et uomgængeligt udsagn om, at skolen er opdelt, og at tingene holdes adskilt. Så kan man på stedet nok hævde - og måske bevise - at man samarbejder alligevel, men det er ikke desto mindre ”på trods af”.

Selvom rumlig organisering og indretning ikke direkte forhindrer, at et bestemt liv udfolder sig, så kan man ikke undgå at tage stilling til, om man virkelig ønsker modstrid mellem pædagogisk

intention og arkitektonisk udtryk - for slet ikke at tale om den funktionelle modstand, der kan opsluge mange menneskelige ressourcer. Endelig kan man ikke udelukke, at skolens fysiske struktur i løbet af ti års skolegang efterlader et aftryk i sindet og præger børnenes opfattelse af sammenhænge eller opdelinger. (*Siegumfeldt, 2000*).

Det første af de fem temaer mellem pædagogik og arkitektur er *Mulighedsfeltet*. Under bearbejdningen af materialet viste der sig nemlig et behov for at finde et overordnet begreb, der kunne koble de to væsensforskellige sider af det samspil mellem børn og skolens fysiske ramme, som undersøgelsen handler om.

Det var blevet klart, at rum og forvaltning - pædagogisk forvaltning, om man vil - indgår i en meget tæt enhed. Samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme er ikke blot komplekst. Det er også af en sådan karakter, at den ene side i samspillet påvirker den anden og altså ikke blot to på forhånd givne størrelser, der så må forliges mere eller mindre godt. Her ser det ud til, at begrebet mulighedsfelt både kan anvendes i forsøg på at indkredse det mulighedsfelt bygningen definerer, og det mulighedsfelt, som forvaltningen foreskriver, samt til at afdække de steder, hvor de får fat i hinanden.

Det næste tema er *Viljen til orden*. Den viser sig både gennem den konkrete fysiske indretning og gennem den måde, hvorpå tingene i dagligdagens praksis inddrages i opretholdelsen af den ønskede orden, der ikke kun handler om et langsigtet pædagogisk perspektiv, men også i høj grad om at få skolen til at fungere som et lille samfund i sig selv.

De tre sidste temaer er derimod direkte relateret til den pædagogiske omstilling. *Fra fleksibilitet mod differentiering* handler om, at fleksibilitet til dels er blevet et modeord, men at man i nogle sammenhænge med fordel kan erstatte det med begrebet differentiering. I afsnittet *Projekt- og gruppearbejde?* diskuteres det, om rummene på den ene side egner sig til disse arbejdsformer, og på den anden side stilles der spørgsmålstegn ved, om der overhovedet findes en aktuel praksis omkring projekt- og gruppearbejde, der aktivt søger at udnytte mulighederne for dette.

7 Et af de senere års tiltag for de mindste børn i skolen er pasningsordningen. Efterhånden som den bliver en del af skolen og der eksperimenteres med en samlet indskoling, ser det ud til, at *SFO'en ind i skolen* gennem andre traditioner og andre måder at se børnene på påvirker både skolens rum og pædagogik.

Mulighedsfeltet

I et forsøg på at relatere skolens fysiske rum til skolens mentale rum introduceres her begrebet *mulighedsfelt*.

Det fremgik nemlig med meget stor tydelighed i løbet af observationsdagene i skolerne, at nok er skolen som fysisk størrelse på sin vis en konstant, men medspil og modspil fra rummet, dets "ydelse", kan ikke studeres isoleret, men spiller sammen med den måde, de fysiske rammer og deres muligheder forvaltes på. Man kan have et nok så ressourcerigt rum på en skole, men hvis det ikke kan bruges, for eksempel fordi det er aflåst, så rejser spørgsmålet, sig om man "har" det?

Det førte til følgende betragtning: De fysiske omgivelser definerer en række muligheder samtidig med, at de udelukker nogle andre. Man kan ikke holde morgensamling for 100 børn i et rum på 10 m², og man kan ikke lære at svømme uden vand for nu at tage nogle overtydelige eksempler.

At kunne se muligheder i et rum hænger sammen med evnen til at kunne anticipere en fremtidig handling. Det vil sige, at i kommunikationen mellem børn og skole, og i bred betydning mellem mennesker og fysisk miljø, er der tale om, at de fysiske omgivelser kommunikerer nogle muligheder samtidig med, at vi retter en perceptuel opmærksomhed mod verden. Og ikke blot igangværende aktiviteter, men også dem, vi *endnu ikke har påbegyndt*. Som behandlet i Arkitekturperspektivet kan begrebet *affordance* anvendes til at beskrive forholdet mellem mennesker og miljø. Det er psykologen Gibson, der har konstrueret ordet ved hjælp af verbet *afford* for at beskrive den egenskab ved tingene, at de kommunikerer, hvad de "kan". (Neisser, 1994, s. 393f). Hvad vil det så sige? Jo gulvet "affords", at vi kan gå på det, vandet at vi

kan drikke det, trappen at vi kan gå på den, men trinnet samtidig at vi kan sidde på det.

Mulighed er noget, der har med fremtiden at gøre. Det ligger i ordet selv og den måde, vi bruger det. En mulighed er noget, der *kan* lade sig gøre. Det fremhæves i følgende formulering - der flirter med en pleonasme - det er de *potentielle* muligheder, der udgør mulighedsfeltet.

Men antallet af reelle muligheder kan mindskes, hvis skolens kultur er sådan, at de ikke udnyttes. Måske fordi de er forbudte. Måske tiden forvaltes på en måde, så der ikke er tid til det. Måske børnene kontrolleres og aktiveres på en måde, så de slet ikke kommer derhen, hvor mulighederne er. Eller mange års disciplinering har indøvet, at man-sidder-da-ikke-på-gulvet.

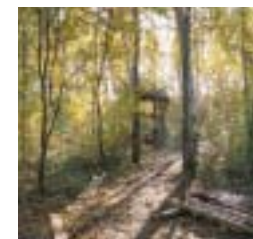
Som eksempel på en konstruktiv og befordrende måde at udnytte mulighederne på kan nævnes friarealerne i Indskolingshuset.

Mulighedsfeltet er umiddelbart rigere end i de to andre indskolinger. Her er et stort område med fritvoksende græs, træer og buske. Det er ikke funktionelt kodet til én bestemt leg. Børnene bygger et skib af brædder og små paller. Muligheden herfor består i, at der findes brædder og små paller. Og børnene får tiden til at udnytte den.

En pædagog går med udenfor, så der kan tændes bål. Børnene kan selv hugge brænde til bålet - dels *er* der en økse, de kan hente, dels *er* der træblokke, der kan hugges. Dels er der etableret en kultur, så man kan omgås den ikke ufarlige situation, at en gruppe børn har en skarp økse mellem sig. Der er bygget et regelsæt op, så der markeres et felt med fire grønne mælkekasser, hvor de andre ikke må gå ind, mens én står og hugger.

Muligheder forvaltes, så de kan udnyttes i en meget vid udstrækning. Men et enkelt uheld, en bekymret voksen, et forbud - og mulighedsfeltet indsnævres.

Tankegange om forskellige mulighedsfelter, der overlejrer og interagerer med hinanden, kan i princippet overføres på al arkitektur. Men måske er det særlig meningsfuldt at tale om mulighedsfelter i forhold til børn, fordi en rigdom af muligheder og fortolkningsmuligheder har betydning for deres udvikling.





Ifølge den finske neurolog, Matti Bergström, har hjernen en "mulighedssky". Den skal ikke sammenlignes med et organiseret informationssystem, men består af frie, løse koblinger i stadig forandring. Han skriver, at hjernen har et ypperligt lager af ressourcer til at klare sig i en fremtid, der ikke kan forudses. Den kommende tid er noget, vi intet ved om (Einstein). Tid betyder i det hele taget "mulighed", hvilket ifølge sprogforskere er den oprindelige betydning af ordet "tempus". "Mulighed" peger mod fremtiden, og til denne fremtid har vi en ressource i hjernens Jeg i dets "mulighedssky". Der går imidlertid også en bevægelse den anden vej, idet børn ser omgivelserne gennem "skyen" (Bergström, s. 50).

"Et individ med en veludviklet og rig "mulighedssky" har en tendens til at overføre dens indhold på de ydre omgivelser. Han "ser" omgivelsernes genstande og objekter som indhyllet i deres muligheder, hvilket bevirker, at det fysiske ydre rum kompletteres af et "virtuelt rum", som delvis er sammenfaldende med det fysiske. Dette er typisk for kreative individer med rig fantasi og tilbøjelighed til at "lege" med deres logiske tanker og observationer." (Idem., s. 53).

Føres tankegangen et skridt videre, vil man kunne hævde, at et opgaveforløb i skolen, der intenderer et højt niveau af initiativ og kreativitet hos eleven, både forudsætter, at der helt konkret er mange muligheder i rummet, at eleverne (videre)udvikler deres evne til at "se" dem, samt at de får lov til at udnytte dem.

I forhold til analysen i kapitlet Arkitekturperspektivet kan begrebet mulighedsfelt især anvendes på *Det sociale rum*, *Handlingens rum* og *Det adfærdsregulerende rum*.

Viljen til orden

I en folkeskole for bare 30 år siden var klasserne enkelt udstyrede rum, hvor borde (og børn) var ordnet i rækker. Kun lidt stod fremme, mens resten var låst inde i skabe, når det ikke lige var i brug. De små ting og de potentielle muligheder stod ikke synligt fremme. Til gengæld "så det ordentligt ud". På den måde blev den herskende orden direkte synlig.



