



# BACHELOROPPGAVE

Basepedagogikk – Hvordan tilrettelegge for  
elevers læringsmiljø i skoler med fleksible  
arealer?

## Kandidatnummer: 302

Navn på bachelorprogrammet: GBPEL412:

Bacheloroppgave, vitenskapsteori og  
forskningsmetode

Fakultet/Institutt/program: Institutt for pedagogikk,  
religion og samfunnsfag

Veileder: May-Britt Revheim Brekke – Pedagogikk og  
elevkunnskap

Innleveringsdato: 16.06.2020

Antall ord: 10262

*Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle*

*kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

## Sammendrag/Summery

Ved å ferdigstille denne bacheloroppgaven markerer jeg slutten på min 4-årige lange utdanningsløp på grunnskoleutdanningen 1.-7. Allerede på første året under utdanningen hadde jeg klar en visjon for dette forskningsprosjektet, men hvor det likevel skulle ta noen år før utarbeidningen av rett fokus skulle bli satt. I denne oppgaven har jeg tatt for meg tematikk som omhandler *basepedagogikk – hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø i skoler med fleksible arealer*, med et formål om å fordype og tilegne meg en større innsikt til det svært dagsaktuelle tema. Gjennom å innhente informasjon ved utførelse av intervju samt dokumentanalyse, falt omsider bitene på plass. Fra begynnelse til slutt har denne oppgaven tatt meg lenger tid å skrive enn først tiltenkt, hvor jeg nå ved oppgavens ende, og på bakgrunn av forskningsprosjektets resultat, er glad for at det tok den tiden det tok.

Completing my work on this bachelor thesis also marks the end of a four year educational span to become an elementary school teacher. Very early in my studies I already had a vision for this thesis and what I wanted to achieve with it. The theme of the thesis is in pedagogy - how to facilitate an environment for learning in schools with flexible working areas. The overarching goal of the thesis was to gain deeper understanding and insight into a relevant everyday theme. Gathering information through interviews and document analysis, I think most of the pieces eventually fell into place. It has taken longer than initially expected to complete my thesis. Looking back at the direction and result of my work I do not regret the time I spent.

# Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG/SUMMERY.....	2
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>4</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	4
1.2 AKTUELL OBSERVASJON.....	4
1.3 AKTUALITET OG FORMÅL .....	5
1.4 ET HISTORISK PERSPEKTIV – FRA ÅPEN SKOLE TIL BASESKOLE .....	6
<b>2. TEORI .....</b>	<b>7</b>
2.1 AVGRENSING AV TEORI .....	7
2.2. BASEPEDAGOGIKK.....	7
2.3 UTBYGGING AV NYE SKOLEANLEGG – SKOLER MED FLEKSIBLE LÆRINGSAREAL OG FYSISK LÆRINGSMILJØ.....	9
2.3.1 Skoler med fleksible læringsareal – En storsatsning innen bergenskolen.....	10
2.4 LÆRERROLLEN OG DENS OMFANG .....	11
2.4.1. Samspill mellom teori og praksis .....	11
2.4.2 Klasseledelse.....	12
2.4.3 Lærerrollen i samarbeid med skolen og kollegaer.....	13
2.4.4 Organisering av opplæringen .....	13
2.5 HVA FREMBRINGER OG KJENNETEGNER ET GODT LÆRINGSMILJØ .....	14
2.5.1 Avgrensing av begrepet læringsmiljø .....	14
<b>3. METODE .....</b>	<b>15</b>
3.1UTGANGSPUNKT OG VENDEPUNKT.....	16
3.2 VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN .....	16
3.3 REKRUTERING AV INFORMANTER .....	17
3.4 FORBEREDELSE, GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID.....	18
3.5 ETIKK, RELIABILITET OG VALIDITET.....	19
<b>4. RESULTATER .....</b>	<b>20</b>
4.1 KJENNSKAP TIL BEGREPET BASEPEDAGOGIKK .....	20
4.2 SÆREGENHETENE VED DEN PEDAGOGISKE UTØVELSEN I SKOLER MED FLEKSIBLE AREALER .....	20
4.3 KVALITETER SOM KJENNETEGNER ET GODT LÆRINGSMILJØ OG HVORDAN TILRETTELEGGE FOR ELEVERS LÆRINGSMILJØ .....	21
4. 4 DOKUMENTANALYSE: SKOLER FOR DET 21. ÅRHUNDRE – ERFARINGSINNHEMTING FRA SEKS SKOLER.....	23
4.4.1 Erfaringer fra skolene .....	24
4.4.2 En oppsummering innen kompetanse og kompetansebygging for bruk av fysiske læringsmiljø .....	26
<b>4. DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>27</b>
<b>6. KONKLUSJON – OG VEIEN VIDERE.....</b>	<b>29</b>
<b>LITTERATURLISTE: .....</b>	<b>32</b>
<b>VEDLEGG:.....</b>	<b>35</b>
VEDLEGG 1 – SØKNAD NSD: .....	35
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING:.....	37
VEDLEGG 3 - INTERVJUGUIDE: .....	40

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en rekke anledninger, slik som i stillingsannonser eller ulike verbale kontekster, har jeg kommet over begrepet ”basepedagogikk”, men uten å kunne finne noen spesifikk definisjon eller gode kilder på hva dette fenomenet omfavner. Baseskoletematikk har i stor grad vært et fraværende tema under utdanningen, til tross for den voksende kulturen rundt utbygging av denne type skole. Under grunnskoleutdanningen på Høgskolen på Vestlandet (HVL) har jeg gjennom praksis fått erfaring fra skoler med fleksible arealer, i tillegg til vikartimer fra denne skoletype. Jeg har da blitt meg merke i at skoler med fleksible arealer ikke er og skal betraktes som noe identisk – da de kan være svært ulike hverandre –, men hvor utøvelsen av lærerrollen gjennomgående har flere elementer som skiller seg fra den tradisjonelle klasseroms-skolen.

## 1.2 Aktuell observasjon

I et forsøk på å danne meg en grunnleggende innsikt utføre jeg et enkelt googlesøk, hvor treffet dessverre ikke gav meg noen dypere innsikt. Slik som termen kan indikere har basepedagogikk noe med pedagogikken som utøves i baseskoler å gjøre, noe som også fremgår av søket som ledet til Wikipedia (2015):

Basepedagogikk henviser ofte til den formen for pedagogikk som foregår på en baseskole. Slike skoler har ofte en arkitektur som skiller seg fra de tradisjonelle «klasseromsskolene». Elevene har arbeidsplass i en større base, her arbeider det som regel mer enn 30 elever i samme rom.

De følgende treff på søkelisten omtaler kun begrepet, mens andre bruker gjerne henvisning til Wikipedia for å beskrive dens begrepsinnhold. En klar definisjon på hva *basepedagogikk* faktisk innebærer og omhandler later med andre ord imidlertid å være mangelfull.

I den senere tid har baseskole-begrepet sett ut til å avta mer og mer, hvor en mulig årsak kan være at nyere skolebygg med åpen arkitektur i de senere år – i større grad, eller i hovedsak – blir omtalt som skoler med fleksible arealer. Dette er noe som også viser seg i flere stillingsannonser. I tilfeller hvor det tidligere har vært listet ”basepedagogikk” under ønskede kvalifikasjoner, er formuleringen nå endret til ”kompetanse innen undervisning skoler med fleksible arealer” eller ”erfaring med undervisning i skoler med fleksible arealer”, noe som

kan bidra med å underbygge antagelsen min. Dette har bidratt til en forståelse av hvordan det kan være problematisk å finne informasjon om det aktuelle tema, da det anvendes ulike begreper i omtalen om skoler som kjennetegnes ved å ha en mer åpen arkitektur enn vanlige klasseroms-skoler.

### 1.3 Aktualitet og formål

I skolebruksplanen for Bergen kommune fra 2007-2016 ble det lagt stor vekt på en fornyelse av bergensskolen. Dette innebar en satsning på et bredt utviklingsarbeid i skolen hvor planen rettet søkelys mot de fysiske rammebetingelsene for læringsarbeidet. Med dette startet utviklingen og storsatsningen av skoler med fleksible arealer (Bergen kommune, 2006). Også i den vedtatte skolebruksplanen (2020) ble satsningen videreført ved at ”fremtidens skole skal kjennetegnes ved fleksible arealer”. Slik som det fremkommer av mine egne opplevelser i det foregående har ikke mine erfaringer gjenspeilet at det er blitt gjort noen videre satsning innen grunnskoleutdanningen, ovenfor fremtidige lærere. Da med tanke på å gi studenter innsikt og kunnskap om denne skoleutviklingen og til nye pedagogisk arbeidsmåter og tilnærming for framtidens skole.

Gjennom årene på grunnskoleutdanningen har flere av disse tendensene vist seg som en kollektiv oppfatning blant studenter. I forbindelse med praksisperioder har tematikken vært særlig diskutert, hvor flere opplevde å knytte førstehåndserfaringer til begrepet, men uten å inneha særlige forkunnskaper. På denne måten har flere medstudenter ytret at de har opplevd å føle seg usikker i forbindelse med praksisperioder på skoler med fleksible arealer, og videre til når de skal ut i arbeid. En slik oppfatning er også noe som kan framkomme som en tendens i bacheloroppgaven *Lærerstudenters holdninger og forestillinger om baseskoler* (2019). I denne oppgaven fremkom det at blant 104 grunnskolelærerstudenter ved 3. året på generelt grunnlag var negativ til baseskoler, hvor hele 48% av respondentene ei heller hadde praksiserfaring ved denne type skole så langt i løpet av utdanningsløpet (Lied, 2019). Dette kan selvsagt ikke betraktes som generaliserende, men likeså kan det medvirke til å underbygge min antagelse om at dette kan være gjeldende for flere studenter.

På bakgrunn av denne usikkerheten som jeg selv og potensielt andre studenter sitter inne med og opplever mener jeg da at det er viktig å sette et søkelys mot tematikk som omhandler

basepedagogikk og utøvelsen av lærerrollen i skoler med fleksible arealer. Årsaken betrakter jeg som nyttig med formål om å opparbeide seg en bredere forståelse av lærerrollen, pedagogikken og det fysiske læringsmiljøet i de ulike skolene, noe som jeg anser kan ha relevans både for grunnskolelærerstudenter, og potensielt dem som underviser i skolen.

