



Vi drømmer om en skole med færre stole

*En strategi for skolens rum
i Silkeborg Kommune*

Eva Bjerrum · Anne Bøgh Fangel · Kasper Noer Andersen

Kolofon

Aarhus, oktober 2015

Alexandra Instituttet
Åbogade 34
8200 Aarhus N

Forfattere

Eva Bjerrum
Anne Bøgh Fangel
Kasper Noer Andersen

Layout

Tine Kaag Raun

Kontakt

eva.bjerrum@alexandra.dk

Indholdsfortegnelse

Børnene og skolen.....	4
Baggrund og metode.....	9
Læringsmiljøer	15
Organisatoriske miljøer	51
Udviklingen af skolens rum	73
Anbefalinger	83

At eleverne de også
bliver inddraget i
undervisningen.

Børnenes historier om skolen nu

Vi sidder og sidder

Der er kedelige ens klasseværelser, og stolene er hårde, når man sidder der i 5 timer. Man er vant til bare at sidde inde i klassen. Når man sidder inde i klassen og skal tage noter eller høre på, at læreren taler, hvis man så sidder på en normal skolestol, så kan det godt være lidt anstrengende at sidde hele tiden. Så det er bare dejligt nogen gange, at man ikke skal sidde på de der hårde stole, for nogen gange så sidder man bare på sin stol og skal høre efter i to timer og så gider man heller ikke noget i frikvarteret, så det er måske bedre, at man laver lidt i løbet af timerne.

Der er forskellige steder
at sidde

hvis man bliver
fed af det så kan
man være for sig
selv

jeg har Syns at der
skal var hygge rum
fordi at der kan
man løbe/hygge

Børnenes drøm om fremtidens skole

Vi drømmer om en skole med færre stole

Tænk hvis man ikke bare skulle sidde på sin egen stol hele dagen, at man ikke skulle sidde det samme sted hele dagen. At man kom ud og oplevede noget i stedet for bare at sidde og lytte, og at man fik lov til at prøve selv og ikke bare skulle lytte til, hvad læreren siger. At man fik læring ind som noget aktivt – og ikke bare skulle sidde stille på stolene. At man blev inddraget i undervisningen.

Tænk hvis vi fik flere behagelige måder at sidde på, og vi også kunne stå op ved høje borde. At man kunne have trapper i stedet for stole, og det ville også være godt med trapper, når alle skulle samles. At der er plads mellem bordene, så man ikke forstyrrer hinanden, og at man havde flere rum end klassen og flere farver i klassen.

Tænk hvis der var rene toiletter.

Tænk hvis man alle kunne sidde sammen, så lærerne kan hjælpe mere, og man kunne sidde forskellige steder i et stort rum – i nærheden af lærerne. At man kunne sidde forskellige steder, så man ikke bare sidder på sin egen stol hele dagen, og at man fik sit eget personlige skab. Tænk hvis der var flere forskellige måder, man kunne sidde på, hvis man nu f.eks. skal arbejde i grupper eller individuelt.

Tænk hvis man kunne lege lidt, mens man laver lektier, at man kunne "chille" og spille computer i frikvartererne eller bare kunne bruge hallen, når man havde lyst. At man kunne være sammen med andre klasser og snakke med mange.

Tænk hvis man kunne snakke lidt uden at nogen kunne høre det. At der var huler, man kunne gå ind i, hvis man bliver ked af det. At man kunne være alene med læreren, og de andre ikke kan høre, hvad man siger.

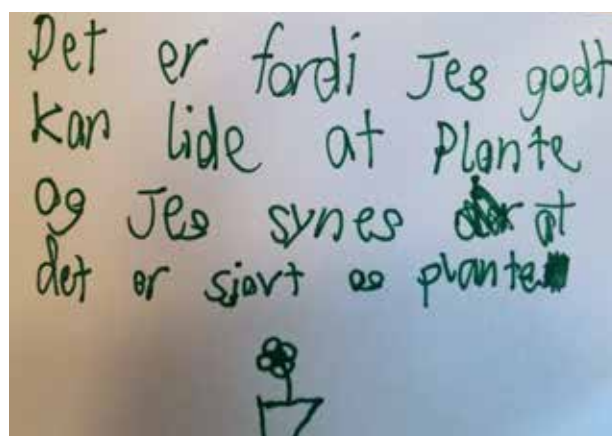
Tænk hvis man kunne slippe for madpakken og få forskellig mad hver dag på skolen, at man havde god tid til at spise og kunne få varm mad i kantinen hver dag.

Tænk hvis man ikke var i klassen, men ude. At man kom på nogle udflugter ude i naturen eller i byen. At man lærte om planter som en levende ting og prøvede det, man lærte. At man er ude at se naturen og prøver det, man lærer. At man tog på ture – på ture udenfor skolen og havde værksteder ude.

Tænk hvis man kan være udenfor med bål og skure, at man kunne lave bål og hygge sig med vennerne, spille fodbold og lege klatre- og gemmeleg. At der var hyggeligt udenfor – ikke fyldt med bænke, men andre møbler og puder. Måske kunne man selv være med til at bygge det af paller – det kunne være sejt.

Tænk hvis der var en sø med insekter og fisk og nogle børn, der leger og har det sjovt med hinanden.

Tænk hvis der var en gynge, hvor man kan sidde mange sammen og hygge og gynge alle sammen...



Børnenes drømme om fremtidens skole

Eget skab



BØRNESTEMMER 

"Det er et skab, til taske, telefon og iPad."
Barn, 3. klasse

Skole med hyggerum



BØRNESTEMMER 

'Det er en skole med glasdøre og glasvinduer og så et hyggerum, som man kan gå ind i, hvis man må, og læse, fordi der er stille.'
Barn, 3. klasse

BØRNESTEMMER 

'Jeg synes, det er sjovt, når man skal lave sin egen mad og så spise det.'
Barn, 6. klasse

Hjemkundskab



BØRNESTEMMER 

'Det er et udendørs natur- og tekniklokale med en tavle udenfor med bænke.'
Barn, 6. klasse

Udendørs natur- og tekniklokale



Kantine



BØRNESTEMMER 

'Det er bare hyggeligt at få det samme mad.'
Barn, 6. klasse

Udenfor

BØRNESTEMMER

'At man kan sidde udenfor og slappe af. Det er der ikke så meget af. Og spise sin madpakke.'
Barn, 8. klasse

BØRNESTEMMER

'Man skal sidde ved enkelte borde, hvor man så får undervisning af en skærm. Så er der mere tid til, at lærerne kan komme ud og hjælpe, så de ikke skal stå og forklare. Og hvis man ikke kan finde ud af det, så kan man bare se videoen igen.'
Barn, 8. klasse

Digital undervisning

BØRNESTEMMER

'Vi kan godt bruge nogle gode udearealer, hvor vi kan slappe af. Det er der ikke så meget af. Hvert fald ikke i overbygningen. Man er ikke så god til at få lavet sådan nogle ting til overbygningen for altså... Jeg synes, det er rart at komme ud, og det tror jeg også, at andre synes, at man kan komme udenfor. Sidde ved nogle borde-bænke steder og sådan noget.'
Barn, 8. klasse

Loungeområder inden- og udenfor



Klasselokale

BØRNESTEMMER

'Jeg synes, at der skal være nogle flere ting, der er åbne, så der ikke er så varmt hele tiden. Bordene skal være mere bløde, så det er lidt sjovere at sidde. Lokalerne skal ikke være så grå. Der må gerne være lidt farver (...) og sofaer.'
Barn, 6. klasse

Baggrund

I denne rapport fremlægges resultaterne af en undersøgelse af skolens rum i Silkeborg Kommune udført af New Ways of Working Lab, Alexandra Instituttet, på foranledning af Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune. Undersøgelsen er gennemført fra marts til primo oktober 2015.

Undersøgelsen tager afsæt i Silkeborg Kommunes plan om at udvikle en strategi for skolens rum, der bidrager til, at kommunens bygninger fremadrettet ikke blot vedligeholdes, moderniseres og udbygges, men også løbende udvikles til motiverende lærings- og trivselsrum.

Som grundlag for strategien ønskede Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune at få foretaget en dybdegående analyse, der kunne skabe øget viden om, hvordan skolerens fysiske rammer tages i brug, herunder klarlægge de eventuelle rumlige udfordringer, som hæmmer læring og trivsel blandt skolernes personale og børn.

Metodisk tilgang

Undersøgelsen er baseret på følgende elementer:

- Observationer på tre caseskoler udvalgt af Skoleafdelingen
- Observationer på andre skoler og institutioner
- Interviews med ledere fra alle skoler i Silkeborg Kommune
- Interviews med lærere og pædagoger fra caseskoler og andre skoler i kommunen
- Interviews med Skoleafdelingen
- Interview med professor Stephen Heppel
- Workshop med ledere og personale på en af caseskolerne
- Workshop med børn fra et bredt udsnit af skolerne
- Analyse og bearbejdning
- Udvikling og afprøvning af værktøj til inddragelse
- Rapport

Selvom undersøgelsens formål har været at udvikle en strategi for skolens rum, har vi anlagt en åben tilgang og ladet resultaterne fra først observationer og dernæst interviews være styrende for genereringen af hvilke temaer og kategorier, der har været de vigtigste for analysen og efterfølgende for strategien (Charmaz 2003). Af den grund er undersøgelsen udarbejdet som en bred etnografisk undersøgelse, hvor vi startede med bredt at observere på de tre caseskoler, hvordan skolens rum bruges. Derefter har vi åbent og på kvalitativ vis interviewet ledere på alle kommunens skoler for til sidst at fokusere de resterende observationer og interviews mere specifikt. At vi har valgt at starte bredt ud skyldes, at der er en betydelig risiko for at overse væsentlige problemstillinger og temaer, hvis undersøgelsesområdet er for fast defineret på forhånd.

Sammenlagt er undersøgelsen baseret på i alt 30 observationsdage fordelt på de 3 caseskoler samt på observationer på andre skoler i kommunen og andre relevante

institutioner. Derudover har vi foretaget interviews med i alt 43 ledere fra alle skoler i kommunen, med skolechefen og lederen af den pædagogiske udviklingssektion samt med 20 lærere og pædagoger fra både caseskolerne og andre skoler.

Endelig har vi afholdt to workshops. Én med lærere og pædagoger (40 personer i alt) fra en af caseskolerne og én med børn fra 16 af de 27 folkeskoler i kommunen. I alt 40 børn ligeligt fordelt fra 3., 6. og 8. klasse. På de workshops har vi blandt andet afprøvet et inddragelsesværktøj, vi kalder for 'Rumspillet'.

Observationer

Den etnografiske undersøgelse er primært udført som 'passive observationer' (Spradley 1980). At observationerne er passive betyder, at vi har været til stede i skolernes rum og observeret, men uden at deltage i de aktiviteter, der er foregået, samt at vi ikke i nævneværdigt omfang har interageret med hverken børn eller personale. Vi anvender denne tilgang, da vi er interesserede i det, der ikke umiddelbart er åbenlyst, da erfaringen har vist os, at det er en af vejene til at skabe nye erkendelser og til at undgå at fastholde og reproducere vanetænkning. Det betyder samtidig, som nævnt, at vi ikke på forhånd lægger os fast på, hvad der er vigtigt, men lader observationerne danne grundlag for den videre undersøgelse.

Vi har været tre personer, som har foretaget observationer. Det har både givet os enslydende, men også forskellige oplevelser og indblik i de udfordringer og muligheder, som udfolder sig i skolernes rum. Først efter observationerne har vi delt vores materiale med hinanden og fundet frem til de centrale temaer.

Observationsforløbet startede med, at vi på de tre caseskoler hver især over en uge fulgte 5 lærere/pædagoger

hele deres arbejdsdag. Det vil sige i det, som lærerne/pædagogerne foretog sig i løbet af arbejdsdagen fra de mødte ind om morgenen, til undervisningslektioner med børnene, til pauser, til forberedelse af undervisning, team-møder m.m.

Dernæst har vi foretaget observationer af skolens forskellige rum, som f.eks. klasserum, fællesrum, gange, personalerum, forberedelsesrum m.m. Og vi har observeret og lavet interviews på FabLab ved Binderslev Plads, Skoletjenesten ved AQUA Akvarium og Dyrepark samt på øvrige skoler i kommunen.

Når vi laver observationer, registrerer vi, hvordan stemningen er, hvordan kommunikation foregår, om der er meget lyd og bevægelse i et rum, hvor ting er placeret, mange eller få til stede, brug af teknologi og rum m.m. I vores observationer tager vi omfattende feltnoter, men vi benytter også supplerende feltmetoder, vi selv har udviklet. Metoder, der også tjener som vigtige kommunikative redskaber i formidlingen af vores analyser. En af dem er Episoder, hvor vi laver 15 minutters beskrivelser af alt, hvad vi ser og hører. Vi skriver alt ned, så vores historier er så faktuelle som muligt, og vi inkluderer alle detaljer uden at medtage eventuelle vurderinger af betydning eller relevans.