Siden er der tydeligvis sket et skred i holdningen til ordensbegrebet i retning af mere nuancerede opfattelser. Således henter en pædagog i Indskolingshuset en dreng ind i børnehaveklassen med ordene: "Nej du skal ikke rydde op, det tager alt for lang tid." Samtidig siger en anden voksen i samme hus i en mere generel diskussion. "Der skal også ryddes op. Personalegruppen vil gerne starte i god orden. Det er irriterende ikke at kunne finde sakse og farver. Orden er praktisk".

I SFO'erne var der også ryddet op. Forskellen fra før består i, at tingene og materialerne er synlige for øjet som ressourcer for alt det, børnene *kan* tage sig til - altså med til at pege på mulige fremtidige handlinger.

De synlige ændringer giver imidlertid ikke anledning til den konklusion, at der ikke mere skulle herske så strenge krav om orden - det vidner de fysiske rammer og deres brug om.

Et banalt, men tydeligt, eksempel er de rastepladsborde med faste bænke, der findes på to af skolerne - de kan næsten ikke "komme i uorden"!

Men der kan imidlertid også peges på mere komplekse former for vilje til orden i skolerne, hvor de fysiske omgivelser indtager en ikke ubetydelig rolle. Viljen til at ordne de fysiske omgivelser er også en vilje til at skabe orden blandt de personer, der befinder sig i rummene. Igennem ordningen af skolens fysiske rum reguleres børnenes adfærd. Ordningen eller reguleringen sker blandt andet ved, at de fysiske rammer skaber begrænsninger for kroppen. Det fysiske rum må dermed betragtes som en del af skolernes pædagogik, da det (intenderet eller uintenderet) formidler en særlig kropskultur til eleverne. Ifølge Andersen og Kampmann er børns egen kropskultur ofte uforenelig med de voksnes idealer for brugen af kroppen: "Den kropslige energi støder den voksne. I hvert fald bruges en meget stor del af den voksnes bestræbelser på at få tæmmet barnets krop. Hvor barnets beherskelse af sin krop hele tiden søger at åbne for nye muligheder, så er voksnes forsøg på at få barnet til at beherske sig orienteret mod, at barnet lærer at lukke af, at tæmme sin krop, at disciplinere kroppen." (Andersen og Kampmann 1988, s. 99) Indretningen af skolen er en måde at uddelegere tæmningen af barnets krop til de fysiske rammer.





Den følgende diskussion begrænses til at omhandle *stolen* og den rolle, den spiller i håndhævelsen af orden og tæmningen af barnekroppen. Men også et tema som *de låste døre* kunne have været gjort til genstand for en tilsvarende drøftelse. Her henvises imidlertid til analysedelen *Det adfærdsregulerende rum*.

Stolen

På et ganske bestemt punkt overraskede det empiriske materiale særlig meget. Det viste sig nemlig, at en meget stor del af observationerne beskrev situationer fra den tid, børnene selv disponerede over, altså frikvarter eller SFO-tid, mens der kun var et mere begrænset antal observationer fra ”timerne”, der i højere grad er lærerstyrede. Men det havde på ingen måde fra starten været undersøgelsens formål at give ”den fri tid” større opmærksomhed end undervisningstiden.

En måde at forstå dette forhold på kunne være, at når børnene selv administrerer tid og rum, er der ”mere” at observere. Hvorimod, hvis læreren har planlagt hele forløbet, så er det dét, man kan observere. Sat på spidsen kan man sige, at hvis det på forhånd er fastlagt, hvor lang ”timen” er, hvordan den skal disponeres, hvilke opgaver der skal løses og med brug af hvilke midler og metoder, og det desforuden er fastlagt, hvor i rummet børnene er placeret (læs: sidder på deres stol), så er rummet så lærerstyret - fysisk og mentalt - at børnene slet ikke når ud til dets grænser. Man kunne også sige, at læreren på forhånd har fastlagt et meget snævert mulighedsfelt, der kun udnytter få af mulighederne i det fysiske rum.

Her spiller også måden, lærerne disponerer over børnenes tid på, en rolle. Det er vel heller ikke uden grund, at skemalægningsnetop har en bestemt tidsenhed som styrende planlægningsmodul, og et undervisningsforløb plejer at hedde *timer*.

I sit Ph.d.-studium har antropologen Anna Lærke undersøgt ”Tid og disciplin i en engelsk *primary school*”. Hun fokuserer på disciplin forstået i ordets traditionelle betydning som ”praksiser og strategier (eller ideologier), hvis udtrykte mål er kanaliseringen af adfærd og tankegang i en bestemt retning”. Men også disciplinering som ”en bredere ”socialisering”; det vil sige de relationer, processer

og interaktioner, hvor igennem børn og voksne kontinuert forhandler, markerer og installerer hinandens identiteter.” (*Lærke, s. 29*). Hun hævder, at ofte overlades børnene ikke tid til egen disposition, og at det at disponere over deres tid fuldt ud sker ud fra et ønske om kontrol:

”De mest synlige og mærkbare disciplinære teknikker i skolen omfattede: anvendelsen af tid, kontrollen med viden og hemmelighedens funktion, brugen og kategoriseringen af rummet langs en høj-lav-akse, tilretningen eller dressuren af kroppe og inspektion og eksamination af både elever og personale.” (*Idem., s. 30*). Det svarer til observationer udført i flere klasser, hvor der, gennem en disponering over børnenes aktiviteter hele timen, heller ikke var tid/mulighed for at udnytte andre muligheder i rummet. Når der var time, fandt der således ikke særlig mange observerbare interaktioner sted mellem børn og rum. Det mulighedsfelt, som et fysisk rum potentielt kan åbne for, modsvares ikke af et mentalt mulighedsfelt, der lukker op for, at de potentielle fysiske muligheder kan udnyttes.

Gennem mange års disciplinering er der endvidere opstået en kobling mellem begrebet læreproces og en kropslig siddende stilling. Den viden sidder og bæres i kroppen, og den udløses, blot vi hører ordene skole eller undervisning. For eksempel siger vi om én, der efter nogle år i praksis søger mere undervisning: ”Ja, nu skal han så på skolebænken igen”. Her er ”skolebænken” metafor for undervisningssituationen.

Forfatteren Carsten Jensen (*Jensen, 1983*) kalder ligefrem stolen et symbol på den moderne kultur og skriver om ”det forstolede eller stolegjorte menneske” ... en proces, han lader tage sin begyndelse i skolen.

Men der er selvfølgelig mange ting, der læres uden nærvær af en stol. En tømmerlærling eller elev på teaterskolen kan ikke lære og samtidig sidde ned hele tiden.

Hvad så med de boglige sysler? Jo, kunne man ikke forestille sig arbejdsituationer, hvor elever lærer at regne - og forstå - gange-stykker ved at lægge små fliser ud i felter på x gange y, tegner feltet op og endelig skriver og regner stykket?

7 Eller efter at have gennemgået nogle myter eller lignelser så dramatiserer klassen dem i en nutidsversion?

Indrømmet. Der er mange aktiviteter, hvor det er hensigtsmæssigt at sidde - for eksempel at skrive en forskningsrapport - men det synes uhensigtsmæssigt at koble begrebet læreproces med den fysiske genstand stol.

Stolens vigtige rolle kan ses som et led i kontrollen af klassen - for at undgå det kaos, der truer, når mange børn samles i et rum med blot en enkelt voksen. Kravet om, at eleven skal sidde - og blive siddende - på sin stol, indgår i en adfærdsregulering. At stole giver kontrol kan illustreres med et eksempel fra en anden sfære. Da der i 80'erne var en del uroligheder ved fodboldkampe, blev det blandt andet indført som modforholdsregel, at der ikke mere skulle sælges ståpladser, fordi man har større kontrol over et siddende publikum ...

I Indskolingshuset bestemmer børnene i nogle timer til en vis grad selv, hvor de placerer deres krop - enten står de ved de høje borde eller sidder på de høje taburetter. Eller de sidder på gulvet med en skriveplade over benene. At målet ikke er den siddende klasse ordnet i klasseformation fremgår også af, at der ikke er et lige så stort antal arbejdspladser ved bordene, som der er elever. Men mange små observationer og udtalelser peger på stolens betydning:

En lærer læser op af "Otto er et næsehorn", mens børnene sidder og tegner. Hun afbryder oplæsningen et øjeblik for at sige til en lidt for mobil elev: "Vil du godt sætte dig over på din plads".

2. klasse har dansk, der foregår som individuelt arbejde i arbejdsbog. Læreren siger til elev: "Jeg kommer over til dig" - det vil sige, at eleven bliver siddende.

En elev gør opmærksom på, at han/hun er færdig med siden i arbejdsbogen. Læreren siger irettesættende: "Man rækker hånden op og er musestille".

En lærer udtaler under et interview: "Man lærer både gennem leg og røv-til-sæde".

I en anden samtale spørger interviewer: "Man kan betragte børnehaveklassen som en overgangsperiode mellem børnehave og skole. Hvad er det for en udvikling, børnene skal gennemløbe i den periode? Hvad er det allervigtigste, de skal lære i børnehaveklassen?"

En børnehaveklasseleder svarer spontant og medfølelse: "De skal lære at sidde på stolen. Ellers kan de simpelthen ikke holde ud at komme i første klasse."

De fysiske rammer kan ikke diskuteres uafhængigt af de pædagogiske intentioner, men de pædagogiske intentioner kan heller ikke diskuteres uafhængigt af den måde, rummet forvaltes på, herunder den måde et element som stolen indgår i skoledagen på.

En skoleinspektør udtrykker sit syn på styringen således: "Vi skal ikke lave 'skema-børn' hvor alt er lagt i faste rammer Bekymrende, hvis vi strukturerer al deres tid. Der skal være både rum og tid."