#### 1.4 Et historisk perspektiv – Fra åpen skole til baseskole

For å danne seg en dypere forståelse av de nåværende forhold anser jeg det som formålstjenlig å formidle noen sentrale elementer i et historisk perspektiv. Relevansen betrakter jeg på bakgrunn av spørsmålene som ble stilt til og om skoler med fleksible arealer i Norge på 70-tallet og utover, men hvor det later til å være lite nyansert forskning på området i nyere tid. Blant forskningen som ble foretatt av de åpne skolene på 70-tallet, gjorde Arne Aarnes følgende funn i deler av undersøkelsene han tok del i gjennom sitt 5-årige forskningsprosjektet *Åpen skole* ved Universitetet i Trondheim:

Undervisningen ble snarere stereotyp og ensidig enn variert og fleksibel. Det ble krevd moderasjon og beherskelse framfor spontanitet og utfoldelse. Og denne tendensen tiltok med økende antall elever/klasser i samme rom (Aarnes, 1991, s. 49).

Han konkluderte med at samspillet mellom den åpne arkitekturen og ulike aspekter innen den tilpassede opplæringen førte til en uro som hadde behov for en strengere disiplin, og som videre begrenset spontaniteten og utfoldelsen i læringsmiljøet (Aarnes, 1991, s. 49)

I løpet av 80-tallet ble flere skoler bygget om til tradisjonelle klasseroms-skoler, dette på bakgrunn av ulempene støy og uro førte med seg (Jerkø & Homb, 2009, s. 3). Det skulle likevel ikke ta mange år før skoler med fleksible arealer igjen skulle bli et tema. I forbindelse med den svenske satsning kalt ”Skola 2000” hadde Norge latt seg inspirere, hvor intensjonen og ideene var tiltenkt å bedre kunne oppfylle kravene i Reform 97.

Den nye modellen ble tildelt navnet ”baseskole” og hadde sin forløper i den åpne skolen. Karakteristikken som skulle definere baseskolen ble av SINTEF (2009, s. 3) beskrevet ved at den har en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere klassene, normalt 60-100 elever hvor hovedrommet også fordelte trafikk til grupperom med varierte romstørrelser. Til tross for at det ikke hadde fremkommet noen resultater innen forskning som viste til at denne moderne måten å undervise på var noe mer velfungerende, var det likevel et

fokus på å imøtekomme lærernes ønske og behov for mer fleksibilitet innad i undervisningen (Drengelid, 2008).

Med fremveksten av baseskoler gjorde imidlertid Erlend Vinje (2011) funn i en undersøkelse som var den første til å ta sikte på å læreres preferanser knyttet til skolekultur og oppfattelse av relasjonene mellom skolearkitektur og mulighetene for utøvelse av viktige lærerkompetanser. I likhet til Aarnes sin forskning fra 1991 framkom det også av Vinje (2011, ss. 85-86) at flertallet av lærerne ved baseskoler mente undervisningen snarere satt begrensninger når det kom til valg av arbeidsmetoder, annet enn fleksibilitet. I hans konklusjon framkom dermed at:

En videre satsing på baseskoler i den hensikt å fremme elevens læring kan ikke sies å ha støtte i nyere forskning. Hvis hensikten med baseskolene er å legge til rette for lærernes muligheter for å utøve viktige lærerkompetanser som fremmer læring, så vil heller ikke denne hensikten være basert på forskning (Vinje, 2011, s. 91)

## 2. Teori

### 2.1 Avgrensning av teori

Jeg vil i det kommende formidle og redegjøre for teori og forskning som jeg betrakter som relevant for min problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil jeg gjøre ved å beskrive ulike aspekter ved framveksten av skoler med fleksible arealer og hvordan denne utviklingen har ledet fram til dagens skole. Innenfor dette perspektivet vil jeg også belyse Bergenskolen som et segment innen denne utviklingen. Videre vil jeg trekke fram en beskrivelse av lærerrollen, samt hvordan også denne har vært i endring. Avslutningsvis vil jeg gå inn på hva som teori og forskning tilsier at kjennetegner og setter premisser for et godt læringsmiljø og hvordan det fysiske læringsmiljøet har en avgjørende rolle i skolehverdagen.

### 2.2 Basepedagogikk

I en erkjennelse fra 2008 framkom det fra daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell at han besatt alt for liten kunnskap om hvilken betydning skolebygget hadde for elevenes læringsutbytte. Han etterlyste med dette forskning og mer kunnskap på det aktuelle området, hvor også daværende statsminister Jens Stoltenberg stilte spørsmål til om skolene hadde gått

for lang i å løse opp de faste rammene rundt undervisningen (Moe, 2008). I et forsøk på å besvare spørsmålet og etterspørselen innen sammenhengen mellom skolebygg, organisering og elevenes læringsutbytte tok dermed Vinje (2014, s. 13) sikte på å gjøre dere for dette gjennom sin doktorgradsavhandling om de norske baseskolene. Gjennom avhandlingen kom han også inn på å problematisere bruken av begrepet ”basepedagogikk”. I prosessen med å finne en avklaring av begrepet så han blant annet på undersøkelsene Bergens Tidende (2010) hadde foretatt seg innen en landsoppfattende undersøkelse knyttet til sammenhengen mellom skolearkitektur og elevenes læringsutbytte. Undersøkelsen baserte seg derimot ikke på hvilke arbeidsmåter og organiseringsmåter skolene i undersøkelsene anvendte, til tross for sin relevans kunne undersøkelsen dermed ikke anvendes som gjenstand for å gi noe definisjon av basepedagogikken. (Vinje, 2014, s. 25).

I likhet til meg selv hadde heller ikke Vinje funnet noe referanse til begrepet gjennom faglitteratur, hvor også han i første omgang vendte til Wikipedia før han senere var i stand til å definere fenomenet (Vinje, 2014, s. 35). Han var videre sterkt uenig i at Norge befant seg i en posisjon hvor det kunne omtales om en felles forståelse av basepedagogikk. Denne uenigheten baserte han på bakgrunn av det manglende teorigrunnlaget som lå til grunn for baseskolene, som dermed la holdepunktet for at begrepet stod uten felles innhold. Innen baseskoledebatten knyttet til basepedagogikk konkluderte likevel Vinje (2014, s. 77) følgende posisjoner:

- Inspirasjonen hentet fra Skola 2000 posisjonen: Med sikte på utviklingen av ”fremtidens kompetanser” og det økte fokuset på elevenes ansvar for egen læring.
- Nivådifferensieringsposisjonen: En kobling mellom de fysiske rammene, hvor grupperom gjør seg mulig i bruk av nivådifferensiert undervisning i ulike fag.
- Den kritiske posisjonen: Motstand og skepsis lærere generelt sett har vist mot baseskolene, hvor skepsisen gir grobunn for muligheten om at det finnes baseskoler hvor lærerne går inn for å skape fysiske rammer de gjenkjenner fra tradisjonelle skoler(...) Eliminere opplevde problemer arkitekturen skaper, Eks: bruk av hyller og skillevegger.

Vinje presiserte med dette at de ulike posisjonene ikke kunne kalles teoretiske posisjoner i en vitenskapelig forstand, men at de kunne knyttes til en hverdagsposisjon som gav gjenstand for et mer oversiktlig bilde til hvordan baseskolene og basepedagogikken burde forstås (Vinje, 2014, s. 78).



I likhet til slutningene Vinje (2011, s. 44) trakk i artikkelen *baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor?* mente han at baseskoledebatten hadde hatt en eksplisitt og sparsommelig relasjon til forskning. På mange måter fremkom den pedagogiske konklusjonen dermed som gitt, men hvor han mente at det innen et videre arbeid burde vektlegges å knytte ulike spørsmål til hva som ble ansett som verdifullt i forbindelse med utbyggingen av nye skoleanlegg (Vinje, 2014, s. 82).

### 2.3 Utbygging av nye skoleanlegg – skoler med fleksible læringsareal og fysisk læringsmiljø

Med lovendringen som kom i 2005 i opplæringsloven § 10-8. *Kompetanseutvikling* beskrives det om ansvaret skoleeier har for riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. I henhold til kompetanseutvikling tar denne sikte på å fornye og utvidere den faglige og pedagogiske kunnskapen, samt en orientering om utviklingen i skolen og samfunnet (Opplæringslova, 2003). I samspill med Læreplanverket for Kunnskapsløftet som kom i 2006, har de to lagt til grunn for utformingen av læringsarealer i grunnopplæringen. Et pedagogisk prinsipp i denne sammenheng ble dermed å variere undervisningens organisering og arbeidsform, noe som videre ville være av særlig betydning for skolens fysiske utforming (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kunnskapsløftet stilte ikke med dette noe krav til utforming av skolebygg eller bestemt pedagogisk metodikk, men hvor det i tiden fremover ble et langt større fokus på å legge til rette for ”fremtidens skole” hvor begreper som fleksibilitet, sambruk og åpenhet ofte var en gjenganger i beskrivelsene. Likeså var disse beskrivelsene å finne i standardbeskrivelsen for nye skoleanlegg i både Bergen kommune og Oslo kommune (Storstrand, 2014).

I utviklingen av skoler med fleksible arealer skulle de nye skolene snarere ta sikte på et fellesareal med inndelinger, annet enn et større felles læringsareal slik som tidligere. Den nye inndelingen bestod av et fellesareal kalt ”hjemmeområde” –som blir omtalt til å dimensjoneres for ulike antall elever– som videre skulle suppleres med klasserom og grupperom av ulik størrelse og funksjoner som la til rette for varierte organiserings- og undervisningsformer (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### 2.3.1 Skoler med fleksible læringsareal – En storsatsning innen bergenskolen

Innen den nye utviklingen var det i særlig grad større kommuner som omfavnet de nye skoleanleggene. Deriblant gjorde Bergen kommune en storsatsning i utbygging av skoler med fleksible arealer, som tok sikte på å utforme skoler som i stor grad la vekt på at de fysiske rammene skulle spille på lag med den gjeldende pedagogiske føringen (Storstrand, 2014). De nye planløsningene ble presisert til å være i tråd med nye pedagogiske arbeidsformer, noe som også hadde vært vektlagt i utbyggingsprosjektene (Bergen kommune, 2006, s. 10). På forespørsel fra bystyret ble det i tillegg til beskrivelsene i skolebruksplanen (2010) utarbeidet en egen ”normalstandard” for skolebygg der arealene i et fleksibelt skoleanlegg skulle inndeles i følgende arealkategorier: generelt læringsareal, spesielt læringsareal, samt idrettsareal, hvor det videre ble spesifisert ulikt innhold gjeldende for 1.-7. Trinn og 5.-10.trinn (Bergen Kommune, 2011).