Semistrukturerede interviews

Interviewene med lederne er baseret på en semistruktureret tilgang (Kvale 1996). En interviewteknik som på den ene side tilstræber en tilpas åben struktur for interviewforløbet, der giver plads til, at både interviewer og informanten kan gå dybere ned i de holdninger og synspunkter, som fremkommer under interviewet, men som samtidig på den anden side er så tilpas stramt struktureret, at interviewet forbliver at være et interview og ikke blot bliver til en samtale.

På skolerne har vi interviewet den eller de personer, som har haft mest med de fysiske rammer på den pågældende skole at gøre. På de fleste skoler har det været skolelederen, andre gange har det været den pædagogiske leder, og andre gange igen har det været lederen af skolefritidsordningen. Til omtrent halvdelen af interviewene har der været 2 ledere til stede. I forbindelse med alle interviewene har vi enten før eller efter fået en rundvisning på skolen og taget billeder af skolernes forskellige rum og indretning.

Formålet med interviewene har været at afdække ledernes oplevelser og holdninger til skolernes rum. Alle interviews er baseret på den samme interviewguide, der blev sammensat, så den i bredden dækkede de mange typer af rum, som er på skolerne, men som samtidigt også gav plads til, at lederne kunne udfolde sig, om de aspekter ved skolens rum, som i deres optik var de vigtigste. Interviewene bestod af åbne spørgsmål inddelt i temaer om eksempelvis inddragelse i udvikling af skolens rum, læringsmiljøer, organisatoriske miljøer, skolereformens betydning for rum m.m.

Derudover har vi i forbindelse med vores observationer foretaget kortere fokuserede interviews med de lærere og pædagoger, som vi har fulgt. Fremgangsmåden har været den samme, hvor vi har spurgt til, hvorvidt undervisningsrum understøtter eller hæmmer undervisningen, hvordan øvrige rum på skolen fungerer samt hvad de tænker det optimale læringsrum i fremtiden ser ud.

Som en del af undersøgelsen har vi også interviewet Stephen Heppel, britisk forsker, professor og CEO hos Heppel.net, der tidligere har samarbejdet med Silkeborg Kommune om skoleudvikling. Heppel rejser rundt i verden og rådgiver regeringer og uddannelsesinstitutioner om koblingen mellem læring og læringsmiljøer.

Analyse og bearbejdning

Det samlede empiriske materiale i denne undersøgelse er omfattende. Interviewene med lederne er blevet transskriberet og observationsnoter er ligeledes blevet gennemgået, bearbejdet og tematiseret.

Det analytiske arbejde er foregået inkrementelt i en iterativ proces sideløbende med, at observationer og interviews er blevet foretaget, således at resultaterne fra først i projektet har haft indflydelse på, hvordan det næste skridt er blevet taget osv. Selve analysearbejdet er foregået såvel horisontalt som vertikalt, forstået på den måde, at vi på den ene side har lavet selvstændige analyser af centrale bestanddele af empirien, og på den anden side har vi lavet analyser af forskellige tematikker på tværs af både observationer og interviews.

Begrebsafklaring

I vores arbejde har vi fundet det nyttigt at lave en deling mellem Læringsmiljøer, der bruges som samlebetegnelse for de rum, hvor der foregår undervisning, og Organisatoriske miljøer, der bruges som samlebetegnelse for de rum, som skolernes ledelse, lærere og pædagoger anvender til det arbejde, som ikke er undervisning. Vi anvender for nemheds skyld ordet klasserum som en fælles betegnelse for undervisningsrum, holdrum, hjemområder og klasserum.

Når vi skriver Børn i rapporten, refererer det til alle skolens elever på tværs af alderstrin, selvom det burde hedde børn og unge. Valget har til hensigt at øge læsevenligheden og er truffet med baggrund i det sprogbrug, vi har oplevet blandt ledere, lærere og pædagoger i forbindelse med observationer og interviews. Det fremgår tydeligt af rapporten, når der er tale om karakteristika, som er særlige for det enkelte alderstrin.

Læsevejledning

Først i rapporten findes børnenes drøm om fremtidens skole. Historierne er udelukkende stykket sammen af de ord og sætninger, som børnene brugte på workshopen til at beskrive skolen i dag og deres drømme om fremtidens skole.

Dernæst følger en gennemgang af de centrale tematikker, som er afdækket og identificeret gennem observationer og interviews.

Først et afsnit om skolernes læringsmiljøer, derefter følger et afsnit om skolernes organisatoriske miljøer og endeligt et afsnit om udviklingen af skolens rum.

Denne gennemgang indeholder eksempler fra interviews og observationer, herunder også episoder.

For at få henholdsvis ledernes, lærernes, pædagogernes og børnenes stemmer repræsenteret inddrages citater fra interviewene og workshops løbende i rapporten. Alle citater er naturligvis kun udtrykt af en enkelt person, men er udvalgt som illustration for holdninger fra en større gruppe af informanter. Hvis citater udelukkende er udtryk for en enkeltstående stemme, vil det tydeligt fremgå i rapporten.

Enkelte steder i rapporten citerer vi eksperter. Det vil ligeledes fremgå tydeligt.

Endeligt findes vores anbefalinger og vores forslag til en strategi for skolens rum i Silkeborg Kommune.



Læringsmiljøer

Mødet med skolen

I forbindelse med interviewrunden med lederne besøgte vi alle skoler i Silkeborg Kommune for at danne os et overblik over skolernes forskellige rum. På alle skolerne fik vi en rundvisning, og vi tog billeder af indgangspartier, skolernes læringsmiljøer og skolernes organisatoriske miljøer.

Nogle skoler havde god skiltning, mens andre var svære at finde. Nogle skoler havde et arkitektonisk tydeligt indgangsparti, mens det på andre skoler var svært at finde ud af, hvor "den rigtige" indgang var.

Førstehåndsindtrykket på de fleste skoler er garderober, sko, papkasser og et utal af informationsmateriale hængt op med tape i vindfang og på vægge. En overflod af information, men manglende skiltning - så det er svært at finde rundt.

Det første møde med skolen giver associationen "forvirring". Det virker som om der er tænkt meget lidt over "mødet med skolen". Og hvad det er for "et billede", skolen vil give til børn, forældre og medarbejdere? Hvor man skal placere information, og hvordan man skal guide naturligt rundt i skolens rum. Det virker lidt tilfældigt.

Enkelte steder er en mere bevidst strategi for mødet med skiltning og overblikstavler, men det er undtagelsen. Og der er ikke mange skoler, der benytter lejligheden til at formidle skolens aktiviteter f.eks. i form af udstillinger af projekter, børnene er i gang med, nye tiltag osv.



Første indtryk af skolen



De fleste skoler har gode udemuligheder, men der er forskel på hvor meget plads der er, hvordan udemulighederne er indrettede, og om de er lette at komme til. Inde på alle skolerne er en skarp opdeling mellem læringsmiljøerne og de organisatoriske miljøer. De organisatoriske miljøer er på tværs af skolerne tænkt helt traditionelt med kontorer, forberedelsesrum, teamrum og personalerum.

Læringsmiljøerne giver umiddelbart et meget forskelligt udtryk, afhængigt af om skolerne er "nye", ombyggede eller "gamle". Der er forskel på, hvor store "klasserumme" er. Om der er fællesarealer og gruppemiljøer eller om det eneste fælles er smalle gange? Om der er nye eller gamle møbler, om der er farver eller indtrykket mest er "gråt i gråt".





På tværs af alle skoler ser hovedkonfigurationen af "klasserummene" meget ens ud. Alle klasserum er fyldt op med borde og stole! Der er ikke et traditionelt gammeldags "kateder" på en forhøjning foran børnene. Men der er stadig et "kateder" foran tavlen - ikke på en forhøjning, men ofte med siden til, og enkelte gange som et team-bord. Det er lærerens/lærernes bord.

I langt de fleste klasserum hænger der i dag smartboards side om side med et whiteboard eller en kridttavle tæt på lærerens kateder. Kun på enkelte skoler er tavlen ikke blevet digitaliseret.

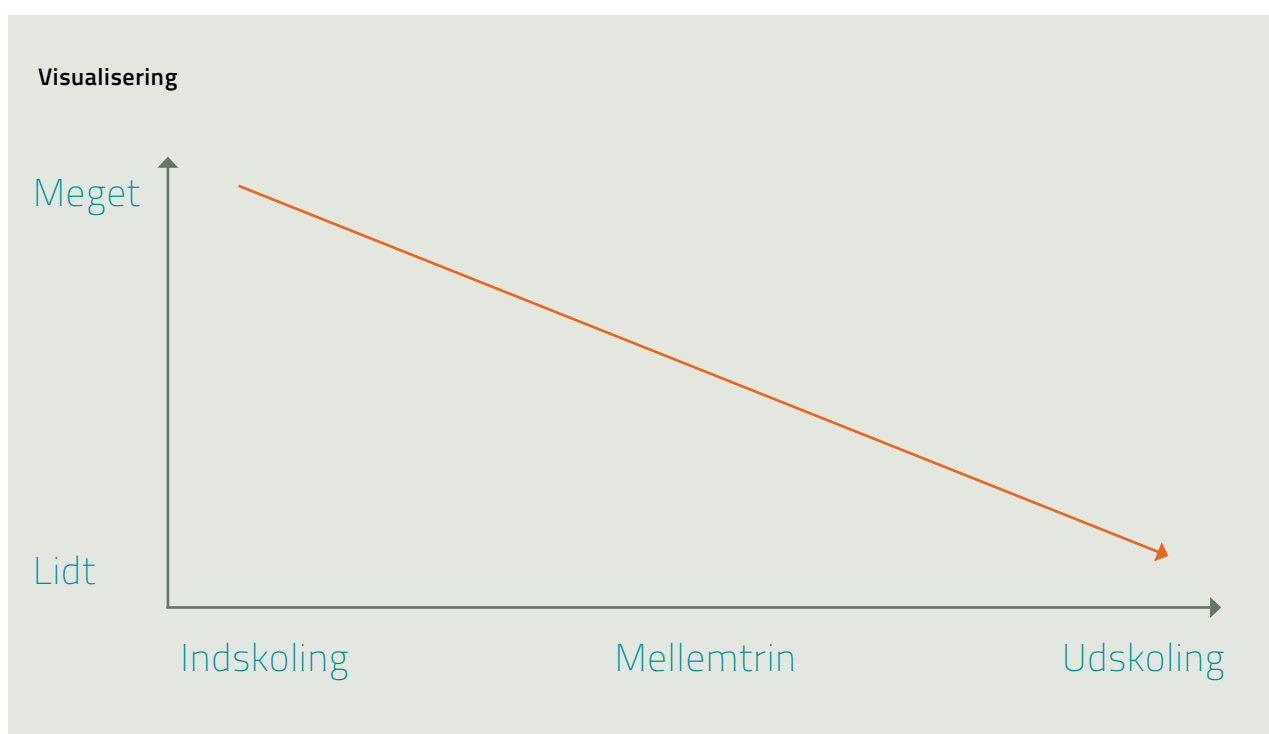
Bordene er placerede i rækker, grupper eller hesteskoform med front mod læreren og tavlen. Flere steder er møblerne gamle og tunge og ikke lette lige at flytte fra en position til en anden. Enkelte steder brydes rummet af en skillevæg med en plads til en enkelt elev, væghængte pulte eller runde borde.





Klasserummenes vægge er fyldt med læringsmaterialer/visualisering i indskolingen. Og når man så kommer til udskolingen, bliver væggene tomme.

Så når man kigger på miljøerne, synes der at være fokus på, at mindre børn også lærer ved at være omgivet med billeder af bogstaver, historiske forløb og deres læringsmål, og forsvinder den evne mon i takt med, at børnene bliver større?



Læringsmiljøerne

'Det ender med at handle om størrelsen. Det der med at have nogle andre muligheder til at samles... Det kan ikke lade sig gøre. Det gør, at det bliver meget en lærer, der står oppe ved et kateder og kigger ud over en klasse, og så kan de række hånden op, og variationen bliver, om de sidder i hesteko, eller om de sidder på række. Vi kan jo godt have brug for, at de kan være 35 sammen og så nogle gange nogle ganske få... Klasseværelsets størrelse kommer til at afgøre, hvordan man laver hold.'

'Den største udfordring her er, at alle klasselokaler er bygget til katederpædagogik, så det her med værkstedstankegang og læringsstile er noget presset, for de er jo helt med på, at de skal væk fra katederet, men de fysiske rammer er en udfordring.'

'For mig hæmmer det, at rummene er ufleksible i forhold til at kunne have en større gruppe af børn. Det hæmmer både børnenes faglige udvikling og deres sociale udvikling.'

Det helt centrale ord i forbindelse med læringsmiljøer er: **STØRRELSE**

Klasserum

I interviewene spurgte vi lederne, om læringsmiljøerne på den enkelte skole fremmer eller hæmmer læring og trivsel? Og i de svar, vi fik, lå hovedvægten på størrelsen af klasserum - at det var den parameter, der betød mest for læringen.