Fra fleksibilitet mod differentiering

Fleksibilitet er blevet et nøgleord i dagens diskussioner om skolebyggeri. Det bruges som et plusord, der skal indikere et rigere mulighedsfelt inden for en given fysisk ramme, end hvis der ikke havde været fleksibilitet. Men hvad vil det egentlig sige, at en skole er fleksibel? (Se endvidere Olrik, 2000). Og hvilke kvaliteter giver fleksibiliteten?

I første omgang vil mange nok tænke på den fleksibilitet, der hidrører fra bevægelige bygningsdele, så rum kan lukkes af eller slås sammen. I Indskolingshuset er der store dobbelte døre mellem fællesrummet og salen til dans, musik og samling. Dørene er lette at betjene, og børnene kan selv åbne og lukke dem. Endvidere fungerer svingtavlerne i klasserne som rumdelere, når de svinges ud fra væggen.

Fællesrumsskolen har trefløjede døre mellem klasse og fællesrum,



7 hvilket vækker forventninger om, at man somme tider slår det hele sammen. Men - formodentlig på grund af pladmangel i klasserne - står der så mange ting op ad de to ekstra dørblade, at det ville kræve en ganske betydelig arbejdsindsats at åbne dem, og muligheden blev da heller ikke set udnyttet under observationerne. En anden form for fleksibilitet skyldes imidlertid ikke drejende og svingende bygningsdele, men simpelt hen blot at der er god plads. Så der er mulighed for flere forskellige brugsmåder, fordi man kan møblere om og indrette rummene på forskellige måder. Det kan ske inden for en kortere periode, eller på længere sigt kan skolen bygges om i takt med ændrede krav. Således var der både på Fællesrumsskolen og Kamskolen planer om ombygninger og moderniseringer.

Men ordet fleksibilitet bruges undertiden også om forhold, der mere er et spørgsmål om multifunktionalitet - rum og elementer kan bruges på flere måder og giver dermed brugeren et øget mulighedsfelt. Her burde man rettelig diskutere den funktionelle kodning.

Som beskrevet i analysedelen under *Handlingens rum* kan man skelne mellem *den hårde funktionalisme* og *den bløde funktionalisme*. Den hårde funktionalisme omhandler de forhold, hvor rum og redskaber er stærkt funktionelt kodede, for eksempel et sløjdløse med fint værktøj eller en moon-car på legepladsen. Det er ting, der kan netop dét, de er udformet til. I den bløde funktionalisme derimod er tingene også arkitektonisk veldefineret, men svagt funktionelt kodet. Det betyder, at rum og ting kan tages i brug på flere forskellige måder. Det giver i sig selv et rigt mulighedsfelt. Og set ud fra en pædagogisk synsvinkel har de svagt funktionelt kodede rum og elementer den særlige kvalitet, at det giver de små brugere udfordring. Udfordring til fantasien og valgmuligheder, der indebærer, at man må (lære at) tage stilling, og som opfordrer til at lægge strategier til at handle og forhandle.

Det kunne ses omkring trinnet i Indskolingshuset. Trinnet definerer en grænse i rummet og giver børnene et sted at slå sig ned, men er i øvrigt funktionelt lavt kodet. Her legede børnene i små grupper pause efter pause, og det indgik i legen på forskellig vis.

Man kunne også trække Matti Bergströms begreb *mulighedsskyen* frem igen og sige, at funktionelt svagt kodede elementer kan have en stor mulighedssky.

Igen tjener Indskolingshusets legeplads som eksempel. Legepladsen er eksemplarisk med hensyn til, at meget lidt er fastlagt og rigtig meget ”kan lade sig gøre”. Vandkanal, lille skov, træer af god klatrestørrelse, asfalteret bane, areal til dyrkning og et område, der fungerer som byggelegeplads, giver børnene muligheder, og de er nødt til at få idéer ud fra ”de forhåndenværende søms princip”.

På den måde kan man også hævde, at fleksibilitet og mulighedsfelt hører sammen. Det er imidlertid vigtigt ikke at slippe diskussionen om stærk og svag funktionel kodning her. For så ville den svage kodning fejlagtigt komme til at stå som den eneste rigtige løsning. Den stærke kodning indebærer en række andre vigtige kvaliteter.

Den stærke funktionelle kodning handler ikke blot om værksteder og fagområder.

For ser vi på hele skolen samlet, så er den summen af mange steder. Og hvis alle steder i princippet blot kan det samme, får man ikke samme samlede rigdom i mulighedsfeltet, som hvis man har mange steder, der kan noget forskelligt.

Men at denne mangfoldighed står åben for brugerne forudsætter selvfølgelig en skolekultur, hvor børnene kan bevæge sig mellem de forskellige muligheder.

Tankegangen kom frem i SFO'en i Fællesrumsskolen, hvor personalet lagde meget vægt på, at de forskellige stuer skulle være indrettet forskelligt.

Det er ikke nok at kræve fleksibilitet - i sin ultimative form giver det blot nogle store åbne miljøer med flytbare rumdelere, hvor alle steder kan det samme. Derimod er der brug for et miljø, der indeholder en mangfoldighed af steder, altså et *differentieret* miljø.

Netop erfaringen fra Indskolingshuset viser, hvorledes det er med til at fylde huset med muligheder, at der er en *differentiering*

7 både i rumstørrelser og i, hvordan rummene er indrettede. For eksempel er de små værksteder kodet til at kunne noget forskelligt - og tilsammen er huset et righoldigt mangfoldigt mulighedsfelt. Måske har udtrykket fleksibilitet fået så stor plads i diskussionerne om kravene til et tidssvarende skolebyggeri, fordi ordet både kan bruges i forbindelse med undervisning og med arkitektur og altså umiddelbart forstås af de to faggrupper lærere og arkitekter. Men herigennem er man måske også blevet forført af sproget. En anden mulighed ville være at bruge udtrykket differentiering, som også er umiddelbart anvendeligt i forhold til såvel arkitektur som pædagogik.

Sammenholdes en *miljødifferentiering* med en *undervisningsdifferentiering* kan man godt sige, at det er karakteristisk for begge slags differentiering, at man vil nedbryde ensartetheden og ensretningen og respekterer og værdsætter forskellene - og dermed leder frem mod en rigere helhed, end fleksibiliteten vil kunne.

Projekt- og gruppearbejde?

Undersøgelsen kom ikke til at belyse projektarbejdets og gruppearbejdets vilkår i det omfang, som var forventet ved projektets start. Under feltarbejdet fandt gruppearbejde simpelt hen kun sted nogle få gange.

Godt nok er flere klasser møbleret, så børnene *siddet* i gruppe. Men hvis de løser opgaver hver for sig, synes det næppe berettiget at tale om gruppearbejde. Eller når en pædagog gennemgår et temahæfte om kroppen med en gruppe børnehaveklassebørn rundt om et bord. Møbleringen er forskellig fra traditionel klasseopstilling og signalerer gruppe, men princippet om klasseundervisning er bibeholdt.

Kritikken fra personalet af de fysiske rammer går da også netop ofte på, at der mangler plads, og alle ønsker flere små rum/steder til gruppearbejde - "så kunne man også have et matematikværksted", siger en matematiklærer. Og en skoleinspektør siger: "Arkitekturen kan ikke stoppe udviklingen, men her virker den ikke understøttende!"

Imidlertid var der spor af tidligere projektarbejder. På Kam-skolen vidnede en troldeudstilling i centralkorridoren om et tidligere projektorienteret gruppearbejde i en andenklasse. På Fællesrumsskolen, i Indskolingshuset og i Lærkelængen var fællesrummene udsmykket med "vingede væsener", der var skabt i løbet af en temauge fælles for hele skolen.

Som behandlet ovenfor i analysen af *Det sociale rum* er det meget forskelligt, hvor gode muligheder skolerne giver for, at eleverne kan etablere sig i små grupper, og måske bremser de fysiske rammer i virkeligheden mange steder for den pædagogiske omstilling. Eller måske ligger det mere i dansk undervisningskultur at samle det projektorienterede gruppearbejde i særlige temauger - en iagttagelse gjort af Shunsuke Itoh, japansk gæsteforsker på Statens Byggeforskningsinstitut, der gennem halvandet år sammenlignede kulturelle faktorerers indflydelse på brugen af rum i japanske og danske skoler.

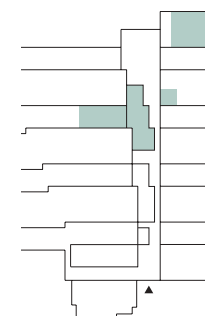
En yderligere forklaring på, at der ikke kunne observeres særlig meget projekt- og gruppearbejde, kan være, at det først er på mellemtrinnet og i udskoling, at gruppe- og projektarbejde rigtigt vinder indpas.

Skolefritidsordningen ind i skolen

Med kravet om pasning af børnene i de yngste klasser efter skoletid kom et nyt element ind i folkeskolen: Skolefritidsordningen, SFO'en. Den byder - vel med forbillede i fritidshjemmet - på et alternativ til skolens mere bundne opgaver. I fritidsinstitutionerne lægges traditionelt vægt på musisk-praktiske aktiviteter, leg og afslapning alene eller i grupper. En høj grad af frivillighed og individuel hensyntagen er et andet karakteristikum, der står i modsætning til den traditionelle skoleform, hvor aktiviteter er fastlagt med hensyn både til opgavers indhold og metode, og hvor tiden er lagt fast med skoleskema og ringetider. Endvidere er den traditionelle skole kendetegnet af lærerstyring og ikke-frivillig deltagelse.