I skolebruksplanens andre kapittel ble det fremstilt hvordan bergenskolene ivaretok de pedagogiske premissene for skoler med fleksible arealer. I denne delen fremgikk det hvordan de ulike arealene skulle anvendes og ivareta ulike behov (Bergen kommune, 2010). Planen presenterte også forskning om sammenheng mellom skolebygg og læringsmiljø fra blant annet Hattie, Østlandsforskning, SINTEF og Nordahl & Mausethagen, men hvor fellesnevneren for de foretatte undersøkelsene viste til funn av nøytral eller negativ karakter (Bergen kommune, 2010, ss. 29-30) I det følgende fremkom det videre at erfaringer fra dialogmøte blant rektorer at enkelte skoler hadde fått *veiledning* enten i forkant eller ved oppstart av nytt skolebygg (Bergen kommune, 2010, s. 33). Her ble det også fremhevet hvor stor betydning veiledning og pedagogiske utviklingsprosesser hadde i forhold til å ta i bruk skoler med fleksible areal.

Også i den aktuelle skolebruksplanen (2020) ser vektingen av veiledning se seg gjeldene, hvor formuleringen ”utviklingsprosess” blir anvendt i problematiseringen av behovet for veiledning på bakgrunn av ”de fysiske rammene har betydning for elevenes læring på den måten at de i større og mindre grad kan stimulere eller begrense valg av metoder og læringsbeslutninger” (Bergen kommune, 2020).

Det som jeg opplever som mest oppsiktsvekkende av hva som fremkommer i denne sammenheng er funnene som har vist seg innen at skoler med fleksible arealer har fått veiledning fra ukjent holdt innen utviklingsprosessen av å tilrettelegge for den pedagogiske

utøvelsen i slike skoler. Hvis slik veiledning og kunnskap gjør seg gjeldene, hvor fremkommer disse i beskrivelsen om utøvelsen av lærerrollen?

## 2.4 Lærerrollen og dens omfang

I et spørsmål om hvilke forventinger en kan stille til yrkesutøvelsen som grunnskolelærer kan en på HVL sin nettside finne en henvisning til Utdanning.no (2020) som gir informasjon om yrket som grunnskolelærer. I yrkesbeskrivelsen fremgår det at du som grunnskolelærer skal tilrettelegge for læring, utvikling og gode holdninger hos barn og unge, noe som innebærer at du skal forberede, gjennomføre og vurdere undervisningen med rot i skolens verdigrunnlag, samt læreplanene og fagene. Du skal anvende den faglige, pedagogiske og etiske kompetanse for å tilrettelegge for at alle elever kan lære på best mulig måte, hvor du også har ansvar for elevenes sosiale liv og skolehverdag, i tillegg til et tett samarbeid med lærerkollegiet, andre tilsette ved skolen samt foreldre.

Som lærerstudent skal en gjennom et hektisk utdanningsløp med en omfangsrik læringskurve, hvor studenten skal opparbeide og tilegne seg en mangfoldig kunnskapsbase og kompetansespekter. Dette er noe som også gjenspeiles i St.meld.nr. 11. Læreren – rollen og utdanningen (2008-2009, s. 16) hvor det formuleres at ”kravene og kompleksiteten i yrket må reflektere utdanningens forventinger til studentene, deres arbeidsinnsats og resultater og til ledelsens og fagpersonalets forpliktelser ovenfor lærerutdanningsoppdraget”. Gjennom de årlige praksisperiodene får studenten utfoldet disse forventingene ved å anvende teorien i praksis som deretter opparbeides til erfaringer.

### 2.4.1. Samspill mellom teori og praksis

I en rapport utført av NOKUT (2006) om evalueringen av allmennlærerutdanningen i Norge, ble det påpekt manglende samsvar mellom teori og praksis som en svakhet ved lærerutdanning. Svakhetene ble videre belyst i boken Om lærerrollen (2016, s. 15) som på oppdrag av Kunnskapsdepartementet fikk i oppgave å se nærmere på lærerrollen, med formålet om å frambringe et kunnskapsgrunnlag som kunne gi innsikt i dagens lærerrolle, sett i et historisk perspektiv. Ekspertgruppen som har utarbeidet boken pekte på forholdet mellom hvordan teori og praksis i utdanningen er hva som danner grunnlaget for utøvelsen av den

fremtidige lærerrollen. Slik at når korrespondansen mellom de to ikke samsvarer byr det dermed på en stor utfordring (Askling, et al., 2016). Hattie (2013, ss. 54-55) viste til i sin studie at undervisning krever bevisste tiltak for å sikre at det skjer en kognitiv endring hos eleven. Med dette innebærer det at læreren kjenner til en rekke ulike lærings- og organiseringsstrategier som den kan benytte seg av i formålet om et godt læringsmiljø. I forbindelse med klassestørrelser mente han også at:

”når man beveger seg fra ett nivå av klassestørrelse til et annet, kreves et skifte i forestillingen man har av hva som er fremragende undervisning(...) Dette skiftet som kreves handler ikke bare om å tilpasse metodene ettersom de beveger seg gjennom nivåene, men en større revurdering av hva det betyr å være en fremragende lærer på de ulike nivåene av klassestørrelser” (Hattie, 2013, s. 143).

Om undervisningen dermed ga uttrykk for å være mangelfull kunne dette med sannsynlighet omhandle at lærerne ikke gjorde endringer de eksisterende undervisningsstrategiene (Hattie, 2013).

#### 2.4.2 Klasseledelse

Som lærer står du i en posisjon hvor du har stor definisjonsmakt, med dette har du muligheten og evnen til å påvirke elevenes læringsprosesser, og til å styre elevene i læringsarbeidet. I en slik posisjon er det viktig å kunne betrakte hvilke grunnleggende innflytelse du som lærer har på elevers læring. Ved å forstå, reflektere og evaluere egen virksomhet og elevenes resultater kan en bedre forstå sin lederposisjon (Nordahl, 2012). Innen relasjonskompetansen vil det være essensielt at læreren besitter evner som å lytte, vise empati, interesse, omsorg og en positiv ydmykhet ovenfor andre. Da det alltid vil være elever med forskjellige interesser, atferd og bakgrunn er det derfor viktig å vise aksept til hverandres ulikheter. Å bygge relasjoner er en essensiell del av klasseledelsen og krever også i stor grad handling og effektivitet, hvor betydningen av lærer-elev-relasjonen er av stor betydning for elevens læringsresultat og atferd (Hattie, 2013).

Det finnes flere ulike typer klasseledelse, med sikte på atferd beskriver Nordahl at proaktiv og reaktiv lederrolle spiller en vesentlig rolle. En slik klasseledelse kan også ses i sammenheng med en autoritær og autorativ lærerrolle. Med proaktiv klasseledelse vektlegges innsatsen for å skape et inkluderende læringsmiljø som bekrefter og engasjerer elevene, hvor læreren gjerne er i forkant av situasjoner som kan oppstå. En slik lærer vil gjerne også gjøre en innsats som

er aktiv og planlagt for å skape et godt og trygt sosialt og faglig læringsmiljø. En reaktiv klasseleder beskrives til ofte å la elevene ta styringen på undervisningen, hvor lærer da lar seg lede av hendelser som oppstår i timen. Ved en slik klasseledelse reagerer gjerne læreren først i etterkant av uønsket atferd eller lav prestasjon i undervisning, hvor en slik utøvelse ofte kan føre frem til et dårlig læringsmiljø (Nordahl, Sørli, Mjanger, & Tveit, 2007).

Innen utøvelsen av lærerrollen vil det også være vesentlig å ha et bevisst forhold til strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse, hvor en dyktig lærer vet å ha et bevisst forhold til dem begge. Strategisk klasseledelse viser til forberedelsene av en undervisnings- eller læringssituasjon som lærer har foretatt seg. Med et utgangspunkt i kunnskap fra forskning, egne erfaringer og kunnskap om elevene vil læreren kunne legge til rette for god undervisning for alle elever. En situasjonsbestemt klasseledelse tar sikte på lærerens direkte møte med elevene i undervisnings- eller læringssituasjonen, hvor det i et slik tilfellet vil bære et preg av elevenes ulike forutsetninger, modningsnivå, tidligere læring og motivasjon for skolearbeidet. En slik klasseledelse omhandler dermed lærerens evne til å raskt gripe inn i de situasjonene som ofte kan oppstå i en undervisnings- eller læringssituasjon, på en klar for tydelig måte (Nordahl, 2012).

#### 2.4.3 Lærerrollen i samarbeid med skolen og kollegaer

Læreren opererer ikke som soloartist i dagens skole, hvor en og en time, ett og ett klasserom, ett og ett fag og en og en lærer organiserer virksomheten (Lyngsnes & Rismark, 2014). Skolen består i dag av et mye tettere samarbeid mellom lærere, hvor felles miljøer med ulike kompetanser og forskjellige syn, fremfor enkeltindividets kunnskap og ferdigheter står sentralt. Lærere i dagens skole arbeider ofte i team, hvor kompetanseutviklingen og kunnskapsspredning foregår i det daglige arbeidet. På denne måten er skolen en lærende organisasjon hvor alle i fellesskapet er med på å utvikle hverandre og bringe kunnskap fra en situasjon over i en annen, og arbeide mot et felles mål (Lyngsnes & Rismark, 2014).

#### 2.4.4 Organisering av opplæringen

Innen organiseringen av opplæringen beskrives det i st.meld.nr.31 (2007-2008, s. 75) *kvalitet i skolen* at ”Departementet mener at sosial tilhørighet og et godt læringsfellesskap er viktig for alle elevers læring og trivsel. Det er derfor viktig at organiseringsformen ivaretar elevenes

behov for sosial trygghet og stabilitet over tid". Videre omtales det at "det er viktig at skolen har mulighet til å tilpasse organiseringsformene slik at elevenes behov blir ivaretatt best mulig. Lokale forhold som skolestørrelse, lærerressurser og skolebygget vil innvirke på hvilken organisering som er mest hensiktsmessig i de enkelte tilfeller". Her påpekes det implisitt ulike elementer for hva som kan ha innvirkninger på organiseringen og undervisningen, men det beskrives ikke uttrykkelig hvordan en som lærer kan arbeide ut fra dette utgangspunktet. Med andre ord later det til at dette er noe skolene i stor grad må utforme selv.

## 2.5 Hva frembringer og kjennetegner et godt læringsmiljø

Da jeg i denne oppgaven har tatt et sikte på å undersøke hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø i skoler med fleksible arealer, vil dermed det som inngår i denne delen ligge til grunn for hva jeg tar med i en slik beskrivelse.