Ca. to tredjedele af lederne mener ikke, at læringsmiljøerne på deres skoler understøtter læring og trivsel, og det er primært, fordi klasserummene er for små. Lederne her kommer primært fra skoler, der er blevet moderniseret i begrænset omfang, hvis overhovedet.

Ledernes argumenter er, at når klasserummene er små:

- fastlåser det undervisningen i en traditionel lærerstyret undervisning
- hæmmes dannelsen af større hold og tværgående samarbejde

Og ydermere fastlåses undervisningsformen nogle gange af møblement og inventar:

'Bare det at flytte rundt på bordene i en klasse. I kender de der røde metalrørsborde med træplader på. Bare at flytte om på dem det er nærmest umuligt.'

Det er dog vigtigt at bemærke, at til trods for at mange skoleledere udtaler sig kritisk om skolernes nuværende fysiske rammer, så tilstræber lederne at få det bedste frem i og ud af de konfigurationer af rum, som de pågældende skoler har til rådighed, og flere udtaler, at rummene ikke skal bremse den pædagogiske udvikling.

Den gruppe ledere, der mener, at miljøerne understøtter læring, består overvejende af ledere, som inden for de seneste år har foretaget større til- eller ombygninger på skolerne.

Ledernes argumenter er, at når klasserummene er større:

- åbner det for forskellige undervisningsformer
- fremmes forskellige holdstørrelser og tværgående samarbejde

'Som lærer havde jeg det selv sådan, at jeg godt kunne tænke mig, at børnene laver forskellige ting i undervisningsrummene. Men at have dem siddende på gange eller i tomme klasser rundt omkring, så ligner du jo Lotte Heise, fordi du skulle rundt omkring for at se, om de laver forsvindingsnummeret. Og det gør de også. Men jo større rum du har, jo bedre kan du have opmærksomheden på dem.'

Så rumstørrelse tillægges den afgørende betydning for, om det er muligt at nytænke og differentiere undervisning. En af mulighederne for at skabe større rum er at indføre foldedøre. Det er sket i forskelligt omfang på en stor del af skolerne og fremhæves af flere ledere som "et mindre indgreb med en stor effekt" - at det giver nye muligheder i forhold til undervisningen og i forhold til samarbejde mellem lærere:

'At man kan lave det store lokale, og at man kan fordele rollerne imellem sig sådan, at den ene laver noget oplæg, og den anden er opmærksom på relationerne og alt det sociale, der foregår i klassen.'

Men vores observationer viser, at det ikke er alle foldedøre på skolerne, der bruges lige meget:



I forbindelse med vores observationer fulgte vi undervisningen en dag på en skole, hvor undervisningen foregik i to klasserum med en åben foldedør imellem. Rummene her blev brugt til forskellige holdstørrelser i løbet af dagen, forskellige aktiviteter med forskellige møbelopstillinger, og der var tilknyttet et team af lærere.

Brug af foldedør

6. klasse har matematik – hele årgangen. De sidder på stole i en halvcirkel foran tavlen.

Læreren viser et regnestykke på tavlen: $2+3-4$

"Hvordan kan man regne det stykke med eller uden parenteser?"

"Hvad gør vi med det næste stykke, Maren?"

"Er det ikke gange og dividere først?"

"Hvad giver det her led, Morten?"

Flere stykker gennemgås på tavlen. "I skal regne parenteser først. Hvis der er noget, I ikke kan finde ud af, så kom og spørg."

Børnene bliver delt ud i grupper. "I har tysk og engelsk for – værsgo og gå i gang." Børnene sætter sig i grupper, nogle læser bøger, én sidder med en iPad og høretelefoner, nogle sidder med opgavehæfter.

Der er tre lærere. Den ene lærer sidder i en gruppe og hjælper, en lærer går rundt mellem bordene, og den tredje lærer trækker et lærred ned. Efter et kvarter kommer to klasser mere ind i lokalet, og alle samles igen i den ene ende.



På tværs af interviewene med lederne går det igen, at der er stor opmærksomhed på at udvikle og transformere det 'traditionelle' klasserum forstået som børnenes stole og borde vendt mod en tavle og et kateder - til læringsrum der understøtter flere forskellige læringsformer.

Kodeordet, der går på tværs i lederne ønsker i forhold til undervisningsrum, er:

Fleksibilitet og størrelse.

'Rummene skal være store og fleksible i deres indretningsmuligheder. Altså for min skyld måtte man gerne have rum med plads op til 100 børn, men som kunne indrettes fleksibelt med zoner, hvor der kunne foregå et eller andet, og hvor de voksne, der skulle bemande det rum, kunne have forskellige roller og facilitere de forskellige læringsaktiviteter.'

Fleksibilitet er også kodeordet, når lederne skal beskrive, hvad der er vigtigst i fremtiden for at udvikle skolen. De vurderer, at fleksible rum og inventar skaber nye muligheder for at lave aktivitetsskift og skabe andre holddelinger. De har også fokus på at skabe rum i rum og huler.

Hvad siger lærerne og pædagogerne?

Lærerne er meget enige med lederne. De udtrykker ønsker om større mobilitet; der skal kunne laves skiftende holdstørrelser og "rum i rummet". At alt inventar skal kunne rykkes rundt, så der kan laves hurtige sceneskift, og de mener også, at der mangler kroge, huler og grupperum på skolerne i dag.

På workshoppen med lærere og pædagoger var den største prioritering større klasser. Så der er umiddelbart sammenfald mellem lederne, lærerne og pædagogernes ønsker til klasserum:

De skal være store, og der skal være fleksibilitet.

Hvad siger børnene?

I workshoppen med børnene valgte de ikke "det traditionelle klasserum" til oplæg/undervisning. De valgte i stedet farverige billeder med en trappe. Flere af børnene udtrykker, at klasselokalerne er kedelige og grå, og de giver udtryk for, at de tilbringer en stor del af deres skoledage på en stol:

BØRNESTEMMER



'Stolene er for hårde, når man sidder der i 5 timer.'
Barn, 8. klasse

'Når man sidder inde i klassen og skal tage noter eller høre på, at læreren taler; hvis man sidder på en normal skolestol, så kan det godt være lidt anstrengende at sidde hele tiden...'

Barn, 6. klasse

Så både ledere, lærere og børn har fokus på mere varieret undervisning.

Og muligheden for at lave mere spændende og varieret undervisning kan blive større i større rum. Men størrelsen på rummene gør det ikke i sig selv.

Nogle gange har vi observeret aktivitetsskift, selvom der knap nok er plads, og andre gange er der plads, men ingen aktivitetsskift. Så det handler også om at ændre "det mentale rum" for, hvad der kan lade sig gøre...

Vores hovedindtryk på tværs af caseskolerne er, at børn tilbringer en stor del af skoledagen med at sidde på en stol.



'Jeg kunne godt tænke mig, at de der stole og borde, at de kom væk. Men jeg ved også godt, at det er en lang proces. Jeg kunne godt tænke mig, at der ikke var en stol og et bord til hver elev, at man turde gøre noget andet. Men der er vi ikke endnu. Stole og borde de fylder stadigvæk rigtig, rigtig meget.'

'Nogle lærere kommer også til at lave den der gammeldags opstilling, fordi så synes de lige, at det er lettest, men så er spørgsmålet jo, hvad der er lettest. Om det reelt var lettere, hvis man ikke skulle sidde på den der hårde stol hele dagen.'

It og rum

Én af de faktorer vi har set i vores observationer, der også kan udfordre udviklingen af forskellige læringsformer, er den måde, vi har set, it indgår i undervisningen på. Og det er ikke et emne, lederne har særlig meget fokus på i interviewene.

Den engelske professor Stephen Heppel beskrev i vores interview med ham, at han ofte oplever helt traditionel brug af it, når han besøger skoler rundt omkring i verden:

EKSPERTSTEMMER



'The problem is that we use technology to do the things we always did before. So it was hard to teach 'telling the time' so we have a little application to help learn the time or 'difficult to understand angles in math' so here's a game of snooker with angles or whatever. But we didn't see children doing poetry on Twitter or seeing children doing new things they couldn't do before.'

Stephen Heppel

I forbindelse med vores observationer på de tre caseskoler har vi primært set it i brug i form af smartboards, der bliver anvendt til at afspille en eller anden form for indhold, f.eks. et klip fra YouTube eller DR, visning af film, fremvisning af et dagsprogram eller tekster til en sang, eleverne skal synge med på. Og vi har set elever anvende computere og tablets til at skrive noter eller anden tekst i skriveprogrammer med. Så det har primært været en brug af it, hvor smartboard anvendes som en elektronisk tavle, der er lærerens redskab, og eleverne skriver noter og tekst på en pc i stedet for at skrive i hånden. Indimellem er it også en faktor, der fjerner fokus fra undervisningen, både på grund af teknik, der svigter, og teknik, der frister.

Hvad er i fokus?



EPISODE

En gruppe skal fremlægge i dansk. De er fire og stiller sig oppe ved tavlen med to computere. "Hvad gør man, hvis man ikke har mere strøm?" spørger én. "Så skynd dig efter Frederik og hent en skolecomputer." "Må jeg skrive på min telefon?" spørger en anden. "Ja, hvis du kan skrive hurtigt nok."

Børnene sidder i grupper af fire. Halvdelen sidder med ryggen til tavlen. På gulvet mellem bordene ligger et virvar af ledninger og kabeltromler.

Gruppen begynder fremlæggelsen. De skiftes til at præsentere. De står alle og kigger ind i computeren, mens de fremlægger. "Få nu taget nogle gode noter," siger læreren.

Nede på pladserne har to vendt sig om. Én balancerer computeren på skødet. Tre sidder med ryggen vendt mod tavlen med fokus rettet mod computeren. De har hentet et dokument, som de skriver noter ind i. De nedfælder minutløst, hvad der bliver sagt. Stort set ingen kigger op. Én har travlt med et skydespil.

Mange har telefonerne liggende fremme på bordet. Brum, brum. En SMS tikker ind. Der skeles til telefonen. Brum, brum. En anden SMS tikker ind.

Den måde, vi har set, it anvendes på i dag, udfordrer ikke de fysiske rammer på nogen måder. Som sagt er det typiske billede af it-anvendelser i klasserum undervisning ved elektronisk tavle, præsentation, notetagning og indskrivning. Men vi ved ikke, om det vi har set, er generaliserbart til andre skoler.

Mobiltelefoner i undervisningen



En masse børn fra 6. og 7. klasse kommer ind i rummene. Alle tager en stol og sætter sig foran skærmen. Midsommersangen med Shubidua går i gang med tekst på skærmen. En lærer sidder foran børnene og spiller med på guitar – børnene synger med. "Jeg synes lige, vi skal tage quizzen, før vi hører den igen," siger én af lærerne. Eleverne finder deres mobiltelefoner frem og danner hurtigt grupper med de nærmeste. Der er 34 spillere.

"Hvordan forkortes de forenede nationer," spørger læreren.

"Hvilken institution fylder 200 år?"

"Hvad står u for?" "Udviklingsland," siger en gruppe børn tæt på til hinanden. "Hvad står ilande for?" "It-land," hvisker nogle. Børnene er meget optagede og snakker ivrigt sammen om løsninger...

Svarene vises efter hvert spørgsmål på boardet og leder til kommentarer og uddybninger fra både lærere og børn.

EPISODE

Der kan være masser af eksempler på Silkeborg skolerne, hvor it anvendes på andre måder eller hvor it udvider læringsmulighederne. Men det er ikke et tema, der er blevet bragt op i lederinterviewene.

Men vi har set eksempler på nye måder at anvende it på. Et eksempel på nytænkning af it-anvendelser på skolerne er et projekt som flipped classroom – en læringsform, hvor underviseren anvender videobaserede instruktioner, som eleverne kan se på computer eller på en tablet hjemme, til lektiecafé eller hvor de forbereder sig.

'I klassen' forskydes lærerrollen her fra en 'instruktørrolle' til i højere grad at være børnenes 'konsulent'.



Rum til gruppearbejde

'Det vi har gjort mange steder er at vi har de her klapborde, som man lige kan klappe ned, hvor man lige kan sætte sig og arbejde. Men det er meget at bede børn om i et kæmpe rum, hvor nogen går forbi. For du bliver afledt og du afleder andre.'

En tredjedel af lederne peger på, at de mangler plads til gruppearbejde. Det er både gruppearbejde i klasserummet og gruppearbejde i de øvrige rum på skolen. Gruppemiljøerne på skolerne er meget forskellige.

Nødløsninger



Nye løsninger



Af interviewene fremgår det, at gruppearbejde er en aktivitet som fra skole til skole foregår i forskellige typer af rum som klasselokaler, på gange, i fællesrum, i det pædagogiske læringscenter, i afgrænsede gruppeområder, åbne miljøer og nicher. 'På gangene' bliver ofte nævnt, og gruppearbejde sker typisk her, fordi der ikke er andre muligheder.

Ifølge mange ledere betyder den manglende fleksibilitet i skolernes læringsmiljøer, at det svært at få plads til at lave gruppearbejde på en hensigtsmæssig måde. Det er vi også stødt på i vores observationer.