Placering af SFO



7 Det gamle ord fritidshjem indeholder netop ordet *hjem*, og som i et hjem lægges der vægt på hygge og omsorg, og der bliver gjort meget ud af, at både voksne og børn samles om små måltider. Tilsvarende finder man en fysisk indretning af rummene, der er forskellig fra det traditionelle billede af en skole. I SFO'en finder man møbleringer til afslapning og samvær i små grupper. Man finder ofte flere mindre rum, hvor man allerede på dørtærsklen ser legetøjet, spillene og materialerne til hobbyarbejde. Der kan godt være grupper på 20 børn - men det afspejles ikke i 20 gange alting, fordi det er en forudsætning, at det er 20 *individer*, der kan vælge langt mere *individuel*.

I skole og SFO er der tale om to forskellige personalegrupper med tilsvarende forskellig tilgang til opgaven og syn på børnene. I begyndelsen stod de to forskellige, men også hinanden supplerende institutionsformer side om side. På Kamskolen og Fællesrumsskolen har SFO'en indtaget tidligere undervisningslokaler tilpasset gennem om- og udbygning, og de fremtræder som enklaver både mentalt og fysisk. Adskillelsen fra resten af skolen er tydelig. Skellet mellem de to dele af skoledagen bliver særlig synlig i Fællesrumsskolen, hvor adskillelsen yderligere markeres af, at en eksisterende trefløjet dør mellem fællesrum og SFO (de kalder det i øvrigt fritidshjem) er blændet af. Mod fællesrummet er der malede plader, og ind mod SFO'en er der også plader, der bruges til at hænge billeder op på. Der er gennemgang via en dør i langvæggen midterste fag, men den er ikke altid åben. Der sker en overlappende brug af fællesrum og gange. Men ikke af de "private" klasser eller SFO-stuer, som der åbenbart er et tidsafhængigt og personalebetinget ejerskab til. En første klasse brugte nogle puder fra puderummet. Ejerskabet er ingen dog i tvivl om: "Vi har fået lov til at låne hynderne", siger læreren, mens børnene hjælper med at børste dem rene og bære dem tilbage efter timen.

I Indskolingshusets folder står: "Pædagogerne skal ikke erstatte lærerne, de skal tilføre skolen en ny dimension, og de skal være med til at binde dagen sammen for børnene."

Det vil selvfølgelig være for enkelt - og en undervurdering af begge parter - blot at sige, at så tager lærerne sig af det faglige og pædagogerne af det sociale.

Men det er alligevel oplysende, at på spørgsmålet: "Hvad er det pædagogerne er særlig gode til?", svarer en lærer: "Pædagoger ser på børn på en måde, der er en berigelse. De ser, hvad børn gør, og hvordan de koncentrerer sig. Og de taler meget om enkelte børn. Pædagoger går ind for frivillighedsprincippet, og det giver en gunstig påvirkning."

Selvom Indskolingshuset integrerer de to kulturer i vidt omfang, siger lederen alligevel: "Der er nok mere brug for at bevæge sig, når der er leg, end når der er undervisning - sommetider er det overraskende, hvordan børn bruger rum - set med lærerøjne. Aktionsradius bliver større, når børn selv sætter dagsordenen, men de voksne sætter dagsordenen om formiddagen. Huset bruges forskelligt formiddag og eftermiddag".

Flere pædagoger giver udtryk for, at det er svært at etablere et samarbejde med skolen.

Der kommer frem i interviewene, at der er tale om to forskellige kulturer, for eksempel:

Int.: "Hvorfor så skarp deling mellem skole og SFO?"

Pædagog: "Det har der altid været. Nu er der tanker fremme om en større samling. Men man burde starte med menneskene - ikke med rummene."

Imidlertid sker der netop i disse år en gradvis opblødning af grænsen mellem de to halvdele af børnenes skoledag. Initieret af både et ønske om at bruge pladsen bedre og et ønske om at sætte læreprocesser, leg og arbejde, trivsel og udvikling ind i en sammenhæng. Undervisningsdelen spredes ud over en større del af dagen i stedet for at ligge koncentreret om formiddagen kun afbrudt af korte frikvarterer. Samtidig med ændringen i skemalægningen sker der i hele folkeskolen en omstilling fra klasseundervisning i fastlagt pensum i retning af at inddrage det praktisk-musiske og større undervisningsdifferentiering.

7 Kendemærker, som allerede var kommet ind i skolen sammen med SFO'ernes ideologiske grundlag, men indtil nu holdt i sit eget aflukkede rum.

Fysisk betyder integrationen imidlertid, at også de fysiske rum ændres.

Indskolingshuset er fra starten bygget som et sådant, og alle lokaler og faciliteter er fælles for undervisning og SFO. I det store centralt placerede fællesrum mødes både børn og voksne, både pædagoger og lærere. Altså den fysiske dimension er med til at strukturere samarbejdet.

Fra Indskolingshusets informationsfolder citeres: "Eftersom hele huset bruges af både undervisning og SFO, har personalet mange flere berøringsflader end i en traditionel opdeling."

Huset ligger som en selvstændig enhed flere hundrede meter fra skolens hovedafsnit, og der var på observationstidspunktet kun 80 børn. Det betyder, at det enkelte barn kan overskue og kende hele huset. Størrelsen er begrænset, og man har kunnet undgå lange gange. Huset fremtræder som en mellemting mellem et hjem, en børnehave og en skole. Huset har mange aflastningsområder, for eksempel mindre rum/ værksteder, der er beregnet til grupper mindre end klassestørrelse. Måske ligger det største brud med den traditionelle skole i, at der ikke er arbejdspladser nok til, at alle børn i en klasse kan arbejde ved bordene på én gang. Således medvirker den fysiske indretning til at fremme en undervisningsdifferentiering. Grupperummene er store nok til, at der kan indrettes flere opholds- og arbejds hjørner. Yderligere skaber de indadgående vinduer i hjørnerne to hjørner, der kan møbleres som bløde sidde hjørner. En dimension fra fritidsordningens sfære er kommet ind i skolebyggeriet.

Indskolingshusets leder siger: "Indretningen er sket med udgangspunkt i undervisningsbehovet. Der er flere arbejdspladser end legepladser. 1. klasse skal kunne arbejde og fordybe sig i mindre gruppe, men indretningsmæssigt er der alligevel ikke den store forskel på undervisning og leg. Men man er gået fra et skoleudseende til, at det mere ligner et fritidshjem."

Og det, personalet fremhæver som kvaliteter ved huset, er netop at "luft, lys og rum er anderledes" og "at der er så mange muligheder."



8 Afsluttende betragtninger

Set i tilbageblik er der især to af de begreber, der blev skrevet frem gennem behandlingen af det empiriske materiale, der tiltrækker sig opmærksomhed.

Det er begreberne mulighedsfelt og forvaltning, som i særlig grad vurderes at kunne give en frugtbar indgang til at reflektere over skolens formgivning i forhold til de pædagogiske intentioner. I det følgende diskuteres problemstillingen derfor ud fra netop de to begreber i afsnittene *Mulighedsfelt og rum(me)lighed* og *Forvaltningsretten til rummet*.

Som overskriften angiver, er kapitlet bogens afsluttende betragtninger, og hermed skal det også indikeres, at afstanden til det empiriske materiale er større og overvejelserne af en mere generel karakter end i de foregående kapitler.

Mulighedsfelt og rum(me)lighed

I en moderne pædagogik er nogle af kodeordene undervisningsdifferentiering, gruppearbejde og projektarbejde, og et moderne skolerum må derfor støtte op om disse undervisningsformer.

Man kan derfor spørge, hvad undersøgelsen viser om, hvad der giver en skolebygning et godt og rigt mulighedsfelt, der både kan rumme mange forskellige aktiviteter og børn, der er forskellige.

I observationsstudierne trådte det frem, at mulighed for afgrænsning i forhold til resten af rummet er en vigtig faktor. For at fungere optimalt må undervisningssituationen kunne foregå i fysiske rammer, der gør det muligt for eleverne at afgrænse sig

fra hinanden i grupper eller som enkeltpersoner. Der har vist sig mange forskellige former for afgrænsningsmuligheder på de forskellige skoler og i de forskellige klasser. For det første kan der være afgrænsningsmuligheder inde i klassen, der kan bruges i undervisningen. Større gruppeborde, hvor flere elever sidder vendt ind mod hinanden. Hjørner og kroge med puder eller sofaer, hvor én eller flere elever kan trække sig hen og arbejde. Gulvet kan inddrages for at skabe en vertikal afgrænsning i forhold til dem, der arbejder ved bordene. Reoler, tavler og fremspring kan fungere som ”læ” for en arbejdsgruppe eller en enkelt elev i forhold til de øvrige elever, der arbejder i klassen. Generelt kan det udledes af materialet, at den type af klasseværelser, der fungerer mindst afgrænsende, er det klassiske klasseværelse, hvor børnene sidder én og én eller to og to ved borde, der er ordnet i lige rækker og vender op mod tavlen og katederet. Den type rum stiller store krav til, at den enkelte elev selv kan abstrahere fra de øvrige elever, og til læreren, der skal forsøge at holde elevernes opmærksomhed fast på undervisningen og det, de arbejder med. En anden måde at afgrænse en arbejdsituation, der kan benyttes i undervisningssituationen, er at inddrage omliggende lokaler til projekt- og gruppearbejde eller undervisningsdifferentiering. Det kræver først og fremmest, at der findes tilgængelige lokaler i nærheden af klassen. Faglokaler, forrum og fælleslokaler kan inddrages, hvis deres beliggenhed og skolekulturen tillader det. Men også SFO-rum kan inddrages, hvis samarbejdet mellem skole og SFO er tilstrækkeligt velfungerende.