I Meld. St. 28 Fag – Fordypning – Fornyelse (2015-2016, s. 14) fremgår det at "et godt læringsmiljø er viktig for å fremme gode læringsprosesser. Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel". Flere av elementene for hva som inngår i denne beskrivelsen vil være ulike fra et klasserom til skoler med fleksible areal. På denne måten vil grunnlaget for hva læreren bør vektlegge i sitt arbeid, med sin elevgruppe variere ved de ulike skolene. Dette er også noe som fremgår av Hattie (2013) sin forskning, hvor han presiserer at den avgjørende forskjellen er læreren, hvor de forholdene som vektlegges er relasjonen mellom elev og lærer, forventninger og støtte til eleven, direkte instruksjoner og anvendelse av regler, og lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler.

### 2.5.1 Avgrensing av begrepet læringsmiljø

I arbeidet som er lagt ned i prosjektet *bedre skolemiljø* (2014, s. 16) fremgår det en følgende avgrensing av begrepet læringsmiljø, som jeg også har tatt sikte på å anvende i min oppgave. I denne forklaringen avgrenses begrepet læringsmiljø ved å ta utgangspunkt i begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (NOU 2003:16, 2003, s. 65). I en beskrivelse av disse fremkommer det da at:

“Strukturkvalitet består av rammefaktorene for skolens virksomhet, og her finnes både faktorer i læringsmiljøet og materielle faktorer som skolebygning, økonomi, læreres formelle kompetanse, lærebøker, læreplaner, lovverk o.l. Med resultat kvalitet i skolen menes elevenes faglige, sosiale og personlige læringsbytte i skolen. Prosesskvalitet handler om de indre aktiviteter i skolen, og her finnes helt avgjørende forhold ved læringsmiljøet.”

På bakgrunn av denne beskrivelsen om hvordan forståelsen for læringsmiljøets betydning har utviklet seg, kan læringsmiljøet avgrensnes og forstås ved å se hvilke sammenheng undervisning, elevforutsetninger, læringsutbytte og ytre rammefaktorer har til læringsmiljøet (Berg, Nordahl, & Aasen, 2014, ss. 16-17).

### 3. Metode

Torstein Thurén beskriver vitenskapsteori til å være noe av det viktigste man kan bedrive (2015, s. 12). All vitenskap søker sannhet, og det er jo det vitenskapen omhandler også, å finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten. Likeså er poenget med vitenskapen at den alltid gjør framskritt. En slik forandring innebærer ikke kun at nye forhold legges til grunn, men forutsetter også at vitenskapens utvikling forkaster foregående oppfatninger (Thurén, 2015, s. 15). Et slikt perspektiv er hva jeg legger til grunn i mine undersøkelser, da jeg har tatt for meg et høyst aktuelt tema, men som det har vært problematisk å finne grundig informasjon om.

Innen vitenskapelige undersøkelser må en foreta seg en rekke valg i forbindelse med forskningsmetodene. Standpunktene en tar til vitenskapsteorien vil være av betydning for alle senere metodevalg, også til hvordan innsamlet empiri skal analyseres, samt behandlingen av resultater (Busch, 2014, ss. 48-49). I dette kapitlet vil jeg belyse og gjøre rede for min tankegang og valgene jeg har foretatt meg innen metodevalg m.m.

### 3.1 Utgangspunkt og vendepunkt

Da spørsmål knyttet til skoler med fleksible arealer er noe som har opptatt meg siden før studietiden, har dette dermed vært et langvarig utgangspunkt for valg av problemstilling i denne oppgaven. Det var ikke før jeg fikk førstehånderfaringer med skoler med fleksible arealer – i flertall – at bitene falt på plass. Som Thurén (2015) skriver erkjente jeg følelsen av ”å finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten”.

Da nyansert forskning og teori som omhandler denne type skoler har vært vanskelig å oppdrive har dette også vært med på å forme de forhold jeg ønsket å bygge min empiri på. Utgangspunkt mitt er noe som stiller seg sentralt i forhold til epistemologi, som er knyttet til hvordan, og i hvor stor grad vi kan skaffe oss denne kunnskapen (Busch, 2014, s. 50). Det jeg så ønsker å oppdrive av mine undersøkelser, er å oppsøke den kunnskap jeg lengter etter å finne på bibliotek, lærerutdanningen eller andre informasjonstjenester. Herunder vil det da være naturlig å anvende hermeneutisk tilnærming som betyr ”læren om tolkning” hvor det legges stor vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2008, s. 20). Dette er noe jeg anser hensiktsmessig på bakgrunn av de abstrakte resultatene som vekselvis må anses som del og helhet, da det ikke finnes noen absolutt sannhet.

Da jeg utover i arbeid mitt ble gjort oppmerksom på en nylig utgitt publikasjon, dannet dette et vendepunkt i forskningsprosjekt mitt. I samtale med en rektor ble jeg informert om en konsulent-tjeneste jeg tidligere ikke hadde kjennskap til, som dermed bidro til oppdagelsen av en nylig publisert rapport som hadde høy relevans til mitt prosjekt. Konsekvensen av dette bidro dermed til en omstilling av utgangspunktet jeg hadde tiltenkt innen metode.

### 3.2 Valg av metode og forskningsdesign

På bakgrunn av denne oppdagelsen, har jeg sett det hensiktsmessig å anvende både kvalitativ metode, samt dokumentanalyse som et supplement til den kvalitative undersøkelsen.

Kvalitativ forskning innebærer å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2008, s. 16). Med sikte på hva som fremgår av denne beskrivelsen har jeg dermed valgt å gjennomføre et semi-strukturert intervju, som kjennetegnes ved at det på forhånd er fastlagt tema, hvor spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er satt i forkant av intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Dette var noe jeg valgte med formål om genuine tilbakemeldinger, og for å fange virkeligheten.



Innen anvendelsen av dokumentanalyse benyttes data som omfatter skriftlige kilder. For å synliggjøre det essensielle innholdet i rapporten har jeg valgt å anvende hva som kalles kondensering, som innebærer å liste opp fakta og stikkord, trekke ut illustrerende sitater om ulike temaer og utforme en forkortet tekst med sentrale vurderinger og argumenter (Befring, 2015, s. 88).

Slik som det fremgår av det foregående er det lite forskning og teori å finne om tematikken jeg har valgt å behandle i denne oppgaven. Fenomenet basepedagogikk fremkommer som noe abstrakt som ikke lar seg undersøke uten å komme i kontakt med dem som står disiplinen nærmest. Ut ifra disse betingelsene har jeg dermed valgt å benytte meg av et intensivt design, som kjennetegnes ved å gå i dybden å samle data fra et fåtall kilder, hvor det gjerne vil kreve en lengre samtale med intervjupersonene (Busch, 2014, ss. 52-53). Årsaken til at jeg mener dette vil være den mest hensiktsmessige metoden å anvende er også på bakgrunn av de få intervjuer som er utført innen dette området.

### 3.3 Rekruttering av informanter

Innen framgangsmåten ved rekruttering av informanter ble det for meg hensiktsmessig å anvende en kriteriebasert utvalgsstrategi som kjennetegnes ved at informantene må oppfylle visse krav for å stille seg aktuell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Innen kriteriene jeg fastsatte at informantene mine måtte oppfylle var 1: Grunnskole- eller allmenlærerutdannet, 2: Arbeide som lærer ved en skole med fleksible arealer. Innen rekurreringsprosessen valgte jeg å sende ut mail til 16 rektorer som arbeidet ved skoler som i hovedsak lå innenfor mitt lokalmiljø. I henvendelsen la jeg ved informasjon om prosjektet mitt, og forespørsel om lærere ved den aktuelle skolen hadde anledning og interesse av å delta i mitt prosjekt. Ingen av disse forespørslene gav dessverre noen oppslutning, og jeg ble dermed nødt for å tenke annerledes. I samtale med noen av mine medstudenter delte jeg min fortvilelse, hvor hjelpen dernest skulle komme fra uventet hold. Ved sikte på snøballmetoden skulle det vise seg til at et par av mine medstudenters nettverk skulle komme til særdeles nytte, da de hadde kjennskap til flere kandidater som de mente kunne stille seg aktuell (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Jeg ble da gitt kontaklinformasjon til de

potensielle kandidatene, hvor jeg i alt fikk tre positive tilbakemeldinger på interesse for deltagelse.

### 3.4 Forberedelse, gjennomføring og etterarbeid

Jeg bestemte meg tidlig i prosessen for at jeg innen dokumentering ville anvende diktafon under intervjuene, for senere å transkribere materialet over i tekst. Da stemme fra en person i et lydopptak fremkommer som personopplysninger, ble det dermed aktuelt å melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forkant av intervjuene ble informantene tilsendt intervjuguide og informasjonsskriv hvor jeg valgte å dele informasjon om tematikk, antall spørsmål, men hvor jeg utelot å presentere selve spørsmålene. Informantene ble også forespurt om ønsket lokasjon for gjennomføring av intervju, hvor dette var noe jeg la vekt på slik at deltagelsen i minst mulig grad skulle være tidskrevende eller på andre måter ugunstig å delta på. Med sikte på å skulle forberede meg til den aktuelle intervjusituasjonen utførte jeg derfor et testintervju med en person innen mine nære relasjoner med pedagogisk bakgrunn. Dette gjorde jeg med hensikt om å få bedre kjennskap til bruk av diktafonen, øvelse innen å utføre intervju, og for å gjøre meg en formening om hvordan informantene potensielt kunne avgi sine svar.

Utførelsen av intervjuene fant sted på arbeidsplassen til informantene, hvor informantene hadde valgt et grupperom hvor intervjuene kunne utføres. Før intervjuet ble satt i gang innledet jeg en uformell samtale med sikte på å gjøre informanten komfortabel i mitt selskap. Deretter ble hver enkelt informant tildelt samtykkeskjema til underskrift hvor de ble opplyst om sine rettigheter i forbindelse med deltagelse, dernest ble intervjuet satt i gang. Spørsmålene ble presentert en etter en i en fastsatt rekkefølge, hvor informantene valgte selv hvor mye de ønsket å utdype innunder hvert spørsmål. Der hvor det passet seg stilte jeg i noen tilfeller oppfølgingsspørsmål i et ønske om utdypende svar, eksempler m.m. Ved endt intervju ble informantene spurt om det var noe de ønsket å legge til, hvor informanten dermed stod fritt til å legge til informasjon den tenkte viste relevans.