Hvor kan vi lave gruppearbejde?



EPISODE

Klassen skal i gang med gruppearbejde. Læreren skriver grupperne op. Mange af børnene har rejst sig. De står mellem bordene, som er placeret i rækker. Nogle protesterer, andre er i gang med at snakke.

"Sæt jer ned og læs det igennem." Et par er på vej ud. Læreren beder dem om at komme ind igen. "Vi kan ikke bruge grupperummet." Ude på gangen står der to grupper børn, som allerede er i gang med gruppearbejde. Der er vild larm inde i klassen.

"Når jeg beder om ro, så skal der være ro," siger læreren. "Men vi kan da ikke være to grupper herinde," protesterer én. "I kan prøve at se, om sløjde er ledig."

En råber: "Vi tager hjemkundskab." Sløjde er optaget. Det samme er hjemkundskab. Og på trappen nede ved aulaen sidder en gruppe fra en anden klasse allerede henslængt. En gruppe placerer sig i forgangen til hjemkundskab. En anden i en vindueskarm på gangen.

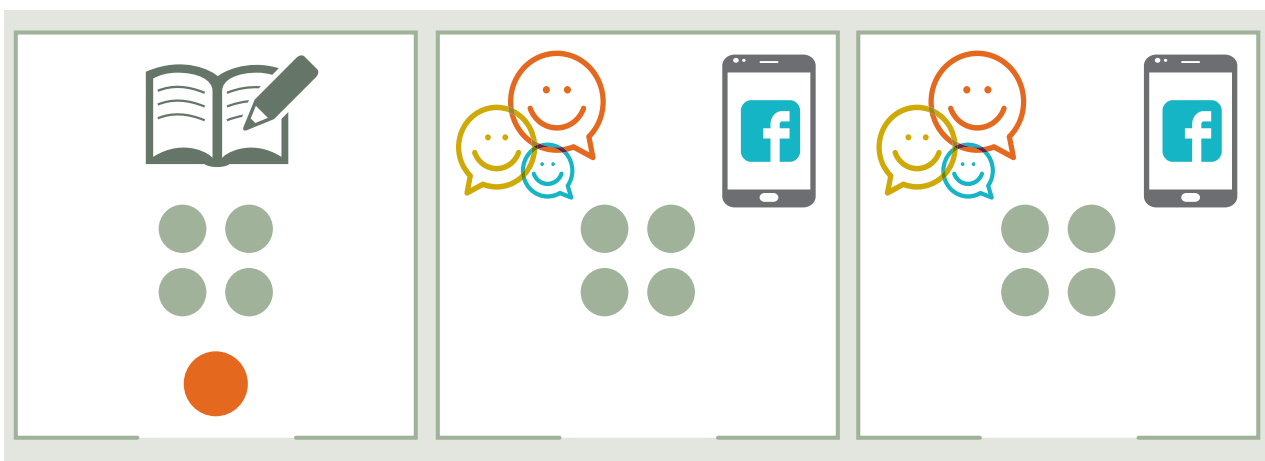
Mange ledere ser også udfordringer i at være uden for klasserummet i nogle miljøer, hvor der let bliver konflikter mellem forskellige aktiviteter. Det kan f.eks. være mellem snak, fordybelse, gangtrafik og pauser. Derfor vil de gerne kunne organisere gruppearbejde i nærmiljøet omkring eller i forbindelse med klasselokaler:

'At kunne lave nogle miljøer inde i lokalerne i stedet for at man skal sendes ud i et andet miljø. For når man kommer ud på alfarvej, så er der også nogle udfordringer. For det første er man ikke så meget under opsyn. Man kan også møde nogle andre, og det kan være svært at håndtere, plus at der ikke er så meget plads.'

'At holde øje med børnene... Det bliver man simpelthen nødt til nogle gange, for det er ikke altid børnene helt selv kan finde ud af det. Lige pludselig så sker der et eller andet ovre i det grupperum, som ville være noget andet, end hvis de sad nede i et hjørne hos mig.'

Og vores observationer viser også, at gruppearbejde fungerer bedst, når lærerne er til rådighed for hjælp og eleverne ikke er alene.

Gruppearbejde i praksis



Der hvor læreren er, arbejder børnene.

Der hvor læreren ikke er, laver børnene andre ting.

Gruppearbejde, når eleverne er alene



Børnene laver projekt om narkotika. De sidder forskellige steder i fællesrummet. To grupper sidder ved de stationære computere. To grupper har sat sig i den anden ende af rummet ved de runde borde, og en gruppe på fem drenge sidder og ligger inde i 'hulen'.

"Har I hørt den her?" siger én af drengene og sætter gang i en musikvideo på YouTube. "Ja, den er nice," siger en anden. Hiphop-musik strømmer ud fra højttalerne på computeren. En af de andre drenge sidder med en iPad og spiller.

Nogle piger fra klassen fjoller rundt på trappen. De gemmer sig i hjørnet med deres telefoner. "Argh, nu døde jeg igen," lyder det fra drengen med iPaden. Han sætter gang i et nyt spil.

Ovre ved computerne er den ene gruppe gået tilbage til klassen. To fra den anden gruppe sidder og hænger på stolene, mens en tredje søger på nettet...

Gruppearbejde med to lærere i nærheden



To klasser er i gang med gruppearbejde. Børnene sidder spredt, men inden for et overskueligt område – både i fællesrummet og klasserum.

To lærere er til stede. De bevæger sig rundt mellem eleverne. Der er en rolig summen.

"Hvordan går det her?" spørger en af lærerne en gruppe.

En anden gruppe bliver samtidig lidt højrøstet, så læreren henvender sig til dem: "Hvis I ikke kan finde ud af det, må I ind og sidde i klassen."

Gruppen falder hurtigt ned igen og vender tilbage til arbejdet.

EPISODE

EPISODE

Hvad siger lærerne og pædagogerne?

Lærerne har umiddelbart forskellige holdninger til, hvem man sender ud i et gruppearbejde? Og handler det om, at børnene selv skal lære at administrere deres opgaver og være selvstændige, eller har læreren en rolle i forhold til at vurdere, hvem der kan arbejde selvstændigt, og hvem der ikke kan?

LÆRERSTEMMER

'Jeg gad simpelthen ikke i dag. Dem der ikke vil have hjælp og dem der ikke gider lave noget – ud! Jeg gider ikke rende og skælde ud. Man vælger selv, om man er synlig eller usynlig. Jacob sad inde i grupperummet i en matematiktime, så kommer jeg ind efter en halv time, og så havde han siddet og spillet spil. Det er der jo ikke nogen, der lige kan se. Var det det, han skulle? Næ... Det er jo en ongoing diskussion med de store, for vi skal jo slippe dem og lære dem at arbejde selvstændigt. Nogle gange går det godt, og nogle gange går det skidt. Det må man lære at leve med.'

Her udtrykker lærerne en holdning til og en viden om, at børnene ikke nødvendigvis laver noget, når de er på egen hånd – men at det er børnenes eget ansvar, og det skal de lære.

Hvad siger børnene?

Børnene er også selv opmærksomme på, at det er svært at få gruppearbejdet til at fungere. Til workshoppen vælger de til gruppearbejde enten at være i klassen eller at

være i grupperum – i nærheden af læreren. I grupperum vælger de god plads, så de ikke forstyrrer hinanden. Og så er der også flere børn, der kommer ind på, at det ikke er så nemt selv at styre det med gruppearbejde:

BØRNESTEMMER

'Nej, det synes jeg ikke, fordi hvis man går ud i grupper så... Altså, jeg kender fra mig selv, så laver man alt muligt andet.'

BØRNESTEMMER

'Det fungerer ikke for os, hvis læreren er i et andet lokale, for folk begynder bare at snakke. (...) Folk vil gerne ud på gangen (og lave gruppearbejde), men folk der går derud, begynder for det meste bare at snakke og lave noget andet.'

Gruppearbejde afhænger – ligesom aktivitetsmuligheder i klasserum – af rumlige muligheder, men heller ikke her gør de rumlige muligheder i sig selv forskellen på om gruppearbejde fungerer eller ej.

Både lederne, lærerne og børnene synes, at det er en udfordring at få gruppearbejde til at virke på en hensigtsmæssig måde. Mange synes, at klasserummene er for små og møblelementet for statisk til, at gruppearbejde kan foregå 'inde' i klassen, men samtidig opstår der også forskellige udfordringer, hvis børnene skal 'ud' i fællesrum og/eller grupperum.

De udfordringer er vi også stødt på i vores observationer. På de tre caseskoler var forskellige muligheder for gruppearbejde. På to af skolerne var der masser af plads til gruppearbejde i miljøer, der var dedikerede til det, og på den tredje skole var der kun gangene og et enkelt fællesareal, der kunne bruges til gruppearbejde. Men på alle tre skoler fulgte vi en del grupper ude i gruppemiljøerne, og vores hovedindtryk var, at grupperne i størstedelen af tiden lavede alt muligt andet end de opgaver, de havde fået med. Én af de helt store udfordringer var brugen af pc'er, iPads og mobiltelefoner. Alle de teknologiske hjælpemidler blev nemlig meget hurtigt brugt til Facebook og musikvideoer, når der ikke lige var en lærer i nærheden. Og så var der også miljøer, hvor grupperne sad tæt og let kom til at forstyrre hinanden eller grupper, der var placerede i gangmiljøer med en del trafik. Men umiddelbart var det ikke de udefrakommende forstyrrelser, der var den største udfordring. Det var at holde sig til emnet og ikke tale privat eller holde pause.

Der, hvor gruppearbejde fungerede både for lærere og børn, var i klasserummene – eller ude, hvis der var lærere til at hjælpe.

Vores observationer viser, at gruppearbejde er arbejde:

- I klasserummet
- Ved få deltagere der kan holde fokus udenfor klasserummet
- Hvis der ikke er for mange forskellige aktiviteter og trafik
- Når læreren er tæt på

Gruppearbejde ikke er arbejde:

- Uden for klasserummet – når læreren er langt fra
- Ved mange deltagere der ikke kan holde fokus
- Ved meget trafik
- Med iPads og telefoner



Fagspecifikke rum

'Jeg tror, at de fungerer godt, men de er ikke særligt booked. Vi har jo ligeså mange faglokaler som en skole med 500-700 elever, så på den måde er det jo luksuslækkert. Det står til gengæld meget tomt. Vi har mange kvadratmetre, der ikke bliver brugt ret meget.'

Det, flest ledere vurderer de fagspecifikke rum på, er, hvor ofte de er i brug henover en almindelig uge. Tankegangen er, at hvis et rum anvendes meget, betragtes det som velfungerende, og omvendt bliver et mindre anvendt rum betragtet som mindre velfungerede. Det dominerende fokus blandt lederne er derfor på, hvor godt kvadratmetrene udnyttes og ikke så meget på, hvordan rummene er udformede og hvilken betydning det har.

I interviewene har vi spurgt lederne om, hvordan de fagspecifikke rum fungerer, og det svar, vi typisk har fået, er enten en kommentar om "at de fungerer fint" eller "der er vi lidt udfordrede".

Hvad vi har set

En tredjedel af lederne bruger i interviewene specifikt ordet 'traditionel' til at beskrive de fagspecifikke rum med. Det er en beskrivelse, vi genkender i forbindelse med rundvisningerne på skolerne. Langt de fleste steder går det samme billede igen af sløjdlukaler med mange høvlbænke og maskiner, billedkunstlokaler med materialer og stænk af maling på borde og taburetter, fysik- og kemilokaler med arbejdsstationer og forsøgsudstyr, madkundskabslokaler med køkkener i rækker osv. Enkelte steder er der blevet væltet en væg for at skabe mere plads, og flere steder er et enkelt eller to af lokalerne blevet renoveret. Men hovedindtrykket er, at de fagspecifikke rum overvejende er af ældre dato, og at inventaret mange steder er slidt og trist.





Der, hvor de fagspecifikke rum adskiller sig mest fra hinanden, er i måden, de er placerede på. På nogle skoler er rummene samlet i en klynge adskilt fra klasse- og fællesrum; på andre skoler er de placeret forskellige steder i forbindelse med de årgange, som skal bruge rummene; og på andre skoler igen ligger rummene spredt ud over skolen eller er kommet til at ligge spredt ud, efterhånden som skolerne har bygget til. De tre caseskoler er i sig selv eksempler på ret forskellige placeringer af rummene.

Da flere af lokalerne ikke er blevet ændrede i mange år, selvom fagenes indhold er ændret, giver det af og til udfordringer i forhold til de aktiviteter, der kan foregå i rummet, og det betyder, at elever skal opsøge andre rum for at kunne arbejde med det, de er i gang med.