Set fra børnenes synspunkt foregår der i skolen en mængde andre aktiviteter i tillæg til undervisningen. Børn leger med hinanden og for sig selv, de taler sammen og med de voksne, og de trækker sig tilbage for at være alene et øjeblik i en socialt krævende skoledag. En skole, der skal rumme et differentieret børneliv uden for undervisningen, skal derfor kunne understøtte en mængde forskellige aktiviteter og behov. Som de to poler skal der både være plads til, at børnene kan lege voldsomt, og der skal være plads til, at de kan trække sig tilbage og skabe

8 en privatsfære om sig selv eller en mindre gruppe. Brydekampe, boldspil, fangelege og andre mindre veldefinerede typer af kropslig udfoldelse er vigtigt for mange børn, og det må skolen kunne levere rum til. På den anden side må der også være rum, hvor børnene kan få fred til at trække sig tilbage for at snakke sammen, lege rollelege, fortælle hemmeligheder, tegne eller simpelt hen sidde lidt for sig selv og lukke skolehverdagens mange indtryk og krav ude for en stund. Af undersøgelsen fremgår det, at børnene på alle tre skoler på den ene eller den anden måde kan finde rum til at være voldsomme og kropslige. Sværere er det tilsyneladende at finde et sted, hvor man kan hvile sig og have lidt privathed. Derfor må børnene for eksempel søge ind på toiletter eller under trapper for at være lidt alene.

En anden fordring, som børnenes aktiviteter uden for undervisningen stiller til skolens fysiske rum, er, at det meget gerne skal levere en ansats til at gå i gang med en aktivitet. Det kan være et trin, et hjørne, et fremspring eller en afsats, som børnene kan bruge som udgangspunkt for deres leg og som på samme tid fungerer både som udgangspunkt og ramme omkring legen, så de, der leger dér, har et fysisk element eller sted at holde sig til. Det definerer legens område i forhold til resten af skolens ofte meget store arealer og i forhold til andre børnegrupper.

Ud over at fungere som rum for undervisning og leg er skolen også rammen om møder, forhandlinger og udvekslinger mellem børn og mellem børn og voksne - og for den sags skyld også mellem de voksne indbyrdes, men det aspekt har ligget uden for forprojektets ramme.

Ligesom der opstår markedspladser i byer, hvor forskellige veje krydser hinanden, og hvor mennesker mødes, handler og forhandler, findes der i skolen "markedspladser", hvor mennesker mødes, når de bevæger sig mellem de forskellige rum. Altså steder, hvor man kan møde hinanden og eventuelt lave aftaler om at lege sammen. Steder, der fungerer som samlingspunkt for børn og voksne, hvor man kan gå hen, hvis man

vil finde nogle at lege med, hænge og hvile sig lidt eller have kontakt med en voksen.

En skole må således indeholde forskellige rumligheder for at være tilstrækkeligt differentieret til, at der kan udspille sig forskellige typer af aktiviteter i løbet af skolehverdagen.

Set fra børnenes synspunkt er det en stor kvalitet ved skolerummet, hvis ikke alle ting på forhånd har en fastlagt funktion, men kan inddrages i og formes efter børnenes egen fantasi og efter, hvordan legen udvikler sig. Kasser, puder, brædder, paller, klodser, sand, stole, borde og andre ting, kan flyttes, formes, bearbejdes og bruges til at bygge med, kan holde børnenes opmærksomhed fanget i både dage og uger.

Som det også blev diskuteret i afsnittet om blød funktionalisme, kan sådanne ting udfordre børnenes egen kreativitet, da deres funktion ikke er entydigt fastlagt, men må udforskes og brugen forhandles til rette af børnene selv.

I nogle tilfælde kan et stort mulighedsfelt også betyde, at børnene selv kan sætte spor i skolerummet. Hvis de selv kan være med til at forme deres fysiske miljø, uden at det straks skal ryddes væk, kan det være med til at give børnene en følelse af at høre til og være hjemme dér. Desuden kan børn ofte lege i samme grupper i dagevis, hvis deres produkter kan blive stående fra dag til dag.

Der skal også peges på, at et arkitektonisk veldefineret område kan medvirke til at skabe stedtilknytning hos børnene. Hvis børnenes område - her indskolingen - er arkitektonisk afskærmet i forhold til omverdenen, som er de større børns og de voksnes områder, inviterer det børnene til at indtage området. Børnene færdes hovedsageligt dér, hvor de føler sig hjemme, og hvis et område bruges af større børn eller åbner sig meget ud mod et stort ubeskyttet terræn, kan det være med til at indsnævre deres aktionsradius. Indskolingsbørnene bevæger sig nogle gange ud over deres eget område og udforsker omgivelserne, men sørger

8 som regel for, at der er en ”sti” åben tilbage til deres eget område. Hvis større børn eller fysiske forhindringer blokerer tilbagevejen, bevæger børnene sig sjældent væk fra deres område. I værste fald kan det betyde, at særlig de mindre børn ikke bevæger sig mere end et par meter bort fra deres klasse og for det meste bliver inde i klassen, når det er muligt. Det er dels et tab for disse børn, og dels kan gode udearealer ligge ret ubenyttet hen, fordi de ikke indgår i børnenes territorium. Det samme kan siges om et bibliotek, som indskolingsbørnene formodentlig ikke vil opsøge på eget initiativ, hvis det ligger uden for deres territorium, eller hvis andre børnegrupper ”afskærer” dem vejen tilbage fra biblioteket til klassen, og for de børn er skolens reelle mulighedsfelt dermed reduceret.

Når man taler om skolens rum, må man spørge sig selv: ”Hvem er der plads til i skolen?” Børn bruger skolerummet forskelligt, og nogle former for brug bliver understøttet mere af skolens kultur og fysiske rammer end andre. Ud fra de tre indskolingsafsnit, der indgår i undersøgelsen, må man sige, at de fleste typer af adfærd kan rummes af de fysiske rammer, omend i forskellig grad. I børnenes fritid og SFO-tid er der på alle skolerne plads til, at man kan boltre sig ret vildt. Enten udenfor eller i en fællessal eller et puderum. Som sagt er der tilsyneladende mere mangel på steder, hvor børn kan trække sig tilbage og fordøje den meget sociale skolehverdag i ensomhed eller sammen med nogle få andre.

Det ser dog ud til, at mulighedsfeltet ofte indsnævres markant, når timen begynder. Det er typisk i undervisningssituationen, at der sættes de snævraste grænser for børnenes adfærd. Det er også her, at der er nogle elever, som ikke kan rummes i lokalet og situationen. Det varierer efter lokalets indretning og undervisningsformen, hvilke børn der ikke kan rummes. I nogle undervisningslokaler og -situationer kan man bevæge sig rundt mellem bordene, og det giver plads til de mere ”mobile” børn. I andre tilfælde bliver der sat flere grænser for elevernes bevægelighed. Her går skellet mellem dem, der kan rummes i klassen,

og dem, som klassen dårligt kan rumme. Altså mellem dem, der kan sidde stille på en stol i længere tid ad gangen, og dem, som har sværere ved at leve op til dette krav. Det vil dog være forenklet at tolke det sådan, at undervisningssituationer, hvor elevernes bevægelser bliver mindre strengt reguleret, ikke skaber forskel mellem børnene. Måske stiller den situation, hvor grænserne for accepteret og ikke-accepteret adfærd er mere usynlige i rummet og pædagogikken, endnu højere krav til elevernes evne til at regulere deres adfærd. I den situation skal eleverne ikke blot holde sig i ro og rette opmærksomheden mod tavlen (hvilket kan være svært nok for nogle børn), men også tyde de utydelige koder for tilladt adfærd, som uvægerligt eksisterer i en undervisningssituation. Her er det altså den institutionsautonome elev, der er plads til, mens knap så selvforvaltende børn oftere vil opleve, at de ikke lever op til lærerens eller pædagogens forventninger.

Undersøgelsen har kun i mindre grad tilstræbt at afdække, hvorledes forskellige børn bruger skolerummet forskelligt, og hvordan det fysiske og mentale skolerum skaber forskellige vilkår for børnene. Det differentierende perspektiv må derfor kvalificeres yderligere. Generelt kan det dog påpeges, at spørgsmålet om, hvad forskellige typer rum kan bruges til, og hvilke børn de kan rumme, ikke kan besvares uden at inddrage de voksnes forvaltning af de pågældende rum. I det følgende vil forvaltningen af rummet blive diskuteret yderligere.

Forvaltningsretten til rummet

I kapitlet *Temaer mellem pædagogik og arkitektur* blev forvaltningsaspektet gjort til del af diskussionen omkring rummets mulighedsfelt, og det blev fremhævet, at forvaltningen er afgørende for, hvilke reelle muligheder det fysiske rum tilbyder. Det rejser spørgsmålet:

Hvem har forvaltningsretten til rummet - hvor og hvornår?

8 Svaret må lyde, at dybest set har de voksne den. Det er de voksne, der har ansvaret for børnene og for, at de får den nødvendige undervisning.

Men det ser ud til, at noget af forvaltningsretten uddelegeres til børnene som led i den pædagogiske omstilling og de anderledes krav til børn og deres udvikling, som vor tid stiller. Projektarbejde og undervisningsdifferentiering samt forventningen om, at børn udvikler deres sociale kompetencer, er tiltag, der pr. definition indebærer, at børn skal lære at håndtere en større grad af selvforvaltning. Heri ligger, at der må være større råderum for børnene, men ikke sådan at forstå, at der er tale om egentlig frivillighed. Tværtimod er der tale om forventninger og krav om selvdisciplin, som nok på mange måder er lige så store og måske nogle gange mere krævende end de krav, der bliver stillet under et kæft-trit-og-retning-regime. Det vil således være misvisende at påstå, at det er blevet lettere at være skoleelev.