Ved endt intervju startet prosessen med å omdanne tale til tekst. Å transkribere intervjuene var et svært krevende arbeid, men ved å justere ned hastigheten på lydopptaket ble arbeidet etter hvert overkommelig og oversiktlig. Ved dette arbeidet anvendte jeg Excel og deretter

Nvivo som –er et dataprogram som kan bidra til å strukturere og organisere et tekst-basert materiale og presentere resultatene på en oversiktlig måte– jeg ble presentert ovenfor i Befring (2015, s. 115) sin litteratur om forskningsmetode.

### 3.5 Etikk, reliabilitet og Validitet

Innen forskningsetiske spørsmål handler noen av de viktigste forholdene om informert samtykke, konfidensialitet og forskningens mulige konsekvenser for individer og grupper (Busch, 2014, s. 62). Dette ble informantene opplyst om gjennom samtykkeskjema, hvor jeg i etterkant av denne avtalen har utført arbeidet mitt med hensyn til disse forholdene. Deriblant har jeg anonymisert den innhentede informasjonen og anvendt denne konfidensielt for å ivareta personvernet til informantene, og for å opprettholde avtalen med NDS.

Validitet dreier seg i følge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 24) om i hvilken grad forskningen har gyldighet, hvor det i denne sammenheng vil være relevant å si noe om relasjonen mellom fenomenet som skal undersøkes og måten disse blir målt. Da det kun er jeg som har planlagt og gjennomført intervjuene, gjennomgått resultatene for videre å drøfte dem er dette noe som gir mulighet til innvirkning i mindre eller større grad på resultatene.

I henhold til reliabilitet, som av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 23) beskrives å være graden av pålitelighet som inngår i arbeidet ved hvilke og hvordan data som samles inn, og måten den bearbeides på. Slik som det fremgår av det foregående har jeg tatt sikte på å anvende en kriteriebasert utvalgsstrategi hvor jeg av den grunn anser informantene til å være pålitelig i den forstand at de gjør seg gjeldene for den aktuelle situasjonen jeg ønsket å undersøke. Da jeg ved intensjon ønsket å minimere muligheten for at informantene ville avgi svar på en slik måte som de tenke kunne være forventet av dem, valgte jeg derfor å presentere spørsmålene i den aktuelle intervjusituasjonen. Om dette kan ha gitt en påvirkning av pålitelighetsgraden er vanskelig å dømme, da jeg ikke har noe sammenlikningsgrunnlag.

## 4. Resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for hva som har fremkommet i intervjuene jeg har foretatt meg. Videre vil jeg foreta en dokumentanalyse som jeg mener stiller seg relevant til min problemstilling, og som vil fungere som et supplement i henhold til intervjuene.

### 4.1 Kjennskap til begrepet basepedagogikk

På spørsmålet om informantene hadde kjennskap til begrepet basepedagogikk fremkom det at to av de tre var vel kjent med begrepet. Informant 2 beskrev dette med at ”ikke som begrep, er kjent med baseskole og pedagogikk. Vi bruker fleksibel undervisning her istedenfor basebegrepet”. Blant hva informantene mente kjennetegnet en slik pedagogikk var det en felles enighet med særlig vekt på de fysiske rammene og muligheten for å variere undervisningen. Innen det fysiske læringsmiljøet ble det henvist til åpenhet, transparens ved bruk av glass og supplerende grupperom hvor informant 3 formulerte seg med at ”tenkning om at skolens fysiske rammer gir mulighet for å drive undervisning på en mer variert måte” hvor den la til at de brukte ”en pedagogikk som skal forberede elevene på fremtidens kompetanser”. Informant 2 la også vekt på teamarbeid og hvordan å samarbeide med opptil hundre elever rundt seg. Alle tilbakemeldingene på dette spørsmålet ble i all hovedsak presentert med en underliggende positiv opplevelse, men hvor informant 1 påpekte at ”Vi har en del barn som ikke trives helt godt her, f.eks hvis det er spesielle utfordringer eller spesielle barn som har spesielle behov, så kan det være ganske krevende for de å være her”.

### 4.2 Særegenhetene ved den pedagogiske utøvelsen i skoler med fleksible arealer

Med sikte på hva som er særegent med den pedagogiske utøvelsen i skoler med fleksible arealer la to av informantene særlig vekt på fleksibilitet og klasseledelse. Dette hadde informantene ulike måter å beskrive på. Hvor informant 1 formulerte dette med ”fleksibilitet, det å kunne gjøre ting på ulike måter(...) legge rammene rundt fra hvordan vi skal ha det, og til hvordan ting skal fungere, med rammer så tenker jeg hvordan vi skal få ting til i en sann type undervisningslokalet”. Informant 2 forklarte det med at ”I baseskoler og fleksible arealskoler så må du være ekstremt på klasseledelsen i sann situasjonsbestemt, du må hele tiden omstille deg(...) men du må også ha forståelsen av at kanskje ikke dette her fungerer for alle elever”. Alle informantene trakk også frem teamarbeid og samarbeid med andre lærere

som en sentral del av det å undervise i skoler med fleksible arealer. Dette fremkom av de ulike informantene på følgende måte:

Informant 1: ”Du underviser som regel i de fagene du kanskje er best i, altså de fagene du har kompetanse i. Du er tilknyttet et trinn der du på en måte må jobbe ganske tett med de du jobber med, for du må jo kjøre samme regler og rutiner og være enig om hvordan du skal løse det innad. Man er da avhengig av at alle på en måte har en sånn felles pedagogikk eller felles ramme rundt hvordan vi skal ha det sammen med elevene(...) fordeling av ressurser(..) den måten vi jobber på fungerer jo greit hvis alt fungerer”.

Informant 2: ”Det er en veldig sterk ”vi-følelse”. Du har nødt for å klare å samarbeide med andre lærere som kanskje har en annen tilnærming til undervisning enn det du har. Vi skal alle jobbe sammen, ha ansvar for planlegging sammen, du kan på en måte ikke stå i ditt eget hjørne og gjøre ditt, du slipper ikke unna med det her. Alt er synlig, og elevene merker det, trinnet merker det(...) Jeg er ikke alene i jobben min, jeg har alltid noen jeg kan støtte meg på, jeg kan jo da dele og skape erfaringer sammen med folk som har jobbet her i 10, 20, 30 år, så det er en læringskurve for både elever og lærere”.

Informant 3: ”Det blir en trinntenkning, lærere på hele trinnet planlegger sammen, man gjør en arbeidsfordeling og man tenker på hele trinnet under ett. Vi lærere har ”våre fag” i tillegg til noen fag alle underviser i, det forenkler planleggingen mye. Det stiller store krav til god organisering i teamet for å få baseskolepedagogikken til å flyte på en god måte(...) Vi er flere som ser alle! Og det er alltid rom for å kunne snakke med enkeltelever og små grupper hvis det skjer noe, for de andre voksne er alltid i nærheten”.

#### 4.3 Kvaliteter som kjennetegner et godt læringsmiljø og hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø

Kvalitetene informantene mente stilte seg mest sentrale ved et godt læringsmiljø var god klasseledelse, trivsel og gode relasjoner samt tilrettelegge for læringsglede. To av informantene la særlig vekt på klasseledelse, relasjonskompetansen og tillegg hadde de egne preferanser og tilnærminger. Informant 2 la stor vekt på humor i sin undervisning og å tilrettelegge for sosial kompetanse gjennom leker og aktiviteter både inne og ute, og formulerte dette ved:

” klasseledelsen er veldig viktig, det kan jeg ikke få sagt nok ganger, at vi framstår som trygge og tydelige voksne som ikke da må ty til skriking og kjefting, det fungerer ikke her! Vi jobber mye med det sosiale også, for det er veldig viktig at elevene føler seg trygg på skolen, de kan ikke lære uten å være trygge, uten å ha senkede skuldre og føle at de har sin plass, og at de er trygge på oss voksne(...) så jeg bruker mye lek, slik

som 7up, morderen, hvor vi da lærer grensene til hverandre og prøver å spisse det inn mot inkludering og sier gjerne prikk en som ikke er, som kanskje ikke tror ville prikke deg”.

Informant 3 var også i stor grad opptatt det det sosiale klimaet, og hvordan å arbeide for et læringsmiljø som gav rom for læring med vekt på god læringsledelse. Dette viste den ved å trekke fram:

”Et godt læringsmiljø gjenspeiles med mye latter og godt humør, man har tid til de gode samtalene med hverandre, og har rom for å gjøre feil, for man lærer av hverandre og har et støttende arbeidsfellesskap. En særlig viktig ting for meg er den daglige morgensamlingen som jeg har med kontaktlærergruppen min, der er det rom for å se den enkelte, elevene får snakket om det de hadde på hjertet og vi har en hyggelig start på dagen, noe jeg mener er viktigere enn noen sinne når man jobber i baseskole, eller trinnskole som vi kaller det. Den måten vi jobber på nå kvalitetssikres på en mye bedre måte, og det kommer elevene til gode og sikrer oss mot ”privat praksis”.

Informant 1 la fokus med hovedsak på læring og faglig kompetanse, dette beskrev den ved:

”Ungene er trygge på de voksne og på de andre elevene, at det er trygt og godt å være i et undervisningslokalet. Her har du har flere å spille på, flere voksne å spille på, men du har jo også flere barn å ta deg av sant(...)Vi er tettere på sant og kjører gjerne kurs for de som trenger ekstra oppfølging(...) men tilrettelegging går begge veier slik at de som er veldig flinke får utfordringer der de er”

Med sikte på læringsmiljø var det et gjennomgående samlepunkt rundt de positive sidene ved læringsmiljøet, men hvor det også ble påpekt eventuelle baksider. Informant 1 gjengir hva som kom fram i første spørsmål, og understreker at denne type skole ikke passer for alle elever. Informant 2 henviser også til ulempene et åpent landskap kan føre med seg, hvor den fortalte:

”For samtidig er jo det å ikke kunne lukke vegger er jo også veldig, det er mye bråk som skjer, det er mye innsyn, ja du har sett alle glassveggene, så alt er synlig(...)Det er et hodebry for alle oss på trinnet egentlig, og vi finner aldri den perfekte oppskriften heller. Det er en del som ikke mestrer denne type skole, denne type skolehverdag. Vi snakker ofte om at 95% takler baseskole, også har du 5% som ikke gjør det, da er det ekstremt viktig at disse elevene får skjerming. Dessverre har ikke vi nok rom til å skjerme alle elever, så det er mye hensyn du må ta”.