Der er høvlebænke overalt



15 børn og én lærer er i gang med et valgfag om våben i sløjdlokalet. Der er 16 høvlebænke. I vindueskarmen står små træflyvemaskiner og træskamler med navne på. Læreren er i gang med at rådgive et barn: "Så skal du ha' lavet et eller andet håndtag herpå." Læreren er virkelig på arbejde, da der er mange børn, der skal hjælpes. På tavlen kan børnene skrive deres navne op, og så hjælper læreren dem efter tur. Lige nu står der 3 navne. "Nu skal du se et smart trick, du behøver ikke at vende den (...)," siger læreren til et andet barn, imens han instruerer, og lidt efter til et par drenge, som står og venter: "I skal ha' lavet en bedre arbejdstegning med mål på, drenge, men det kan I sagtens lige gøre." De to drenge går ud af lokalet og sætter sig ved et bord ude på gangen og begynder at tegne. I forvejen sidder der et par stykker fra klassen samlet om en iPad.

EPISODE

Selvom mange af de fagspecifikke rum på de tre caseskoler er gamle og ser triste ud, har de den stærke kvalitet, at de er mere eller mindre selvinstruerende i den forstand, at det er tydeligt, hvad der skal foregå, og at de materialer og værktøjer, som skal bruges, er lige i nærheden.

Og selvom rummene ikke ligger perfekt op til nytænkende aktiviteter, har vi alligevel set undervisning, der nærmest udvider rummets muligheder.

Der er sparsomt med fælles plads?



I hjemkundskab har der været livlig aktivitet ved tavlen, som børnene bruger til at regne ud, hvor mange gram der skal bruges af forskellige ingredienser, når opgaven er, at de skal lave portioner til 4 personer. De er i gang med "den store kagedyst", og én af de ting, deres kager bedømmes på, er portionsstørrelse. Så er tiden gået, og læreren kalder dem op til et bord i midten af lokalet. Bordet er ikke ret stort, men børnene står tæt omkring, og de flytter selv kager og boller væk, når den fælles bedømmelse er ovre. Alle elever er meget optagede og nyder det tydeligvis. Hvert brød og hver kage bedømmes, og der stemmes og gives gode råd til næste gang. De deler rundt til hinanden og er opmærksomme på, at alle får smagt. De, der er i gang med at få bedømt deres "produkt", lytter alvorligt til de andre børn og løber over og skriver på papirer, at de næste gang skal skrue lidt ned for varmen eller bruge mindre salt eller sørge for en flottere farvesammensætning. Bagefter vaskes op og ryddes op. Der arbejdes intenst i grupperne - de går op i det! Og går selvstændigt i gang - "Hvis der skal jordbær til næste gang, så er det ikke altid købmanden har. Jeg bestiller det til næste uge," siger en pige!

EPISODE

En interesse for forandring

Lederinterviewene viser interesse for forandring. En tredjedel af lederne fortæller i hvert fald, at de enten er i gang med, eller at de har planer om en eller anden form for ombygning, der har med et eller flere af de fagspecifikke rum at gøre. En leder siger eksempelvis:

'Jo mere jeg tænker over de der faglokaler, som jo ikke bliver brugt hensigtsmæssigt i dag, fordi de har nogle få positioner henover ugen, de skal jo ikke stå som sådan nogle museer over et fag, der var engang. Jeg tænker et kreativt praktisk-musisk miljø, hvor man ligesom kan sige, at det kan bruges i mange sammenhænge, så snart vi skal lave bevægelse eller tværfagligt arbejde, så det bliver en naturlig del af skolens læringsmiljø og ikke bare nogen ting, du går op til en gang om ugen.'

Men de fleste af lederne er ikke mere konkrete, end at de gerne ser rammerne for naturfagene og de praktisk-musiske fag tage sig ud på en anderledes måde, end tilfældet er i dag.

Interessen for at udfordre de nuværende rammer for de fagspecifikke rum kommer også til udtryk i lederinterviewene ved, at flere ledere fortæller, at de enten er i gang med eller også at de gerne vil i gang med at etablere et lokalt FabLab på deres skole. Et FabLab, som er en forkortelse for Fabrikations Laboratorium, er i den danske udgave defineret som et hybridt læringsrum, der kombinerer digital fabrikation, kollaborativ idéskabelse og innovation med henblik på at løse samfundsmæssige udfordringer. På en af skolerne i Silkeborg er et tidligere klubrum blevet indrettet med bærbare computere med den rette software, 3D-printere, en vinylskærer samt forskellige andre

værktøjer og materialer, der kan hjælpe børnene, stor som lille, med at bygge og afprøve deres idéer i samarbejde med deres lærere.



Børn fra 1. klasse designer personliggjorte skilte i et program på computeren.



Børnene kigger spændt med, mens 3D-printeren udskriver et af skiltene.

Nogle af lederne tænker FabLab'et som et rum, der skal tage over for sløjde- og håndarbejdslokalerne i forbindelse med at understøtte det nye fag 'Håndværk og Design', mens andre ledere ønsker at understøtte en kulturforandring, der bærer i retning af i højere grad at vægte projektbaseret arbejde end tilfældet er nu. En leder siger f.eks.:

'Det er hele FabLab-tænkningen, som er ny for os endnu, og vi har en FabLab-pioner af sted, men ham hiver vi tilbage næste år. Han får en masse timer, og det er jo en pædagogisk tænkning, at vi bygger et fysisk FabLab, men tanken er egentlig, at FabLab-tænkningen skal ud i alle vores faglokaler.'

Etableringen af et nyt rum med de rette faciliteter anses altså som et middel til at forankre en ny og mere eksperimenterende måde at tænke undervisning på ude på skolerne. Men også en tankegang, hvor børnene selv eksperimenterer og producerer.

På nogle skoler tænkes FabLab'et som et rum, der skal samle og skabe synergi mellem de nuværende fagspecifikke rum, mens der på andre skoler tænkes i, at FabLab'et i højere grad er en overordnet ramme for aktiviteter, som udfolder sig i forskellige rum.

Hvad siger lærere og pædagoger?

På workshoppen med lærere og pædagoger blev de fagspecifikke rum på den pågældende skole adresseret som en udfordring. De udfordringer, der blev beskrevet, kredsedes om, at de nuværende rum er utidssvarende i forhold til inventar, og at placeringen rundt om på skolen var uhensigtsmæssig. Lærerne og pædagogerne efterspurgte

en større grad af fleksibilitet – både i forhold til rummenes størrelse og i forhold til inventar.

Et lignende billede tegner sig, hvis man kigger på tværs af de interviews, vi har lavet med de lærere og pædagoger, vi har fulgt på caseskolerne. Her rejses også to primære udfordringer: At rummene ikke bliver brugt, og at de er triste at træde ind i.

Hvad siger børnene?

På vores workshop med børnene var kantine/madkunds-kabslokale et tilbagevendende tema. Mange børn på tværs af årgange byggede køkkener og kantiner i LEGO og begrundede det med, at det er hyggeligt at være sammen om at tilberede mad og spise den. Af andre ting pegede særligt de ældste børn på, at "tingene skal virke". Som noget af det mest markante lagde børnene vægt på, at drømmen om fremtidens skole handler om at være mere i gang og aktive i forbindelse med undervisningen – og at det er noget, som allerede sker i de fagspecifikke rum, men noget som børnene i endnu højere grad ønsker.

BØRNESTEMMER



'Når man får lov til at prøve selv og ikke bare skal lytte til hvad læreren siger.'

'Det er godt med noget aktivt, hvor man f.eks. kan opleve, hvordan planter vokser.'

Lærerne og pædagogerne ønsker mere fleksible og tidssvarende rum; børnene drømmer om at være aktive.

Rum til bevægelse

'(...) Bevægelse er med til at gøre en lang skoledag varieret, og det er det, vi skal kigge på. Hvordan laver man det her 6 eller 7 timer, børnene skal være her sådan, så børnene faktisk synes, det er enormt sjovt at være her. Og den der variation, det er dér bevægelse indgår.'

Lederne er overvejende positive overfor reformens krav om mere bevægelse i løbet af skoledagen, og generelt anser lederne bevægelsesaktiviteter som et godt og brugbart element til at bryde den længere skoledag op med. Men over halvdelen af lederne synes samtidig, at det er en udfordrende opgave at lave mere bevægelse. I interviewene nævner de primært to udfordringer:

'Bevægelsesdelen udenfor, der er vi jo super understøttede, men lige så snart det er dårligt vejr er vi pressede.'

'Bevægelsesdimensionen, den foregår rigtig meget udenfor, kan vi se, og det er selvfølgelig måske også af nød, for det er svært lige at rydde gulvet. Du kan ikke lige gå ned bagerst i klassen og sige: "Nu stiller vi os lige her, og så gør vi det her." Så det foregår rigtig meget udenfor.'

Dårligt vejr og mangel på rum og plads indenfor. Det er to udfordringer, vi i høj grad kan nikke genkendende til fra vores observationer på de tre caseskoler.

Vejret driller



EPISODE

Morgen

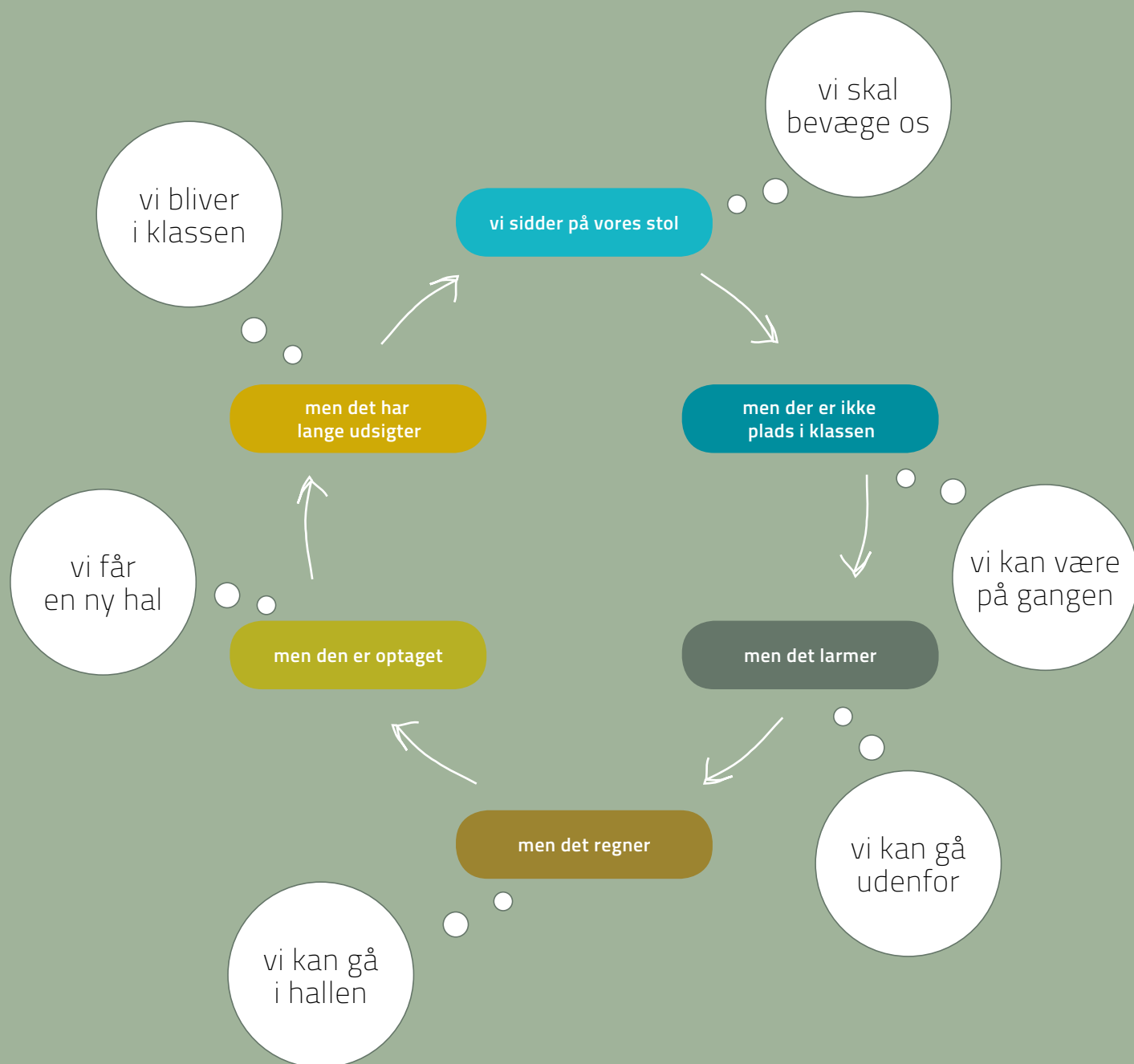
Klassen er netop færdig med at synge morgensang. "Kom så," siger læreren. "Tøj på og så mødes vi nede i skolegården. Vi går en lang tur i regnvejr." Der er vilde protester. "Ej, det kan du da ikke mene. Det regner jo." Men efter en del brok er alle klar og ude i gården. De går en lang tur rundt i byen. "Fedt," siger en dreng undervejs, "for så bliver jeg rigtig forkølet, og så er jeg nødt til at blive hjemme i morgen."