Men for det første kan man nok håbe, at de nye udfordringer vil fremstå for børnene som mere relevante, end det var tilfældet i mangel af helt igennem lærerstyret skole. I hvert fald understøtter interviewene med børnene den formodning, at børnene i høj grad værdsætter, hvis de fysiske omgivelser kan tages i brug på flere måder, og de selv er med til at bestemme hvordan.

For det andet synes kravene om større grad af selvforvaltning at være mere hensigtsmæssige i forhold til det samfund og det arbejdsmarked, der venter dem.

Samfundets krav er nedfældet i Folkeskolelovens formålsparagraf stk. 3: "Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati."

Paragraffen røber et dannelsesideal med forventning om, at børnene får lejlighed til at udvikle deres evner til selvforvaltning, herunder at kunne administrere valgmuligheder.

Ser man desuden på nogle bud på, hvad det er for krav, samfund og arbejdsmarked stiller, bliver det endnu mere tydeligt, at der er tale om meget omfattende krav.

Basil Bernstein skriver om forskydningerne i de samfundsmæssige krav: "Man kan groft sige, at hvor der i det nittende århundrede krævedes et lydigt og ikke-fleksibelt menneske, kræves der i slutningen af det tyvende århundrede et konformt, men fleksibelt menneske." (*Bernstein, s. 155*).

Ifølge to amerikanske professorer i pædagogik, Bill Ammentorp og George Copa, stiller arbejdsmarkedet en række krav til arbejdstageren, som de kommer frem til gennem at sammenligne kravene til "the well-constructed student" med dem, der stilles til moderne software. Det fører til en ganske provokerende liste forstærket af, at sprogbrugen svinger mellem, hvad man plejer at sige om mennesker, og hvad man plejer at sige om computere. Ikke alle ord lader sig oversætte entydigt, hvorfor både originaltekst og oversættelse følger:

Autonomous: *Having the ability to take initiative that is: goal oriented; collaborative; flexible; self-starting.*

Continous in time: *Not one-shot processes that consider only simple links among informations inputs.*

Believable Personas: *They can interact with other agents and humans.*

Communicators: *Skilled in complex communications that facilitate goal attainment.*

Adaptable: *Having the capacity to respond to changes in their environments.*

Mobile: *Able to fit into different contexts and systems.*

Autonome: *Med evne til at tage initiativ, dvs. er målrettet, samarbejdsorienteret, fleksibel og går i gang af sig selv.*

Kontinuerlige i tid: *Ikke engangsprocesser, der kun tager enkle link mellem tilførte data/informationsmængder i betragtning.*

Troværdige personligheder: *Kan arbejde sammen med andre udøvere eller mennesker.*

Kommunikatorer: *Med færdigheder inden for sammensat kommunikation, der gør det lettere at nå opstillede mål.*

Smidige: *Med evne til at tilpasse sig forandringer i deres omgivelser.*

Mobile: *I stand til at passe ind i forskellige kontekster og systemer.*

8 Og de slutter: "Det er naturligvis disse (væsentlige) egenskaber en veludannet studerende behøver for at blive en effektiv (virkningsfuld) spiller i et informationsrigt miljø." (*Ammentorp og Copa, der har hentet listen hos Etzioni og Weld (1995, s. 45)*).

Ammentorp og Copa nævner således nogle meget store krav til den studerende, som imidlertid er langt sværere at kvantificere og opstille klare mål for end et egentligt pensum. Altså en række "bløde" værdier, der imidlertid på ingen måde indikerer et "blidt" samfund.

Observationerne i forprojektet peger på, at de steder i skolen, hvor børnene har størst chance for at etablere en form for selvforvaltning, ligger uden for hjemklasseområdet og uden for de skemalagte timer, hvor der hersker en lang og stærk tradition for direkte lærerstyring.

For eksempel i de mellemrum i tid, som pauserne udgør - frikvarter. Eller på toiletterne, hvor man kan fortælle hemmeligheder. Eller i huler og pudrum. Det forekommer derfor relevant at overveje, hvorledes forvaltningsretten fordeles mellem skolens aktører og på hvilke fysiske steder.

Samtidig er det vigtigt at holde sig for øje, at rummet kan favorisere forskellige brugsmåder. Der eksisterer en tingenes orden, der gør, at nogle aktiviteter synes at passe bedre nogle steder end andre. I det bløde hjørnemøblement "passer" det godt, at man sætter sig med en bog. I det store bare rum med flisegulv "passer" det godt, at man kaster sig ud i at spille hockey. Det købte legehus bygger man ikke om. Derimod bygges de skibe om, som børnene selv har bygget af brædder og små paller. Men jo større grad af selvforvaltning, jo sikrere kendskab til koderne forudsættes der. Der forudsættes en ekspertise i at læse rummets tale sammenholdt med, hvad de voksne tillader. For eksempel i hvilket omfang selvforvaltning er ønskeligt og i hvilke sammenhænge. Det bliver for eksempel tydeligt, når der kommer en ny elev ind i klassen, der først skal studere og vurdere, hvor langt man kan gå - uanset, at han/hun umiddelbart kan se, om der er mange muligheder for udfoldelse eller ej.

Til sidst relateres forvaltningsretten til hvert af de fem "rum" fra Arkitekturperspektivet.

Det sociale rum: En stor del af de krav, der stilles af de voksne, vil handle om, at børn overtager en tilstrækkelig stor del af forvaltningen selv, så de opøver de nødvendige sociale kompetencer. At de selv kan skabe kontakter, både gennem leg, samvær og samarbejde. Men også at de kan forvalte et samarbejde omkring en aktivitet, der iværksættes af de voksne. Her kommer man til at tænke på rum til gruppearbejde, hvilket der imidlertid ikke var ret store muligheder for at studere i løbet af forprojektet. Det nærmeste, man kunne komme til pladser til mindre grupper, er sofahjørner, som børnene selv angav var gode steder at være, og hvor de kunne sidde sammen i små grupper. Det er møbleringer, der er af relativ ny dato i skolen, og de er omgærdet af andre koder for brug end de stive stole i en stiv opstilling. Her er det interessant at konstatere, at en del børnetegninger viser traditionelle klasseopstillinger med borde i rækker tegnet ind med fast hånd. Nogle steder næsten som et lille stempel, der afspejler den stærke kode for "klasseværelse" og de meget fasttømrede forventninger til indretning og brug.

Endvidere opstod der kontakter i pauser i fællesrummene, især på Fællesrumsskolen og i Indskolingshuset, hvor fællesrummene ligger, så ganglinjer krydser og bygningens brugere let får øjenkontakt.

Handlingens rum: Det vil kunne skifte fra undervisningsform til undervisningsform og fra opgave til opgave, hvor læreren placerer forvaltningsretten. Netop omkring den bløde funktionalisme vil forvaltningsaspektet kunne diskuteres, fordi den ikke entydige brug giver nogle ekstra muligheder, og det vil afhænge af forvaltningen, hvad der kommer ud af dem.

Det er rum, der så at sige venter på, hvilken ramme forvaltningen vil sætte. Der tager vi igen eksemplet fra legepladsen til Indskolingshuset. De voksne gik med ud og understøttede herigennem aktiviteterne med at hugge brænde og tænde bål. De voksnes forvaltning gav så vid en ramme, at mulighederne kunne udnyttes. Men der er jo langt fra tale om fravær af voksenforvaltning.

8 Blot en forvaltning, der må ses i lyset af et ønske om, at børnene opøver kompetence i selv at håndtere situationer som den pågældende - handlingsmæssigt og socialt. Og det skete gennem at etablere en beskyttende ramme - helt konkret markeret med de grønne mælkekasser.

Modstilles Playmobil-rummet under taget på fritidshjemmet på Fællesrumsskolen med trinnet gennem fællesrummet i Indskolingshuset, så er Playmobil-rummet funktionelt entydigt, og der er samtidig en stærk forventning om, at hér leges der med Playmobil - også uden tilstedeværelse af voksne. I Indskolingshuset kalder den fysiske udformning ikke på blot én brugsmåde, men trinnet har et større mulighedsfelt. I begge tilfælde er en høj grad af selvforvaltning mulig, men i Playmobil-rummet ikke så meget funktionelt som socialt. I Indskolingshuset omkring trinnet såvel funktionelt som socialt.

Det adfærdsregulerende rum: Da det netop handler om den styring af adfærd, der finder sted, er forvaltningsretten her pr. definition hos de voksne. Hvormed ikke er sagt, at de nødvendigvis er til stede hele tiden. Tværtimod kan reguleringen være uddelegeret til rummet. Det kan være direkte - en låst dør - eller ske mere indirekte gennem nogle forventninger, der "skinner igennem". De låste døre viser, at der på skolerne hersker en stærk uvilje mod, at tingenes orden forstyrres. For eksempel vil de fleste skoler vel gerne forhindre, at bongotrommer kommer udendørs og fyldes op fra sandkassen, og så låser man dem inde. Alternativet ville være, at man kun udstedte et forbud.

For det er ikke nødvendigvis sådan, at det kun er de rum, hvor det er meget tydeligt, hvad man kan og ikke kan, der stiller krav. Snarere kan man sige, at de rum, hvor det ikke er så tydeligt, stiller en anden slags krav, ikke mindst krav om selv at kunne forvalte.