Mens informant 3 påpekte:

”Vi ser at enkelte elever har behov for en enda strammere struktur og forutsigbarhet enn resten av trinnet(...) Man får mindre tid sammen med kontaktlærergruppen, det kan føre til at man ikke får den tette relasjonen til elevene som er ønskelig. Noen elever kan syntes det er vanskelig å ikke få være med ”sin” lærer hele dagen”

Alle informantene er i generell høy grad fornøyd med arbeidsforholdene og utøvelsen av lærerrollen i skoler med fleksible arealer, men hvor de opplever at en som lærer må være særdeles skjerpet på flere områder enn i et klasserom med færre elever. I all hovedsak har det positivt syn på fleksible læringsarealer, med få unntak.

#### 4. 4 Dokumentanalyse: Skoler for det 21. Århundre – Erfaringsinnhenting fra seks skoler

På bakgrunn av oppstarten med arbeidet av ny skolebruksplan ”Sammen for kvalitet – læring”, ble det av Byrådsavdeling for barnehage, skole og idrett bestilt en gjennomgang og analyse av erfaringene knyttet til fleksible læringsareal, hvor det har vært ønskelig å få tilbakemeldinger og innsikt i om :

- skoleanlegget er bygget i tråd med arealstandard og er bygget på en slik måte at de gir gode rammer for læringsarbeidet
- skolen anvendes i tråd med intensjonene,
- skoleeiers forberedelser i overgangsfasen
- hvordan skolene selv organiserer læringsarbeidet.

I rapporten fremkommer det at mange av brukerne omtalte skolen sin som en baseskole, men da dette begrepet ikke benyttes i standarddokumentene vil det således heller ikke anvendes i rapporten, med unntak av sitater (Norconsult, 2020, s. 11). Informasjon og funn som fremgår er basert på skriftlig dokumentasjon, samt befaring, gruppeintervjuer og observasjon utført av *Norconsult*, som har til hensikt å bidra med kunnskap og læring. I denne dokumentanalysen jeg vil ta for meg deler av rapporten som stiller seg relevant til min problemstilling, hvor jeg vil legge hovedvekt på skolene som er fra 1.-7. trinn.

I rapporten dokumenteres funn om ulike skolekulturer, og varierende bevissthet og kompetanse for bruk av fysisk læringsmiljø, hvor det stilles spørsmål til ”hvordan de ulike brukergruppene kan tilegne seg den ønskede kompetansen som beskrives gjennom kravdokumentene og strategidokumentene til Bergen kommune” (Norconsult, 2020, s. 3). *Norconsult* konkluderer her med at det er mange av brukerne i skolene som har høy bevissthet om bruk av det fysiske læringsmiljøet, men at det skorter på kompetansen til å dra nytte av fordelene i det fleksible miljøet man har til rådighet.

Om innsikt og kompetanse for fysisk læringsmiljø fremgår det av rapporten at det er tatt utgangspunkt i Sandra Horne Martin (2002) sin forskning på fysisk læringsmiljø og påvirkning på lærernes praksis. Dette identifiseres med at det er tre typer holdninger til fysisk læringsmiljø hos lærere:

1. Lærere som ikke oppfatter at det fysiske miljøet påvirker undervisningen og elevene. Disse lærerne forblir passive selv om utfordringer oppstår og mangler både innsikt og kompetanse.
2. Lærere som er klar over at det fysiske miljøet påvirker undervisningen og elevene, men fremstår som ofre i sin egen situasjon fordi de ikke er i stand til å finne løsninger når problemer oppstår. Disse lærerne har innsikt, men mangler kompetanse.
3. Lærere som er klar over sine fysiske omgivelser og bruker dem hensiktsmessig fremstår med både innsikt og kompetanse.

Med dette framgår det av rapporten at det ut fra denne inndelingen tydeliggjøres at det er mer sannsynlig at læreren tar eierskap til det fysiske miljøet og bruker det hensiktsmessig dersom lærer har innsikt og kunnskap om feltet. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at innsikt og kunnskap alltid fører til endring av praksis (Norconsult, 2020, s. 10).

#### 4.4.1 Erfaringer fra skolene

Gjennom erfaringsinnhentinger har ulike tilsette ved skolen, foreldre samt elever fått anledning til å uttrykke hva de syntes fungerer bra, mindre bra og hva som trenger korrigerende eller justeringer. Hvor rapporten er inndelt med et slikt oppsett for hvilke områder og forhold som undersøkes i denne sammenheng:

- Kort presentasjon om skolen
- Hjemmeområder
- Spesialutstyrte læringsarealer
- Fellesarealer
- Personalarealer
- Driftsareal
- Kunst og dekorasjon
- Kompetanse og kompetansebygging for bruk av fysisk læringsmiljø
- Sammendrag og forslag til tiltak

I hver kategori fremkommer det hvordan de fysiske rammene, møblering og ulike funksjoner har innvirkning på skolehverdagen, det sosiale samspillet og undervisning. De fysiske rammene må dermed spille på lag med brukerne for at samspillet innen livet som beror seg på skolen skal være i harmoni. Et slikt eksempel fremgår av Hellen skole hvor de beskriver:



”Alle brukergruppene ved skolen peker gjerne på enkelte ting ved det fysiske miljøet ved skolen som ikke er helt ønskelig, men presiserer samtidig hvordan man derfor velger å håndtere det. Mangler og svakheter ved det fysiske miljøet blir altså ikke et problem, fordi fokuset er på løsningene” (Norconsult, 2020, s. 37).

Blant erfaringer fra Landås skole kunne de blant annet dele:

“Enkelte lærere gav uttrykk for at de ønsket seg mer tradisjonelle klasserom, men de var samtidig positive i forhold til utprøving og erfaringsdeling knyttet til nye undervisningsmetoder og organiseringsmåter i tidligfasen før den nye skolen ble tatt i bruk. Skoleledelsen forteller at de fikk god hjelp fra Byrådsavdeling for barnehage, skole og idrett i forhold til undervisning i fleksible læringsarealer, særlig første året etter de flyttet inn i den nye skolen” (Norconsult, 2020, s. 61).

Videre uttrykker også Landås skole at de gjerne ønsker å lære gjennom erfaringsarbeid fra hverandre, men også fra andre skoler som har gode erfaringer fra fleksible læringsarealer. Lærerne beskriver at de til en viss grad innsikt i hvordan man skal bruke det fysiske læringsmiljøet, men mangler kompetanse for å gjennomføre det i praksis.

Fra Ulsmåg skole framkom det at de hadde hatt et tett samarbeid med ansatte ved Apeltun skole –på oppfordring fra byrådsavdelingen– i byggeperioden, hvor de arbeidet med temaer som organisering, læringssyn, samarbeid, vurdering m.m. I uttalelsene fra Ulsmåg skole ble det lagt fram:

”Skole-ledelsen og lærerne gir uttrykk for at de ikke helt får til organiseringen av trinnene. De synes ikke kontaktlærerne får nok tid i sin gruppe. De har derfor valgt å dele trinnene i to, og deretter i mindre grupper igjen, så flettes de mer sammen etter hvert som de blir eldre. I hjemmeområdene ruller de litt på bruk av rom” (Norconsult, 2020, s. 129).

Pedagogiske ansatte på mellomtrinnet hadde også lagt til at måten de underviste på i dag ikke skiller seg veldig fra tidligere praksis fra klasseroms-skole. Flere mente de ikke klarte å optimalisere bruken av de fleksible læringsarealene i hjemmeområdene, hvor oppfatningen var at dette kunne ha rot i manglende eierskap, og om mulig taust kunnskap om bruk av arealene.

Ådnamarka skole beskrives til å muligens være det mest åpne læringsarealer av

skolene i utvalget. Skolen opplevde å ha problemer ved oppstart, men uttrykket nå at ” Lærerne har ikke et tydelig språk for hva de gjorde før, under og etter overgangen til ny skole med hensyn til å ta i bruk det fysiske læringsmiljøet, men setter likevel ord på betydningen av ledelsen som har vært der” (Norconsult, 2020, s. 144).

#### 4.4.2 En oppsummering innen kompetanse og kompetansebygging for bruk av fysiske læringsmiljø

På bakgrunn av hva som har framkommet fra de ulike skolene konkluderer Norconsult (2020, s. 152) med at:

”Det fysiske læringsmiljøet er ikke en isolert faktor, som heller ikke pedagogikk er. De virker sammen, og der de matcher kan det ha en positiv betydning for læring – i alle fall vil det påvirke hvor fornøyd brukerne er med skolen sin”.

Norconsult fremhever også rapporttittelen og målsettingene i plan for kvalitetsutvikling 2016 satsingsområde ”læringskompetanse for det 21. Århundre – målrettede og medvirkende elever” som må ses og forstås i sammenheng med utformingen av skolebyggene. Norconsult uttrykker at de har møtt varierende grad av bevissthet til hvordan det fysiske miljøet påvirker brukergruppen, hvor de også har møtt mange lærere som uttrykker utfordringer med det fysiske miljøet, uten at de tilsynelatende er i stand til å gjøre nødvendige grep innen undervisning eller fysisk miljø for å løse problemene. En slik holdning referere Norconsult til Martins (2002) terminologi som ”bevissthet uten kompetanse”, hvor det foreslåes at lærere bør være mer proaktive for å ta eierskap og kontroll på hva som kan endres og hva som ikke kan endres, slik at de kan foreta seg aktive valg og eksperimentere med mulighetene de har, for å være i stand til å utfordre og utvikle det fysiske miljøet (Norconsult, 2020, s. 154)

Norconsult påpeker at det later til å være en for svak sammenheng mellom innsats og de langsiktige målene i kvalitetsutviklingsplanen, likeså er det ikke er gitt at tilsette og elever nødvendigvis kjenner til eller aksepterer Kvalitetsutviklingsplanen til Bergen kommune. I en oppsummering av funnene mener Norconsult at de er usikre på i hvilken grad budskapet om *hvordan* man skal ta i bruk læringsmiljøene har nådd fram til lærerne. I en slik forekomst foreslår de å initiere skolebesøk, kurs og hospitering i andre skoler kan ha en inspirerende og motiverende effekt. Kort oppsummert mener Norconsult at ”det er grunn til å hevde at Bergen kommune i liten grad har lyktes med å gi skolene et godt og bredt kompetansegrunnlag for å ta i bruk nytt fysisk læringsmiljø med nye «krav» og muligheter” (Norconsult, 2020, s. 167).