Formiddag

Klassen har netop siddet og løst opgaver. Læreren står og kigger ud ad vinduet. Han vender sig. "Hør her," siger læreren. "Nu skal I lave noget bevægelse. Det regner helt vildt. Emma, gider du gå ned og se, om hallen er ledig?" Kort efter kommer hun op igen. Den er optaget. "Godt, det var meningen, at vi skulle ud at lave noget stikbold. Men det dur ikke i det her regnvejr. Vi laver noget andet i stedet." Børnene brokker sig højlydt. De vil gerne ud. "Vi laver please-legen." Læreren forklarer kort reglerne. "Go to the blackboard, please." De løber op mellem bordene og når tavlen. En stol vælter. "Go to your chair, please." Vildt kaos mens børnene vrimer rundt mellem hinanden og bordene og stolene i lokalet. "Var det bevægelse?...Helt ærligt," siger én.

Eftermiddag

På vej til Natur & Teknik-lokalet fortæller læreren, at det egentlig er meningen, at de skal lave Stratego udenfor senere, men at vejret nok er så dårligt, at de er nødt til at droppe det... Senere er der opklaring i vejret, og læreren kan opretholde det oprindelige program.





LÆRERSTEMMER

En lærer siger:

'I dag er det jo rigtig godt vejr, og man kan lave alle mulige lege ude i skolegården med skilte under kegler. Men de fleste dage blæser det, og der er rigtig mange aktiviteter, jeg så ikke kan lave uden for. Så er vi nødt til at gå inden for på nogle gange og være. Når vi er på gangene, kommer vi nemt til at genere nogen. Så det er sådan lidt... Jeg kunne godt bruge tre gymnastiksale mere. Eller et overdækket udeareal, så når det regner, så kunne vi være der.'

Når vejret er en udfordring

Netop det dårlige vejr var en tematik, vi så udspille sig i vores observationer på skolerne. I forbindelse med vores observationer oplevede vi flere gange, at dårligt vejr udfordrede lærernes gennemførelse af bevægelsesaktiviteter og satte en ramme for, hvilken type bevægelsesaktiviteter, der kunne foregå.

Det var også en problemstilling, flere lærere bragte på banen, når vi fulgte deres undervisning. For hvad gør man, når vejret er dårligt? Bliver man i klasseværelset? Går man ud på gangene? Eller trækker man over i skolens hal? I vores interviews med ledere og lærere dukkede ønsket om en ekstra hal jævnlige op.

Når rummene er en udfordring

En væsentlig årsag til, at hallen betragtes som velegnet, er formentlig, at bevægelse kræver plads. Det er der overordnet set ikke meget af i klasseværelserne på skolerne i Silkeborg. Mange klasseværelser er fyldt op til randen med borde og stole, og det begrænser udfoldelsesmulighederne inden for klassens fire vægge. Og hvis man så bevæger sig ud på skolens gange, fællesrum og aulaer, så foregår der en masse andre aktiviteter, som ofte vil være i konflikt med bevægelsesaktiviteterne. Dette var en problematik, vi så gentagne gange i vores observationer på caseskolerne, og som blev understreget i interviewene med lederne:

'Nogle har jo bevægelse derude, samtidig med at nogle andre måske skal have undervisning, og det kan det ikke rumme.'

Bevægelse larmer. Det kræver plads. Og det udfordrer rammerne for gruppearbejde og stille koncentreret arbejde, der kræver fordybelse. Aktiviteter der i høj grad også foregår på gange og i fællesrum. Derfor kommer bevægelsesaktiviteterne nemt til at blive en ny arena for diskussion om, hvad der er den "rigtige" adfærd i skolens rum:

'Vi har jo den der stående diskussion. Må man løbe på gangene? Men hvis man sidder ude på gangene (og laver gruppearbejde), så er det ikke nemt, hvis der også er nogle, der skal lave bevægelse og løbe hen ad gangen.'

'Det der så er minusset er, 'at vi dør med larm på den lange gang' og sådan nogle udtalelser vi skal tage hånd om, for vi kommer også til at genere hinanden, når vi er så aktive og braller rundt.'

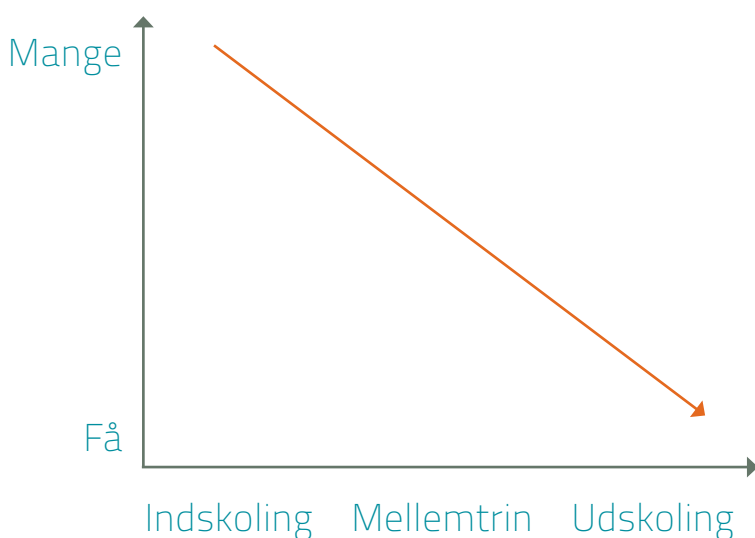
Så der udspiller sig i øjeblikket en kamp om rummene, og bevægelsesaktiviteterne har på forhånd tabt.

Når rummene ikke er udfordringen

På vores besøg på de tre caseskoler har vi set bevægelsesaktiviteter udfoldet på mange forskellige måder og i mange forskellige rum. Både i klasserum, fællesområder og udenfor. Observationerne viser, at skolernes rum såvel inde som ude mange steder kunne være udformet og indrettet bedre i forhold til at understøtte og rumme bevægelsesaktiviteter. Men det er vigtigt at bemærke, at det ikke altid er rummene, som er begrænsningen. Nogle undervisningsrum giver ganske vist meget få muligheder, men der er også undervisningsrum, hvor der er god plads og mulighed for bevægelse, men hvor mulighederne ikke udnyttes.

Vores observationer viser en tendens til, at mængden af bevægelsesaktiviteter (som en del af undervisningen) falder i takt med, at børnenes alder stiger. Vi har med andre ord set mange bevægelsesaktiviteter i undervisningen i indskolingen. På mellemtrinnet har vi set færre, og i udskolingen har vi kun sjældent set bevægelse.

Bevægelsesaktiviteter og aktivitetsskift



Det samme gør sig gældende i forhold til de aktivitetsskift, vi har set i undervisningen. Hvor vi i indskolingen typisk så mange aktivitetsskift både i klasselokalet og på tværs af skolens rum, så var der en klar tendens til, at skiftene blev færre på mellemtrinnet og i udskolingen. Her er en episode fra en formiddag fra én af caseskolerne:



Ingen aktivitetsskift i udskolingen

De ældste børn er i et faglokale. "I dag skal vi se et tema om sukker," siger læreren. Skærmen startes op.

Det virker ikke med lyd. To drenge kommer op for at hjælpe. "Nu virker det ikke igen," siger læreren lidt efter og beder to andre børn om at finde ud af, hvor der er et ledigt lokale. Børnene går ned ad trappen og ind i et andet lokale. Nu virker filmen igen.

Børnene sidder stille og lytter.

Den eneste bevægelse, der sker den næste halvanden time, er, når børnene putter hænderne ned i lommen for at tjekke deres mobiltelefoner.

To gange i løbet af lektionen stoppes filmen et par minutter, hvor læreren spørger: "Hvornår er du mest sliksulten?" "Om eftermiddagen, når man keder sig," svarer en. "Efter aftensmad," siger en anden. "Kolesterol, hvad er det?" spørger læreren. Ingen svarer. Læreren forklarer.

Filmen sættes i gang igen.

Vi har dog set enkelte eksempler på aktivitetsskift i undervisningen i udskolingen:

Aktivitetsskift og variation i udskolingen



EPISODE

Læreren er ved at skrive dagens program op på en tavle: "Godmorgen alle sammen. I må gerne rykke tættere på." Børnene rejser sig fra deres plads ved arbejdsøerne, tager deres stole og sætter sig op til et halvcirkelbord foran tavlen. Læreren fortæller om vandforbrug. Børnene skal gætte, hvor mange liter vand der skal bruges for at producere en mandel. De taler to og to om det. Ingen ved det rigtig. Der er nogen, der gætter på 2-3 liter, andre 20 liter. Læreren fortæller, at det er 4 liter (...). "OK, nu skal vi repetere lidt. Tag jeres bog og find ud af, hvad et vandmolekyle er. To og to. I har 5 min." Børnene rejser sig fra halvbuen og går tilbage til arbejdsøerne. "Så, nu rykker alle over til tavlen. I sætter jer i en halvcirkel, så alle kan se." Børnene rejser sig og tager deres stol med ned i det ene hjørne af undervisningsrummet. "Drengene eller pigerne i dag?" spørger læreren. Han kører en remse, der trækker et tilfældigt barn ud, som skal til tavlen. (...) Børnene har svært ved at forstå tingene, så de bliver bedt om at gå tilbage til 'øerne' og vende det med deres sidemakker. De tager deres stole med og går tilbage til 'øerne'. Efter et par minutter afbryder læreren: "Ja, så tager man sin stol og går herved," mens han peger over imod et andet hjørne af undervisningsrummet, hvor der hænger et lærred med det periodiske system på. Børnene rejser sig og tager deres stol med. Læreren tager en pegepind og går i gang med at forklare om et vandmolekyles bestanddele...

Det typiske billede i udskolingen har været længerevarende forløb med meget få variationer og afbræk. Børnene sidder groft sagt på deres stole det meste af dagen, og bevægelsesaktiviteterne er samlet i særskilte bevægelses- og motionsbånd.

I vores workshop med børnene fra udskolingen var bevægelsesaktiviteter et stort tema. De udtrykte skuffelse over, hvordan bevægelsesaktiviteterne udfolder sig i undervisningen og efterlyste i stor stil mere variation og bevægelse integreret i den almindelige undervisning.

BØRNESTEMMER



'Bevægelse skal ikke bare være fem minutters frisk luft. Det skal være en del af undervisningen. Hvis det bare er frit, så sætter vi os med vores telefoner.'
Barn, 8. klasse.

'Det er, fordi vi har sådan et spisebrikvarter, og så har vi bevægelse lige bagefter frikvarteret, og efter bevægelse skal vi så sidde på en stol i halvanden time. Så vi vil godt have bevægelse mellem de to timer.'
Barn, 8. klasse.

LÆRERSTEMMER



'Jo ældre børnene bliver, jo mere røv til sæde-undervisning bliver der.'

Bevægelse kræver udvikling

At der ikke forekommer mange aktivitetsskift og bevægelsesaktiviteter i udskolingens handler ikke så meget om rummene. Det handler mere om holdninger og handlinger.

I vores observationer på de tre caseskoler har vi flere gange oplevet lærere udtrykke skepsis i forhold til, om det nu også giver mening, at de større børn skal bevæge sig. Det betragtes som useriøst og lidt spild af tid.

Det giver mening i indskolingen, men der er altså ikke evidens for, at det har nogen effekt i forhold til de større børn.

Dette er en opfattelse, der deles af nogle af skolelederne, som har svært ved at se, hvordan bevægelse kan forenes med undervisningen i udskoling:

'I overbygningen har vi samlet bevægelse til to blokke af halvanden time om ugen plus deres idræt. For skulle man lave en hente diktat med en 8. klasse. Argh, kom lige ik! (...).'

Hvor det i indskolingen ikke er noget nyt at tænke bevægelse ind i undervisningen, så er det i de større klasser stadig meget åbent, hvad og hvordan bevægelse skal udfolde sig i undervisningen. Alle kan være enige om, at det ikke giver mening med hente diktat og gange stratego. Men hvad skal det så være? Det er en proces, der først lige er startet.



På mange skoler er man startet med at lave særskilte motions- og bevægelsesbånd. Det giver et umiddelbart behov for flere gymnastiksale og haller, men inden man starter en masse nye anlægsprojekter er det afgørende at sætte fokus på, hvad formålet med bevægelse er, og hvordan det skal udfolde sig – måske særligt i udskoling.

Forståelsen af hvad bevægelse er, sætter en ubevidst ramme for, hvilken rolle bevægelse kan spille i undervisningen, og hvilke rum der kan understøtte disse.

Hvis formålet med bevægelsesaktiviteterne primært er motion, så giver flere gymnastiksale god mening. Men hvis bevægelse også handler om at styrke den faglige indlæring og skabe variation og afbræk i undervisningen, så er det afgørende at fokusere mere bredt på læringsrummene på skolerne og udvikle miljøer, der i højere grad end nu understøtter variation og bevægelse i undervisningen.