Som et eksempel kan anføres rummet mellem to børnehaveklasser i Kamskolen. Inde i børnehaveklasserne var der en indretning og en brug, der for børnene hang sammen. Ude i det fællesrum, som de delte med parallelklassen, fandt de selv på lege - de byggede med store polstrede klodser eller hoppede i

lænestolen. I det øjeblik, en voksen valgte at lægge en aktivitet herud såsom undervisning i, hvordan kroppen er opbygget og fungerer, så havde nogle elever pludselig svært ved at finde ud af, hvordan de skulle opføre sig, og pædagogen måtte bruge ekstra energi på at få eleverne til at sidde på stolen. Det vil sige, at de koder, det rum havde fået, ikke understøttede et skift i forvaltningen af det.

I Indskolingshuset oplyses, at der ikke altid håndhæves samme lydniveau som øverste grænse - somme dage er de voksne mere tolerante end andre. Her vokser kravet om at kunne forholde sig til en skiftende forvaltning.

Det betydningsbærende rum: I dette rum er der gennemgående et længere tidsperspektiv i spil, end forvaltningen sædvanligvis arbejder med. Det kan dog medvirke til at indprente og videregive forestillinger om, hvem der forvalter hvad og hvor. Og i høj grad koder omkring, hvad der (ikke) hører sammen. For eksempel at man-har-da-ikke-komfur-i-et-bibliotek.

Det stemte rum: En del af rummets stemthed træder frem gennem skift og forandring. Her kunne spørgsmålet omskrives til, hvem oppebærer retten til at ændre på rummets stemthed. Hvem må betjene de fleksible elementer? I Fællesrumsskolen var de store gardiner i fællesrummet låst inde i skabe. I Indskolingshuset kunne de store døre mellem sal og resten af fællesrummet betjenes af eleverne selv.

Hvem lukker vinduer op, hvem regulerer temperatur og luftskifte - måske er det teknikken, der har overtaget styringen som for eksempel det elektriske lys i Indskolingshuset.

Hvem har lov til at præge, sætte spor, hænge op? Børnehaveklasserne hænger deres produkter op - men det foregår oftest som en fælles lærerstyret aktivitet. Det samme gælder udstillingen fra troldeprojektet i Kamskolen.

Hvem hænger fotos af eleverne op? - Læreren, for at få børnene til at føle sig kendt og hjemme.

Hvem hænger op på opslagstavler? - I Kamskolen var de fleste "opslagstavler" flade vitrineskabe med hængelås.

8 Men læreren kan også "stemme rummet" for at tilpasse det til en given undervisningssituation som i eksemplet fra Fællesrumsskolen, hvor læreren ved hjælp af stearinlys skabte et intimt lille rum i rummet som ramme om en fortælling.

Måske er ønsket om at skabe en bestemt stemthed mere udbredt, end det plejer at blive verbaliseret mand og mand imellem. For når en bibliotekar var glad for lys og møblering og kaldte det "stueagtigt", så har processen med at indrette det vel også været styret af et bagvedliggende ønske om at gøre det til et rart sted at være.

Mulighedsfelt og forvaltning udgør to væsensforskellige niveauer i samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme.

I analysen skilles de ad, for at man kan håndtere dem, og for at man på længere sigt kan præcisere en række krav til dem. Men i virkeligheden - ude i skolen, i børnenes og lærernes skoledag - overlejrer og påvirker de hinanden og dermed, hvad der overhovedet kan lade sig gøre.

Det betyder, at der ikke kan opstilles krav til enten mulighedsfelt eller forvaltning, men at refleksioner om pædagogik og forvaltning må indtænke bygningen og dens indretning som ramme og ressource. Ligesom udformningen af en skole må samtænkes med den pædagogik og forvaltning, som hører til i skolen.



9 Forfatterne

Thomas Gitz-Johansen - 1971. Cand. mag 1999 i Pædagogik og Geografi, Roskilde Universitetscenter (RUC). Har tidligere arbejdet med at evaluere et integrationsprojekt på daginstitutionsområdet og med undersøgelse af flygtninge og indvandrere i almene boligområder. Er ph.d.-studerende og vejleder ved Institut for Uddannelsesforskning på RUC og arbejder her med et projekt om den fleretniske folkeskole.

Jan Kampmann - 1954. Mag.art. og Cand.mag. i Pædagogik og Sociologi fra Københavns Universitet i 1981. Lektor ved Institut for Uddannelsesforskning, RUC. Har i mange år været involveret i forskellige projekter omhandlende børns hverdagsliv i daginstitutions- og skolesammenhæng med fokus blandt andet rettet mod betydningen af det fysiske rum, køn, alder, etnicitet og social baggrund.

Inge Mette Kirkeby - 1947. Arkitekt MAA. Afgang fra Arkitekt-skolen i Aarhus 1979. Byfornyelse i Amsterdam. Lektor ved arkitektskolen i Newcastle. Ph.d.-grad på Mødet mellem nyt og gammelt. Siden 1999 seniorforsker på Statens Byggeforsknings-institut med undervisningsbyggeri som hovedemne. Er projekt-koordinator i Undervisningsministeriets Uddannelsesstyrelses og Byggedirektoratets initiativ Rum Form Funktion.



10 Litteraturliste

Adler, P.A. & P. Adler: Membership roles in field research. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1987.

Adler, P.A. & P. Adler: Peer power: preadolescent culture and identity. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press, 1998.

Alanen, L.: Rethinking childhood. I: Acta Sociologica, no. 31, 1988.

Alderson, P.: Listening to children: children, social research and ethics. Barkington: Barnardos, 1995.

Ammentorp, B. & G. Copa et al.: Perspectives on the learning process. <http://www.lib.mankato.msus.edu/staff/roca/Articles/LPros.html> 03.08.00

Andenæs, A.: Om bruk av tid og rom som hjelpemidler ved intervjuer av barn på 4-5 år. I: Lindh-Munther, 1989.

Andenæs, A.: Fra undersøkelseobjekt til medforsker? Livsformsintervju med 4-5-åringene. I: Nordisk Psykologi, vol.43, nr. 4, 1991.

Andersen, P.Ø. og J. Kampmann: Vuggestuen: hverdag og utopi. København: Munksgaard, 1988.

Andersen, P.Ø. & J. Kampmann: Børns legekultur. København: Munksgaard/Rosinante, 1996.

Bae, B.: Hvor er opplevelsen? Barnevernsakademiets skriftserie, nr. 4, 1985.

Bae, B.: Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling. Oslo: Pedagogisk Forum, 1996.

Barn, nr. 1, 1991. Nytt fra forskning om barn i Norge. Norsk center for barneforskning. Universitetet i Trondheim, 1991.

Berglund, G.W.: Den etnografiske ansatsen: ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning. Uppsala: Uppsala Universitet. Pedagogiska Institutionen, 1985.

Bernstein, B.: Synlig og usynlig pedagogik. I: Enggaard, J. & K. Poulsen (red): Basil Bernsteins kodeteori - et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol. København: Christian Ejlers' Forlag, 1974.

Bernstein, Basil: Pedagogik, diskurs og magt / Basil Bernstein; redigeret af Lilie Chouliaraki og Martin Bayer; med bidrag af Frans Gregersen. Oversættelse ved Tom Bøgeskov. Akademisk, 2001.

Bergström, M.: Neuropædagogik: en skole for hele hjernen. København: Hans Reitzels Forlag, 1995.

Bourdieu, P. & J. C. Passeron: Reproduction in education, society and culture. London: Sage, 1977.

Bronfenbrenner, U.: The Ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.

Children & Society, vol. 10, no. 2, 1996. Special issue on ethics of social research with children, 1996.

Christensen, P. Haudrup: The social construction of help among Danish children: the intentional act and the actual content. I: Sociology of Health & Illness, vol. 15, no. 4, 1993.

Corsaro, W.A.: Friendship and peer culture in the early years. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.

Corsaro, W.A.: The sociology of childhood. Thousand Oaks, Calif.: Pine Forge Press, 1997.

Danmarks Statistik: Børnedata-basen. <http://www.dst.dk>.

Denzin, N.K.: The research act: a theoretical introduction to sociological methods. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

Denzin, N.K. & Y.S. Lincoln (Eds.): Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1994.

Doverborg-Österberg, E. & I. Pramling: Att förstå barns tankar: metodik för barnintervjuer. Stockholm: Liber, 1985.

Ehn, B.: Ska vi leka tiger? Stockholm: Liber, 1983.

Ehn, B. & O. Löfgren: Kulturanalys: ett etnologiskt perspektiv. Lund: Liber, 1982.

Enggaard, J.: Småbørns selvforståelse. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1982. (DPI; 1982:27).

Fine, G.A. & K.L. Sandstrom: Knowing children: participant observation with minors. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1988.

Fontana, A. & J.H. Frey: Interviewing: The art of science. I: Denzin & Lincoln (Eds.), 1994.

Gamst, B. & P. Schultz Jørgensen: Interview med store skolebørn. I: Jensen, 1988.

Gibson, J. J.: The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

Goodwin, M.H.: He-said-she-said: talk as social organization among black children. Bloomington, Ind.: Indiana University Press, 1990.

Gullestad, M.: Hva legger jeg i begrepet barneperspektiv? I: Barn, nr. 1, 1991.

Haavind, H.: Liten og stor: mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter. Oslo: Universitetsforlaget, 1987.

Hart, R.: Children's experience of place. New York: Irvington, 1979.

Heft, H. I.: Children's Environment Quarterly, 1988.

Hultqvist, K.: Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen. Stockholm: Symposion Bokförlag, 1990.

Hultqvist, K.: Changing rationales for governing the child. I: *Childhood*, vol. 4, nr. 4, 1997.