## 4. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil presentere drøfting over funnene som har gjort seg gjeldende blant resultater fra intervjuene og rapporten jeg har lagt fram. På bakgrunn av oppgavens lengde og omfang vil det ikke la seg gjøre å foreta en dybdeanalyse av funnene, men hvor omfanget av de to metode har til hensikt å utfylle hverandre og gi et helhetlig resultat. Jeg vil dermed i all hovedsak fremheve og drøfte de funn som er knyttet til min problemstilling.

Slik som det fremgår av arbeidstittelen har jeg hatt til hensikt å tilegne meg en forståelse av fenomenet basepedagogikk og hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø i skoler med fleksible arealer, noe som også fremgår av drøftingen hvor jeg har tatt utgangspunkt i Vinje sine tre posisjoner om basepedagogikk. Er begrepet kun å betrakte som et fenomen eller er det mulig å danne seg en begrepsforståelse ut ifra resultatene som har fremkommet?

Blant uttalelsene fra informantene hadde to av tre kjennskap til begrepet basepedagogikk, men hvor anvendelse av begrepet ikke hadde noen forekomst i rapporten. Dette er ikke nødvendigvis en indikator på at informantene og skolene fra rapporten ikke har kjennskap til hva begrepet innebærer, men at de om mulig anvender en annen term eller ikke har et begrep for det i det hele tatt. I summen av tilbakemeldinger fra informantene later det til å være områder eller omstendigheter de opplever som utfordrende, men hvor de har identifisert at dette er noe de må arbeide konstruktivt med. I all hovedsak fremstår det som om disse lærerne har grep på flere områder til hvordan å drive deres virksomhet, hvilket fremkommer i varierende grad fra skolene i rapporten. Til tross for at de ulike skolene kan ha opplevd varierende grad av veiledning, både før og etter oppstart –innen hvordan å drive virksomheten sin i skoler med fleksible arealer–, danner ikke dette grobunn for å tenke at det finnes noe ”felles forståelse av basepedagogikk”, noe som også kan underbygge antagelsene til (Vinje, De norske baseskolene. En kritisk analyse av diskurser og argumenter tilknyttet debatten rundt, og utbyggingen av, de norske baseskolene, 2014).

For å kunne mestre utøvelsen av lærerrollen mente informantene at det i særlig grad ville stille seg gjeldene å vektlegge de fysiske rammene gav i samspill med en skjerpet og dedikert klasseledelse, hvor en av informantene pekte på at det i skoler med fleksible areal var lettere å tilrettelegge for ”framtidens skole”. På dette området viste majoriteten av uttalelsene fra skolene i rapporten til at de fant det vanskelig å anvende det fysiske miljøet på en formålstjenlig måte, hvor noen også viste til at de i moderat eller større grad anvende en

klasseroms-preget undervisning. På dette punktet stilte Norconsult seg kritisk til hvorvidt tilsette og elever i Bergen hadde kjennskap til Kvalitetsutviklingsplanen (2020) som i stor grad tar sikte på ”fremtidens kompetanser”. Dette er noe som kan gjenspeiles ved antagelsene Vinje (2014) har gjort seg, hvor han trekker fram ”fremtidens kompetanser” som en av posisjonene som kan knyttes til basepedagogikk. En kan da stille seg undrende til hvor betydelig denne forekomsten er i skoler med fleksible arealer, eller om det foreligger belegg for å gjøre seg en slik antagelse.

Innen den velomtalte termen ”fleksible læringsarealer”, kan en spørre seg, hva kan egentlig betegnes som fleksibelt? For det er ikke nødvendigvis slik at det er gitt at selve læringslokalet er av fleksibel karakter, – noe som også trukket fram i rapporten hvor det ble avdekket at ulike arealer og funksjoner i læringslokalet ikke nødvendigvis var bygget i henhold til intensjonene – men hvor fleksibiliteten snarere må betraktes som et samspill mellom skolen som organisasjon, lærerne, elevene og organiseringen av opplæringen i læringslokalet ved den enkelte skole. Dette er også noe det er mulig å se i lys av Hattie (2013) sine studier som viser til hvordan opplæringen kan fremkomme som mangelfull og gi uønskede effekter om lærer ikke endrer og anvender undervisningsstrategier som er tilpasset størrelsen på elevgruppen og det fysiske miljøet.

Med sikte på det fleksible læringsarealet blir det også relevant å omtale hvordan lærerne benyttet seg av de fysiske rammene, grupperom og muligheten dette gav det til bruk av nivåddifferensiering. Innen dette aspektet fremkom det av informantene at de hadde gagnlig forekomst av nivåddifferensiering, og at dette var noe som lot seg gjøre i større grad på bakgrunn av mulighetene teamarbeidet gav. En slik opplevelse kan ses i lys av Vinje (2014) andre posisjon vedrørende basepedagogikk, hvor han belyser nettopp dette samspillet. Likeså ble det opplevd som en barriere at grupperommene hadde ulik grad av effekt med sikte på transparens, størrelse og skjerming. En mulig forklaring på dette kan sees i lys av Nordahl (2012) sin forskning gjennom lærers evne til proaktiv klasseledelse og evnen den har til å anvende en situasjonsbestemt klasseledelse, noe som den ene informanten trakk frem i særlig grad, mens de øvrige informantene viste til implisitte antydninger på dette området. Til tross for en bevissthet rundt en slik klasseledelse, er det ikke alltid at forholdene ligger til rette for at denne egenskapen alene kan løse det aktuelle problemet, men hvor utprøving av ulike lærings- og organiseringsstrategier gjennom prøving og feiling bør være en tenkning lærere etterstreber (Hattie, 2013). Dette er også en antagelse som styrkes gjennom utsagnet fra

Hellen skole om å spille på lag med de fysiske rammene, hvor de beskrev at til tross for visse utfordringer tilknyttet det fysiske miljøet var skolen samstemt i visjonen og bevisstheten om å håndtere situasjonen, men fokus på løsninger snarere enn problemer.

Blant redegjørelsene fra informantene er det en gjennomgående positivisme rundt måten de omtaler deres virke, som også suppleres med hva de mener er av særlig betydning og spisskompetanser innenfor ulike virkeområder. Med sikte på tilrettelegging av elevers læringsmiljø ble det gjentagende henvist til skjerpet evne til å lede et mangfold av elever, i tillegg til hvordan relasjonsbygging virket inn som en avgjørende rolle. En slik beskrivelse kan på mange måter sammenfalle med en autoritativ lærerstil hvor den tydelige lederen ha bedre forutsetninger til å opprettholde struktur (Nordahl, 2012). Med dette utgangspunktet ble det også trukket fram hvor betydelig det var at dette var noe som fremkom som et kollegialt fellesskap blant teamet, noe som informant 2 spesifiserte i sitt utsagn om at ” du kan på en måte ikke stå i ditt eget hjørne og gjøre ditt, du slipper ikke unna med det her. Alt er synlig, og elevene merker det, trinnet merker det”.

Dette er da noe som leder meg i retning av å peke på hvor viktig det er å inneha en genuin interesse og visjonen om å endre sin praksis, hvor et ønske om endring blir en avgjørende rolle i samsvar med forståelsen av det fysiske miljøet. En slik oppfatning kan dermed ses i korrelasjon til Vinjes (2014) tredje posisjon om forekomsten av lærernes kritiske aspekt ved motstand og skepsis til skoler med fleksible arealer. Refleksjonene har også forekomst i hva Norconsult har sammenfattet på bakgrunn av sine funn, hvor de henviser til Sandra Martin sin terminologi som ”bevissthet uten kompetanse”. Ved bruk av andre formuleringer har denne nedslående tematikken vært gjentagende gjenstand for funnene fra forskning som har blitt foretatt gjennom tidene, med sikte på Aarnes (1991) og Vinje (2014,2011) som jeg har tatt utgangspunkt i gjennom mitt forskningsprosjekt. Med dette kan en da spørre seg om en er kommet noe nærmere slutning?

## 6. Konklusjon – og veien videre

Innen en kritisk vurdering av arbeidet som har inngått i denne bacheloroppgaven kan jeg ved prosjektets ende gjøre meg opp en formening om hvorvidt det er noe jeg kunne gjort annerledes. I en slik sammenheng kan jeg på nåværende tidspunkt anerkjenne at jeg kunne

prøvd å tilegne meg en større innsikt i hvorvidt skolene informantene arbeidet ved hadde mottatt veiledning til hvordan å drive en virksomhet med fleksible arealer og eventuelt omfanget av denne veiledningen. Likeså hadde ikke dette latt seg muliggjøre, da tidspunktet for gjennomføringen av intervjuene ble gjort i forkant av kjennskapen min til Norconsult.

I likhet med oppfatningen jeg hadde ved starten av oppgaven innen å fordype meg i basepedagogikk og hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø i skoler med fleksible arealer, er jeg ikke ved oppgavens enda i noen grad mindre overbevist om at kunnskap og praktiske erfaringer knyttet til dette er noe som burde integreres innad i grunnskolelærerutdanningen. Sammenfattet med redegjørelsen Vinje (2014) viser til –ved å se sammenhengen mellom de tre posisjonene i en helhet gir en god beskrivelse av hvordan basepedagogikk burde forstås–, mener jeg at denne sammenfaller og utfyller Sandra Martins terminologi om hvordan ”Lærere som er klar over sine fysiske omgivelser og bruker dem hensiktsmessig fremstår med både innsikt og kompetanse” kan anvendes som en mulig kortfattet beskrivelse av begrepet basepedagogikk.

Gjennomgående viste informantene til positive uttalelser og opplevelser knyttet til virksomheten som finner sted i skoler med fleksible arealer. Er det dermed mulig å anta at intervjusituasjonen har fremprovosert en idyllisering, eller er dette kun gjenstand for at utvalget representerer skoler som faktisk har forstått fenomenet basepedagogikk og hvordan å tilrettelegge for elevers læringsmiljø? En slik oppfatning knyttet til virksomheten viste seg kun som en forekomst i undersøkelsene som framkom i rapporten Norconsult hadde utført. Å trekke noen slutninger innen dette spørsmålet har jeg dermed ingen belegg for, men likevel er det mulig å gjøre seg en antagelse om at forekomsten kan være gjenstand for å trekke en slutning om at enkeltpersoner eller det kollegiale felleskapet i enkelte skoler med fleksible arealer har ”knekt koden”, mens andre skoler har enda en vei og gå.