Omvendt er her et typisk eksempel på, hvor lidt bevægelse og hvor få aktivitetsskift i undervisningen, vi har observeret i udskoling:

Aktivitetsskift i indskolingen

Aktivitetsskift i udskolingen

På egen plads · Klasserum · Dagens program	8.00
Går rundt og taler · Klasserum · Speed dating	
På egen plads · Klasserum · Instruktionsfilm	
Valgfri plads · Klasserum · Opgaver	
Bevægelse · Klasserum · Dans	9.00
På egen plads · Klasserum · Intro til oplæsning	
På egen plads · Klasserum · Oplæsning	
På gulv/borde/stole · Klasserum · Opsamling	
Fri leg · Udenfor · Pause	
Løb i klasse · Klasserum · Hjørneleg	10.00
Låner/læser · Pæd. læringscenter · Lån af bøger	
Pædagog læser højt · Under trappen · Højtlæsning	
Låner/læser · Pæd. læringscenter · Lån af bøger	
Valgfri plads · Kantinen · Spiser frokost	11.00

På egen plads · Klasserum · Godmorgen og intro
Bevægelse · Gymnastiksal · Høvdingebold
Valgfri plads · Klasserum/gang/gruppeområde · Gruppearbejde
På egen plads · Klasserum · Oplæg
Valgfri plads · Klasserum/gang/gruppeområde · Læsning af roman
Valgfri plads · Klasserum/gang/gruppeområde · Spiser frokost

Udeskolens rum

Udeskole er som koncept et relativt nyt fænomen og derfor ikke et område, der bredt set er de helt store erfaringer med på skolerne i Silkeborg. Langt de fleste ledere er positive overfor tanken om udeskole, men de fleste er endnu ikke rigtigt kommet i gang. Omkring 1/3 af skolerne er i gang i større eller mindre omfang. Nogle med enkelte projekter som Skolehaver og Bistader – andre med langt mere omfattende aktiviteter. Men uanset erfaringsniveau så understreger langt de fleste ledere, at det er en udfordring at arbejde med at integrere udeskole i undervisningen.

De der leger med tanken

De ledere, der gerne vil, men endnu ikke er i gang, fokuserer primært på, at der er en række indretningsmæssige ting, som står i vejen for at komme i gang med at lave udeskole:

'Det der med at have nogle forskellige steder, hvor man kan sige, at nu er det her vi går hen, og at man så bygger undervisningen op om det. (...) At der er nogle ting, som er givet og som ligger derude. Det har vi ikke.'

Men det handler også om overhovedet at få inspiration til, hvad der kan foregå derude, og hvilke indretningsmæssige faciliteter de skal bruge for at understøtte det:

'Vi har jo nogle fantastiske omgivelser til at lave udeskole, men der kan man sige, at der savner jeg hvert fald noget inspiration til, hvad det kunne være, hvilke krav skal man stille til det læringsrum derude udenfor?'



De ved, at de har behov for nogle nye typer faciliteter udenfor, men de ved endnu ikke helt hvilke. Måske er det en bålhytte; måske er det et arbejdsbord. Eller også er det noget helt andet. Her har de behov for at læne sig op ad nogen med erfaring.

De der er i gang

For de ledere, der allerede er i gang med udeskole, ligger udfordringerne et andet sted. De har ikke fokus på de fysiske rammer. De peger i stedet på tre vigtige forudsætninger for, at det kommer til at virke i praksis: Prioritering, definition og forankring. Det handler i høj grad om, hvordan de bedst understøtter, at lærerne kommer i gang med at bruge uderummene i undervisningen. De understreger vigtigheden af at prioritere udeaktiviteterne, men samtidig er det afgørende at koble det til de aktiviteter, lærerne i forvejen laver:

'Det er vigtigt at pointere, at udeskole ikke behøves at være, at så skal man i skoven og lave snobrød. At det også kan være at gå ned og lave talstafet i gården.'

På linje med bevægelsesaktiviteterne er der et behov for at arbejde med forståelsen af, hvad udeskole er, så det bliver en håndterlig størrelse, som ikke er helt så uoverkommelig at komme i gang med.

'Vores største udfordring er at få det til at blive en del af dagligdagen. Vi har stadig en del medarbejdere, der tænker, at det er nødt til at være et projekt. At dagligdagen det er inde i klasselokalerne, og så kan man overskue et antal projekter i løbet af et år, hvor man kommer ud.'

En af lederne anvender i den forbindelse betegnelsen 'uformelle læringsrum' om udeskole for at brede associationer mellem udeskole og skov, sø, vand og bål ud, så det også rummer de aktiviteter, der foregår i skolegården – i tæt samspil med indeundervisningen. Flere af lederne laver en direkte kobling til bevægelsesaktiviteterne, der i stigende grad foregår på skolens udearealer. De kobler det også til reformens tanker om den åbne skole, hvor skolens rum strækker sig ud over skolens matrikel.

Det åbner op for en langt bredere forståelse af udeskole-begrebet og de faciliteter, der skal til for at understøtte udeskolens aktiviteter. Noget skal være tæt på og understøtte en tæt kobling mellem inde og ude – teori og praksis. Andet kan måske være længere væk og deles med andre skoler. Netop i forhold til aktiviteter uden for skolens matrikel giver det måske mening at tænke tværgående. Der kan være udstyr, man har behov for at have på den enkelte skole, men der kan være andet, hvor man med fordel kan dele eller låne i forbindelse med projektaktiviteter. Et væsentligt element her vil også være at tænke i forskellige transportmuligheder, eks. skolebusser og -cykler, som kan være med til at sikre en nemmere adgang til de faciliteter, der ikke ligger i skolens umiddelbare nærhed.

For nemheden er afgørende. Lederne understreger, at det er vigtigt at tænke udeaktiviteterne som en integreret del af den almindelige undervisning og ikke som noget, der er særskilt og afkoblet det, der ellers foregår i undervisningen. Det handler om, at udeskole bliver en fast del af hverdagen, og at både børn og lærere har indarbejdet rutiner i dagligdagen, som eksempelvis, at børnene ved, hvor de må gå til, og hvordan de skal opføre sig udenfor skolerens arealer, og at lærerne har nogle faste steder i skolens nærmiljø, som de ved, hvordan tager sig ud, hvor lang tid det tager at gå derhen, hvad der er af redskaber m.m.

De uerfarne har fokus på

- At de mangler faciliteter
- At de har behov for inspiration til, hvad det kunne være

De erfarne har fokus på

- At uderum skal prioriteres som et vigtigt undervisningsrum
- At udeskole ganske rigtigt er natur, men at det er vigtigt også at tænke det bredere
- At udeskole skal være en integreret del af dagligdagen – ikke et projekt i ny og næ



Hvad så vi i vores observationer?

At udeskolen endnu ikke er blevet en fast del af hverdagen, kan vi genkende fra vores observationer på caseskolerne. Hvis man ser bort fra de forskellige bevægelsesaktiviteter, vi har set udfolde sig i skolegårdene, så er det meget begrænset, hvad vi har set af undervisning udendørs.

Vi har været med på en cykeltur for at se på istidslandskaber. Vi har været med i etableringen af en skolehave og været på forskellige gåture med vekslende fagligt tema.

Hvad siger børnene?

I vores workshop med børnene var skolens uderum et centralt tema. Mange af børnene havde ikke overraskende fokus på bedre legepladser og udearealer. Og det var i lige så høj grad børnene fra udskoling, som understregede behovet for "legepladser til de store". Samtidig understregede de ønsket om, at mere af undervisningen flyttes udendørs.

De byggede udendørs undervisningsmiljøer i LEGO, og da de skulle vælge billeder til at illustrere "Når undervisningen skal være sjov", valgte de i høj grad billeder af forskellige typer af udendørs aktiviteter. Det at komme udenfor og væk fra skolen og klasselokalerne. Det at prøve noget i praksis og se noget i virkeligheden blev fremhævet som drømmen om fremtidens skole på tværs af indskoling, mellemtrin og udskoling.

Udeskole er som koncept et relativt nyt fænomen og derfor ikke et område, der bredt set er de helt store erfaringer med på skolerne i Silkeborg.

Langt de fleste ledere er positive overfor tanken om udeskole, men de fleste er endnu ikke rigtigt kommet i gang. Omkring 1/3 af skolerne er i gang i større eller mindre

omfang. Nogle med enkelte projekter som Skolehaver og Bistader – andre med langt mere omfattende aktiviteter. Men uanset erfaringsniveau, så understreger langt de fleste af lederne, at det er en udfordring at arbejde med at integrere udeskole i undervisningen.

BØRNESTEMMER

'Man kommer ud og oplever i stedet for at sidde og lytte.'
Barn, 8. klasse

BØRNESTEMMER

'Man er ude at se naturen og lærer om planter som levende ting.'
Barn, 6. klasse

Udeskoledag med specialklasseelever

9:10 Introduktion



9:25 Opsætning af udstyr



9:42 Vejning af jordprøver



10:02 Afbrænding af jordprøver



10:12 Læsning af deklaration



10:29 Vejning af jord



11:03 Intro til samling af kasser



11:32 Samarbejde ude



12:54 Hente jord



13:32 Skovle Jord



14:28 Opsamling



14:47 Evaluering af dag



Holdninger til læringsmiljøer spejler holdninger til undervisning

Holdningen til læringsmiljøerne generelt er at de ikke understøtter de læringsformer, som ledere og medarbejdere gerne vil fremme. Mange ledere har fokus på at klasserum er for små og at faglokaler er fra en anden tid. De fleste lederne ønsker større "klasserum", "rum i rum", fleksibilitet og variation for at kunne understøtte forskellige holdstørrelser og læringsformer i fremtiden, og flere peger på at der mangler plads til gruppearbejde.

Mødet med skolerne i Silkeborg giver associationen "forvirring", skolerne kan være svære at finde og hvor er hovedindgang, kontor og information?

På tværs af alle skolerne ser hovedkonfigurationen af "klasserummene" meget ens ud. Bordene har front mod læreren og tavlen, og det giver en fortælling om læreren som omdrejningspunkt.

Der er visualisering på vægge, bevægelse og mange aktivitetsskift i indskolingen og det forsvinder efterhånden som børnene bliver ældre. Hovedindtrykket er at børnene sidder meget på stole, og børnene ønsker at være handlende, ønsker mere bevægelse og at komme ud på tur.





Organisatoriske miljøer

De organisatoriske rums betydning

'Det er fine rammer. Det ligger godt. Det er fint, at personalerummet ligger så tæt ved. Det er velfungerende, vi er tæt ved lærerne. Det kan jeg ikke se kan gøres ret meget bedre.'

Der er generelt meget lidt fokus på de organisatoriske rum og den betydning, de har for fællesskab og samarbejde mellem ledere, lærere og pædagoger og i forhold til at skabe sammenhængskraft i organisationen.

I interviewrunden var ét af spørgsmålene, om skolens organisatoriske rum fremmer eller hæmmer de organisatoriske mål, og det var ikke et spørgsmål, som lå lige for i ledernes bevidsthed. Det var ikke umiddelbart noget, de havde tænkt så meget over.

Svarene var ofte noget i stil med: "Jamen, det fungerer egentligt meget godt. Kontoret ligger lige her i midten af skolen, hvor mange kommer forbi hver dag..."

Men når vi så spurgte mere detaljeret om, hvordan de forskellige organisatoriske rum blev anvendt og fungerede, kom der både refleksion og holdninger frem.

De organisatoriske rum og deres placering



Fælles for alle skoler er, at der er en meget skarp opdeling mellem de forskellige grupper i illustrationen ovenfor.

Det er typisk adskilte verdener – både i de rumlige løsninger og i forhold til tanker og holdninger til rum.

På de fleste skoler er ledelse og administration enten placeret ved siden af hinanden eller sammen, men det er rum, der er adskilt fra medarbejdernes rum. De fleste skoler har ydermere en opdeling mellem lærernes og pædagogernes forskellige arbejdsrum, og på alle skoler er en klar opdeling mellem ledelsens og medarbejdernes rum.

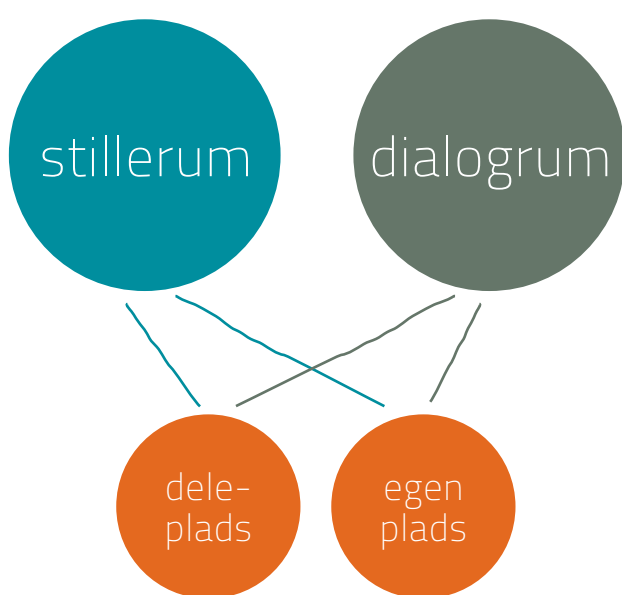
På alle skoler er der en række organisatoriske rum, og de er i hovedtræk ret ens i forhold til de forskellige rumtyper. Der er skolens "kontor", et personalerum, forberedelsesrum, møderum og teamrum. De er tænkt som en opdeling af de forskellige organisatoriske aktiviteter: ledelse, administration, pause, møder, teamarbejde, forberedelse og planlægning af undervisning. Men selvom rummene umiddelbart hedder de samme ting på alle skoler, er der meget stor forskel på, hvordan rummene anvendes.