Hutchby, I. & J. Moran-Ellis: Situating children's social competence. I: Hutchby & Moran-Ellis (Eds.), 1997.

Hutchby, I. & J. Moran-Ellis (Eds.): Children and social competence: arenas of action. London: Falmer Press, 1997.

Ittelson, W.H., L.G. Rivlin & H.M. Proshansky: The use of behavioral maps in environmental psychology. I: Proshansky, H.M. et.al.(Eds.): *Environmental psychology: man and his physical setting*. 2nd ed. New York, 1976.

James, A.: Childhood identities: social relations and the self in the experience of the child. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1993.

James, A. & A. Prout (Eds.): Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 1990.

James, A., C. Jenks & A. Prout: Theorizing childhood. London: Polity Press, 1998.

Janesick, V.J.: The dance of qualitative research design: metaphor, methodolatry, and meaning. I: Denzin & Lincoln (Eds.), 1994.

Jensen, C: Det forstolede menneske på nye eventyr. At rejse er at sidde ... tværs over kontinenter og verdenshave lader vi os slæbe fra sæde til sæde. *Kronik i Information* 18. sep. 1983.

Jensen, M. Kjær (red.): Interview med børn. København: Socialforskningsinstituttet, 1988. (Rapport; 88:9).

Jensen, M. Kjær: Introduktion. I: Jensen, 1988. Jensen, M. Kjær: Standardiserede og strukturerede interviews med børn. I: Jensen, 1988. (Samt i Lindh-Munther, 1989).

Johnson, J.C.: Selecting ethnographic informants. Newbury Park, Calif.: Sage, 1990.

Jørgensen, P. Schultz: Børn i en foranderlig verden. I: Jensen, 1988. Jørgensen, P. Schultz: Om kvalitative analyser - og deres gyldighed. I: *Nordisk Psykologi*, vol. 41, nr. 1, 1989.

Kampmann, J.: Barnet og det fysiske rum: et blik ind i barndommens landskab. København: Børn&Unge, 1994.

Kampmann, J.: Børneperspektiv og børn som informanter. København: Børnerådet, 1998a (Arbejdsnotat; nr. 1).

Kampmann, J.: Det fysiske rum og børns hverdagsliv i daginstitutionen. Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1998b.

Kirkeby, I. M.: Gruppearbejds vilkår. I: Kirkeby, I.M. (red.) *Rum Form Funktion i Folkeskolen*. Temahæfte II. Undervisningsministeriet et al. København: Undervisningsministeriet, 2000.

Langsted, O.: Valuing quality - from the child's perspective. U.å. og s.

Latour, B.: Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. I: Bijker, W.E. & J. Law (Eds.) *Shaping technology /building society: studies in sociotechnical change*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1992.

Lindh-Munther, A. (red.): Barnintervju som forskningsmetode. Uppsala: Uppsala Universitet. Centrum för barnkunskap, 1989. (Rapport om barn; nr. 1:1989).

Lindh-Munther, A.: Barnintervju som forskningsmetode. I: Lindh-Munther, 1989.

Lærke, A.: Om at vente og ikke vide. Tid og disciplin i en engelsk primary school. I: *Børn*. Tidsskriftet Antropologi nr. 38, 1998.

Løkken, G.: Flirekonserter på småbarnsafdelingen. I: *Debatserien for barne-hagefolk*, nr. 3, 1993.

Løkken, G. & F. Søbstad: Observation og interview i børnehaven. København: Munksgaard, 1998.

Mandell, N.: The least-adult role in studying children. I: Waksler (Ed.), 1991.

Mauthner, M.: Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. I: *Children & Society*, vol. 11, no. 1, 1997.

Mayall, B. (Ed.): Children's childhoods: observed and experienced. London: Falmer Press, 1994.

Moore, Gary T.: Effects of the Spatial Definition of Behavior Settings on Children's Behavior: A Quasi-experimental Field Study. *Journal of Environmental Psychology*, 1986, 6, s. 205-231.

Morgan, D.L.: Focus groups as qualitative research. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1988.

Mørch, S.: Forskning i kvalitet eller kvalitativ forskning? I: *Nordisk Psykologi*, vol. 41, nr. 3, 1989. Neisser, U.: Self-perception and self-knowledge. I: *Psyke & Logos*, nr.2, s. 392-407, 1994.

Neisser, Ulric: Self-perception and Self-knowledge. I: *Psyke & Logos*, 1994, 15, s. 392-407.

Oakley, A.: Interviewing women: a contradiction in terms. I: H. Roberts (Ed.): *Doing feminist research*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

Olrik, Mikael: Fleksibilitet. I: Kirkeby, I.M. (red.) *Rum Form Funktion i Folkeskolen*. Temahæfte II. Undervisningsministeriet et al. København: Undervisningsministeriet, 2000.

Patton, M.Q.: Qualitative evaluation methods. Beverly Hills, Calif.: Sage, 1980.

Pellegrini, A.D.: Observing children in their natural worlds: a methodological primer. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1996.

Prout, A. & A. James: A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: James & Prout, 1990.

Poulsgaard, K.: Hvordan går det med selvbestemmelsen? Om udfordringer undervejs i projektet. I: Nyhedsbrev om småbørnsforskning, nr. 3, 1983.

Qvortrup, J.: Towards a sociology of childhood. Paper presented at the 12th Nordic Congress of Sociology, Stavanger, 1983.

Qvortrup, J.: A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. I: James & Prout, 1990.

Rasmussen, K.: Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barndomsforskning. I: Dansk Sociologi, nr. 1, 1999.

Roberts, H. & D. Sachdev (Eds.): Young people's social attitudes. Having their say: the views of 12-19 year olds. Barking: Barnardos, 1996.

Schultz Jørgensen, P. og Kampmann, J. (red): Børn som informanter. Børnerådet, København, 2000.

Siegumfeldt, B.: Nye skoler - gamle skoler I: Kirkeby, I.M. (red.) Rum Form Funktion i Folkeskolen. Temahæfte II. Undervisningsministeriet et al. København: Undervisningsministeriet, 2000.

Sigsgaard, E.: Hvad er et godt seks års liv? Vejle: Kroghs Forlag, 1993.

Skantze, Ann: Vad betyder skolhuset? Skolans fysiska miljö ur elevernas perspektiv studerad i relation till barns och ungdomars utvecklingsuppgifter. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet, 1989.

Skantze, Ann: Skolebygningens betydning. I: Rum Form Funktion i Folkeskolen. Temahæfte. Undervisningsministeriet, Byggedirektoratet, Kulturministeriet, 1998. S. 80-86.

Solberg, A.: Barn arbejder, hvorfor ser vi det ikke? I: Sosiologi i dag, nr. 1, 1987.

Sommer, D.: Barndomspsykologi: udvikling i en forandret verden. København: Hans Reitzels Forlag, 1996.

Spencer, C., M. Blades & K. Morsley: The child in the physical environment: the development of spatial knowledge and cognition. Chichester: Wiley, 1989.

Staunæs, D.: Engangskameraer og børneblikke. I: Schultz Jørgensen og Kampmann, 2000.

Strandell, H.: Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Helsinki: Gaudeamus, 1994.

Thomas, J.: Doing critical ethnography. Newbury Park, Calif.: Sage, 1993.

Thorne, B.: Re-visioning women and social change: where are the children? I: Gender & Society, nr. 1, 1987.

Thorne, B.: Gender play: girls and boys in school. Buckingham: Open University Press, 1993.

Thyssen, O.: Skolens tid og rum. I: Kirkeby, I.M. (red.) Skolen - et fysisk landskab - et mentalt rum. Skanderborg: Amtscentralen for Undervisning, Århus Amt, 1998.

Tiller, P.O.: Barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter. I: Barn, nr. 4, 1984.

Tiller, P.O.: Barn som sakkyndige informanter. I: Jensen, 1988.

Tiller, P.O.: Hverandre: en bok om barneforskning. Gyldendal norsk forlag, 1989.

Tiller, P.O.: "Barneperspektivet": Om å se og bli sett. Vårt perspektiv på barn - eller omvendt? I: Barn, nr. 1, 1991.

Tiller, P.O.: Studium av barnekulturens vilkår - barnet som informant. I: Selmer-Olsen (red.), 1993.

Tufte, B., Kampmann, J. og Juncker, B. (red): Børnekultur. Hvilke børn? Og hvis kultur? Akademisk Forlag, 2000.

Waksler, F.C. (Ed.): Studying the social worlds of children: sociological readings. London: Falmer Press, 1991.

Weinstein, C.S. & T.G. David (Eds.): Spaces for children: the built environment and child development. New York: Plenum Press, 1987.

Westman, B.: Børns tegninger som svar. I: Jensen, 1988.

Åm, E.: Paa jakt etter barneperspektivet. Oslo: Universitetsforlaget, 1989.

Tre danske indskolingsafdelinger åbnede dørene for et forskningsprojekt om samspillet mellem børn og skolens fysiske ramme.

Målsætningen var at få mere viden om, hvordan de fysiske rammer griber ind i skolens dagligdag og i børnenes muligheder for at arbejde og lære, for at lege og være sammen.

Der er udført observationsstudier og interviews med børnene sideløbende med en analyse af bygningerne. Materialet diskuteres ud fra forskellige perspektiver - *arkitekturperspektivet, børneperspektivet og professionsperspektivet*

- og der udpeges en række temaer, der ligger mellem pædagogik og arkitektur. Undersøgelsen viser, at bygning og pædagogisk forvaltning ikke er uafhængige størrelser, men griber ind i hinanden i et komplekst samspil.

De tre forskeres faglige baggrund er pædagogik, kulturgeografi og arkitektur.

ISBN: 87-90797-13-2