Et behov for nedslående kritikk av hva som ikke fungerer eller snarere funn og dokumentasjon på kritikkverdige forhold i skoler med fleksible arealer har nådd de lengder at jeg vil påstå de kan omtales som veldokumentert. Norconsult fremkommer i det minste med en intensjon som er positiv rettet, da de har som formål å veilede med sikte på å forbedre skolenes praksis. Hvor stiller annen forskning seg med et tilsvarende perspektiv? Hvor er initiativet på dokumentasjon om hva som fungerer og hvorfor det fungerer? Med formålet og satsningen innen skoler med fleksible arealer som både Bergen kommune og svært mange

andre kommuner har tatt sikte på, fremstår det for meg som lite formålstjenlig å ikke investere i uttelling på dette området.

## Litteraturliste:

- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. *I Skolen 1991: Årbok for norsk skolehistorie*.
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . .  
Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. (2014). *Kartlegging av prosjektet "Bedre læringsmiljø"*. Høgskolen i Hedemark. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra Kartlegging av prosjektet "Bedre læringsmiljø": <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Bergen kommune. (2006). *Skolebruksplan for Bergen kommune 2007-2016*. Hentet 05 27, 2020 fra [Bergen.kommune.no](http://bergen.kommune.no):  
[https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00000/Skolebruksplan\\_for\\_Ber\\_922a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00000/Skolebruksplan_for_Ber_922a.pdf)
- Bergen kommune. (2010, 11 17). *Skolebruksplan 2010-2024*. Hentet fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00085/H\\_ringsutkast\\_Skoleb\\_85156a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00085/H_ringsutkast_Skoleb_85156a.pdf)
- Bergen Kommune. (2011, 01). *Standardbeskrivelser - skoler*. Hentet fra [https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00164/Standardbeskrivelse\\_164817a.pdf](https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00164/Standardbeskrivelse_164817a.pdf)
- Bergen kommune. (2020, 04 21). *Skolebruksplan 2016-2030*. Hentet fra Rett bygg på rett sted til rett tid: <https://www.bergen.kommune.no/publisering/api/filer/T539696418>
- Busch, T. (2014). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drengelid, S. (2008, 01 17). *Aftenposten.no*. Hentet 04 16, 2020 fra Basemodellen ble hentet i Sverige: <https://www.aftenposten.no/osloby/i/x4owj/basemodellen-ble-hentet-i-sverige>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. (I. C. Goveia, Overs.) Cappelen Damm akademisk.



- Jerkø, S., & Homb, A. (2009). *Planløsning, akkustikk og støy i baseskoler*. SINTEF Byggforsk.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Meld. St. 28*. Hentet 03 21, 2019 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Lied, P. (2019, 06 03). *Høgskolen på Vestlandet*. Hentet fra Bacheloroppgave - Lærerstudenters holdninger og forestillinger om baseskoler: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2606214/Lied.pdf?sequence=1>
- Lovdata. (2003). *Opplæringslova*. Hentet 01' 28, 2017 fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_9)
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utgave, 1. oppslag. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mjelva, H. K., & Hoaas, K. C. (2010, 03 31). *Bergens Tidene*. Hentet fra Baseskoler gjør ingen forskjell: <https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/Q5yMR/baseskoler-gjoer-ingen-forskjell>
- Moe, I. (2008, 01 10). *Lover forskning på skolebygg*. Hentet fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/i/g0mWJ/lover-forskning-paa-skolebygg?>
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hoved rapport*. Oslo: NOKUT.
- Norconsult. (2020). *Skoler for det 21. århundre - Erfaringsinnhenting fra seks skoler i Bergen*. På oppdrag fra Bergen kommune. Norconsult.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om: Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Mjanger, T., & Tveit, A. (2007). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2007-2008). *St.meld.nr.31.Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2008-2009). *St.meld.nr.11*. Hentet 01 28, 2017 fra Læreren - rollen og utdanningen: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

- Storstrand, E. (2014, 02 03). *utdanningsdirektoratet: Skoleanlegg*. Hentet fra Trender i nye grunnskolebygg:  
[http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/uploads/Artikler\\_vedlegg/Trender%20i%20nye%20grunnskolebygg.pdf](http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/uploads/Artikler_vedlegg/Trender%20i%20nye%20grunnskolebygg.pdf)
- Thurén, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utgave, 4. oppslag. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanning.no. (2020, 05 23). *Yrkesbeskrivelse; Grunnskolelærer*. Hentet fra Utdanning.no:  
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/grunnskolelaerer>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003, 06 05). *NOU 2003:16*. (A. Søgner, Red.)  
Hentet fra I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 01 16). *Skoleanlegg: Fysisk læringsmiljø*. Hentet fra Fleksible hjemmeområder:  
<http://www.skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/artikkel/49/fleksible-hjemmeomrader>
- Vinje, E. (2011). Baseskoledebatt i media - hvem mener hva og hvorfor? (4 (1)).
- Vinje, E. (2011, 11 22). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? (4 (2)).
- Vinje, E. (2014). De norske baseskolene. En kritisk analyse av diskurser og argumenter tilknyttet debatten rundt, og utbyggingen av, de norske baseskolene.  
*Doktorgradsavhandling*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Wikipedia. (2015). *Basepedagogikk*. Hentet 01 28, 2017 fra Wikipedia:  
<https://no.wikipedia.org/wiki/Basepedagogikk>

## Vedlegg:

### Vedlegg 1 – Søknad NSD:

#### **NSD Personvern**

04.09.2019 15:04

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 233626 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 04.09.19. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.04.2020.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **” Basepedagogikk – Hvordan tilrettelegge for elevers læringsmiljø i skoler med fleksible arealer?”**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om hvordan lærere ved skoler med fleksible arealer arbeider for å tilrettelegge for elevers læringsmiljø, og hvordan denne type undervisning kan skille seg fra klasseromsskoler. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Formål**

Gjennom studietiden på Høgskolen og i praksisperioder har begrepet ”basepedagogikk” vært nevnt, men hvor formuleringene rundt hva det egentlig innebærer har vært svært mangelfulle. Jeg ønsker derfor i min bacheloroppgave å belyse, samt undersøke:

- ”Basepedagogikk”
- Hvilke kvaliteter som kjennetegner undervisning og et godt læringsmiljø i denne type skole.

#### **Forskningsspørsmål**

- Er du kjent med uttrykket ”basepedagogikk”, hvis ja,
  - hva tenker du ligger i dette begrepet?
  - og hva tenker du kjennetegner en slik pedagogikk?
- Hva mener du kjennetegner særegenhetene ved den pedagogiske utøvelsen i skoler med fleksible arealer,
  - Og hvordan skiller denne seg eventuelt fra undervisning i klasserom?
- Hvilke kvaliteter mener du kjennetegner et godt læringsmiljø?
- Hvordan tilrettelegger du for dine elevers læringsmiljø?
  - Da med tanke på ulike fag og ulike behov.

#### **Ansvarlig for forskningsprosjektet**

Høgskulen på Vestlandet <https://www.hvl.no>

Inndalsveien 28

### **Spørsmål om å delta**

Utvalget for deltagelse i dette prosjektet bygger på et homogent utvalg, noe som vil si at deltagere med svært liten variasjon ut fra sentrale kjennetegn anvendes for å belyse detaljer og avdekke likheter/ulikheter innenfor et tema. I mitt prosjekt vil utvalgskriteriene være: Grunnskolelærere som arbeider ved baseskoler/åpne skoler. Antall henvendelser: 4.

### **Hva deltagelsen vil innebære for deg**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder fire spørsmål – som nevnt ovenfor –, hvor jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan jeg vil oppbevare og bruker dine opplysninger**

Jeg vil kun anvende opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder tilknyttet denne bacheloroppgaven vil ha tilgang til opplysninger.
- Opplysningene om deg, slik som navn og kontaktopplysningene dine vil bli transkribert over i tekst hvor jeg vil erstatte dette med en kode som vil bli lagret på min private pc.

### **Hva som skjer med innhentede opplysninger ved prosjektslutt**

Prosjektet skal etter planen avsluttes April 2020 Alle opplysninger som har blitt lagret vil bli destruert innen prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Kandidat nr: 302

Tlf:

Mail:

- Ina Kristin Johnsen Olsen

Tlf: 55 58 76 17

Mail: [Ina.Kristin.Johnsen.Olsen@hvl.no](mailto:Ina.Kristin.Johnsen.Olsen@hvl.no)

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

Med vennlig hilsen

Kandidat nr: 302

## Vedlegg 3 - Intervjuguide:

### Intervjuguide

#### Presentasjon

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet hvor jeg i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, ønsker jeg å undersøke hvordan lærere tilrettelegger for elevers læringsmiljø i baseskolen gjennom utføring av intervju. Informasjon og funn som fremkommer i intervju skal jeg anvende og se i lys av forskning og teori knyttet til emnet, som videre vil danne grunnlaget for min bacheloroppgave. Jeg vil benytte meg av diktafon for å innhente informasjon under intervju, hvor jeg ved endt intervju vil transkribere lydopptak over i tekst. Informant (Du) skal få tilsendt ferdig transkribert tekst for godkjenning.

#### Gjennomføring

Det vil bli satt av ca 1 time til gjennomføring av intervju, hvor jeg også kommer til å ta notater av relevant informasjon underveis. Jeg vil kun anvende opplysningene om deg til formålene som har blitt forklart i informasjonsskriv som ble sendt til deg i forkant av intervju. Tid og sted for gjennomføring av intervju står informanten fritt for å velge selv. Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Innledende

Innledningsvis før selve intervjuet starter vil jeg gjerne benytte anledningen til å spørre intervjuobjekt om tidligere utdanning og arbeidserfaringer innen skolesektoren

#### Spørsmål

Jeg vil i denne delen presentere fire spørsmål tilknyttet til tema. Da jeg ønsker en mest mulig genuin respons på mine forskningsspørsmål er dette noe jeg vil presentere under selve intervjuet.

#### Oppfølgingsspørsmål

“Kan du klargjøre?”, “Kan du presisere hva du mener med?”, “Kan du gi noen eksempler?”, “Er det noe mer du ønsker å legge til?”

#### Avslutning:

Ved Intervjuets ende vil jeg runde av på en ryddig måte. Da gjerne ved å spørre informanten om det er noe mer den ønsker å legge til.

Det vil settes av tid til avsluttende kommentarer, da til å oppklare eventuelle uklarheter, samt undersøke om informanten har noen spørsmål eller kommentarer til andre elementer intervjuet burde ta opp eller belyse.

Informanten vil få mulighet til å komme med innspill dersom vedkommende har noe usagt som den ikke har fått fram i intervjuet.