På de fleste skoler er personalerummet et pauserum og et rum til større møder – men så hører ligheden også op... På nogle skoler har lederne eget kontor og et forkontor med administrativt personale, på andre skoler er ledere samlet med administrativt personale i et åbent kontormiljø.

Nogle forberedelsesrum er til "samtale og samarbejde", andre er "stillerum". Nogle skoler har forberedelsesrum med en fast plads til hver, nogle har delepladser. Nogle skoler har små teamrum, som også er forberedelsesrum, og andre har begge dele. Endelig er der på nogle skoler en del mødefaciliteter, mens andre har meget få.

Så der tegner sig et meget broget billede, der viser forskelle i holdninger til, hvad der er medarbejdernes og ledernes primære opgaver, og om de opgaver kræver tilgængelighed eller utilgængelighed i forhold til øvrige ledere og medarbejdere.

Forberedelsesrummet



I forbindelse med den nye arbejdstidsaftale har alle skoler indført forskellige forberedelsesrum, da forberedelsestiden nu i højere grad foregår på skolen. I den udformning forberedelsesrummene har og den måde de er tænkt anvendt på ligger forskellige holdninger til, hvad forberedelse er.

Skal forberedelse primært understøtte teamforberedelse eller individuel forberedelse eller begge dele? Og skal al forberedelse foregå i stilhed eller må man tale sammen? På de fleste skoler er forberedelsesrummene til lærere og ikke til pædagoger. Der, hvor der er teamrum til forberedelse, er de flere steder tænkt til både lærere og pædagoger, men i flere tilfælde er det endt med at være lærernes rum, enten fordi det kobles til at være deres særlige forberedelsesrum, eller fordi pædagogerne hellere benytter et personale rum eller et møderum, der ligger i nærheden af en SFO.

lærere



pædagoger



'Så har vi gjort det, at vi har indrettet et fælles forberedelsesrum for indskolingslærerne, mellemtrinlærerne og for overbygningens lærerne, fordi vi tænker, at de der nabo-årgange kan inspirere hinanden.'

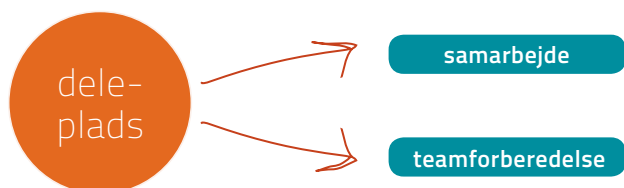
Der er enkelte skoleledere, der har fokus på, at opdelingen er uhensigtsmæssig i forhold til et tættere samarbejde mellem lærere og pædagoger, men det er ikke noget der handles på - mere nogle konstateringer:

'Lærerne har et forberedelsesrum – det ligger på samme gang, og så er der også et forberedelsesrum til pædagogerne i fritidsdelen, der hvor den ligger. Hvis grupperne skal arbejde sammen, er det lidt imod intentionen om et tættere samarbejde.'

Så opdelingen mellem lærere og pædagoger handler både om holdninger til forberedelse, og hvem der skal forberede sig, hvem der skal samarbejde og rent praktisk også om afstande mellem rum på skolen.

Nogle skoler har lavet forberedelsesrum med delepladser, og nogle skoler har lavet forberedelsesrum med faste pladser. Og der ligger et forskelligt ledelsesrationale bag de to forskellige valg - et rationale der viser et spændingsforhold mellem forskellige opfattelser af forberedelse.

Over halvdelen af skolerne har lavet forberedelsesrum med delepladser.



'De sidder der, hvor de kan tale sammen, fordi det er et teamjob det her. Man er ikke den her ene mand, der sidder og forbereder sig for sig selv. Det er ikke så ofte mere.'

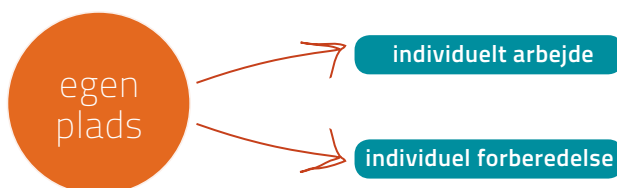
Det helt overvejende argument for delepladser er, at de understøtter det, lederne gerne vil opnå med organisationen: At delepladser er valgt for at understøtte samarbejde, teamforberedelse og gensidig inspiration. Så de ledere, der har valgt delepladser, har gjort det ud fra organisatoriske overvejelser.

'Så vi er gudskelov ikke faldet i grøften med at lave individuelle arbejdspladser. Forberedelse foregår oftest inde i teamrummene. Dem, der så sidder med et eller andet, hvor det sådan virkelig kræver ro, de kan sætte sig op i det, vi kalder stillerummet.'

I argumenterne for delepladser er fokus på, at forberedelse er samarbejde og gensidig inspiration. Enkelte skoler er også inde på, at delepladser skaber større rumlig fleksibilitet og en bedre udnyttelse af kvadratmetre:

'Jamen, du ser jo ikke - du ser jo aldrig over 30 mennesker i det rum på én gang, for når nogen har mulighed for at forberede sig, så er der andre, der har undervisning, altså man kan jo sige, ved at man laver en individuel arbejdsplads, så vil den jo i mange timer i døgnet stå tom. I det øjeblik du samler det, så er det jo faktisk en bedre udnyttelse af kvadratmetre.'

1/3 af skolerne har lavet forberedelsesrum med fast plads til alle lærere. Det valg fordeler sig ligeligt mellem små og store skoler.



'Det havde så stor en betydning at have sin egen individuelle arbejdsplads, at det lavede vi. Alle medarbejdere er rigtig glade... Vi har prioriteret, at alle har et skrivebord. For mig som leder handler det meget om kultur. At sørge for at man føler sig hjemme. Det var derfor, jeg fulgte dem så meget. Hvis jeg skulle have gået forrest, ville jeg have gjort noget andet.'

'Og lærerne har alt for... De flygter, kan man sige. Når de er færdige med undervisningen, så skynder de sig op, fordi de skal op og forberede sig, de skal arbejde videre. Det der med lige at blive og lige samle op. Lige sige hey... skal vi ikke lige hjælpes ad med det. Det er i effektivitetens navn druknet.'

Argumenterne for de faste pladser er på tværs af interviews at undgå "bøvl" og at styrke effektiviteten. Og så var der enkelte skoler, der mente, at personliggørelse af arbejdspladsen med private billeder og fotos giver medarbejderne en tættere tilknytning til skolen.

Om at undgå "bøvl" siger lederne:

'... Men de (lærerne) var helt vilde med det. Vi kom godt igennem mange ting, fordi de fik det sådan.'

At "undgå bøvl" er en anden måde at sige på, at der har været alle forandringerne både med skolereformen og især den nye arbejdstidsaftale, så derfor har man valgt at komme ønsket om den "faste plads" i møde.

Om at styrke effektiviteten udtales bl.a.:

'[...] Der var et antal skærme, og de er blevet fordelt efter, hvem der havde mest behov. Ellers sidder de på lange rækker med hver sit bord, og det er en af de ting, vi har snakket meget om, at det var godt, vi valgte at give dem hvert deres bord, fordi du kommer og går og dit skema... så har du måske 25 minutter her, og så 50 minutter eller 1,5 t, og hvis du skal rydde alle ting op, og en anden skal bruge bordet, så er det bare for tidskrævende, for upraktisk. Nej, det er ikke god arbejdsgiverlogik at sige, at vi skal have folk til at etablere og nedtage deres arbejdsplads hver gang, de har en pause på dagen... det er simpelthen ikke effektivt, og så skal de til at bruge 10 minutter af deres forberedelsestid på det, det er jo tåbeligt.'



De ledere, som er tilhængere af de "faste pladser", taler om effektivitet i forhold til ikke at skulle rydde op – så effektivitetsargumentet er primært et "modargument" til delepladser. Lederne her har fokus på forberedelsesrum, der understøtter den individuelle forberedelse.

Men der er også kritiske røster i forhold til, hvordan effektivitetsopfattelsen kan modarbejde fællesskabet. Så forberedelsesrummene er blevet en ny parameter i forhold til lærernes tilgængelighed og utilgængelighed i forhold til kolleger, leder og pædagoger.

Enkelte skoler peger på betydningen af den personliggørelse, som er mulig i forbindelse med de faste pladser.

'Og den anden ting er også, at man får en identitet på sin arbejdsplads, altså man sætter små personlige ting op, der hænger børnenes tegninger derhjemmefra og små forskellige ting, og altså de har udviklet sådan nogle personlige ting, som jeg tror faktisk er med til at styrke relationen til arbejdspladsen.'

Tomme forberedelsesrum

Uanset om skolerne har valgt de faste pladser eller delepladser, udtaler lederne, at der ofte er ret tomt i forberedelsesrummene, da lærerne forbereder sig på forskellige tidspunkter:

'Så går vi over i forberedelsen, som er kæmpestor, vi har brugt masser af penge, og så sidder der én! Hvor er alle de andre, der har forberedelsestid?'

På alle tre caseskoler, hvor vi har foretaget observationer, har vi også set en række tomme stole i forberedelsesrum, selvom der på alle tre skoler er delepladser.

Næsten tomt forberedelsesrum fra caseskole



Klokken 11:30-11:45

I rummet er i alt 35 borde. Der er fem personer til stede. Gardinerne er stadigvæk trukket for ved de bagerste rækker af borde. Løs snak om konfirmationer mellem to personer bagerst i rummet. Én lægger sine ting i skabet og går ud af lokalet.

En lærer kommer ind og smider en stak papirer, en mappe og et penalhus på bordet. Han går ud igen. Der ligger bøger, papir m.m. på flere borde uden der sidder nogen. Der er ikke faste pladser, men mange har deres ting til at stå i reoler tæt på en bestemt plads. Her er stille igen i dag. Mange ledige pladser.

Næsten tomt forberedelsesrum fra caseskole



Kl. 14:10-14:25

Der er 5 mand til stede i rummet. De sidder spredt. Her er ro. Nogle tastaturlyde kan høres. Der er skabe rundt langs væggene til hver lærer. Der lyder "et klank" hver gang, døren går.

Gangreoler deler området op i to. Lyset er slukket. To kommer ind og går ned til deres plads. Én går for at hente kopier fra kopimaskinen ved siden af. Én tager sine nøgler og går ud. Én henter nogle papirer fra sit skab og går tilbage til sin plads.

En person kommer ind og spørger en kollega: "Er den her afleveret?" "Ja, og til tiden." "Godt, det siger jeg videre." Personen går ud af rummet igen. Arbejdet fortsætter. De fleste sidder bag en computer.

En lærer kommer ind, går hen til en kollega og spørger: "Er det nu?" "Ja, skal vi ikke sætte os ud og snakke, det er lidt nemmere."

Kollegaen rejser sig og går med ud. Personen fra før kommer tilbage. Hun sætter sig ved siden af en kollega. De taler lavmælt om rettelsen af en mailadresse, så en lærer kan modtage sin post ordentligt. "Du skal logge ind her, og så..."

En lærer rejser sig og går til printeren. En anden kommer ind i lokalet. Han sætter sig hos en kollega og giver besked om en elev, der skulle hentes.

Ro og tastaturlyde.

'Arbejdspladser til alle lærere og pædagoger. De har alle computer og iPad. Og så er de jo benhårde med, hvor meget man må tale inde i de lokaler. Det kan man se, når vi kommer og skal snakke med nogen derinde, for så overholder vi ikke de regler, og det kan de ikke have med at gøre, for ellers får de ikke noget fra hånden. Så det er arbejdslokaler, og det er de rigtig glade for.'

'Det er i udgangspunktet et "stillerum" og er det længerevarende snak, så går man ud på gangen eller ind i et teamrum. Mange har høretelefoner derovre, som de lige kan tage på for også selv at begrænse det. Tit overhører de bare, hvis man kommer og giver en besked. Hvis man bliver ved med at snakke, så kan man godt lige få blikket "ik' os'", og så trækker vi ind, og det er helt i orden, de prøver på at opbygge sådan en arbejdsro.'

Forberedelsesrum som stillerum

'I ét af forberedelseslokalerne har de lavet sådan et system med en rød prik og en grøn prik, og hvis den røde den er oppe, så er der ikke nogen, der skal snakke til én, og hvis den grønne er oppe, så må man godt.'

På 1/3 af skolerne er forberedelsesrummene udnævnt til "stillerum" og dedikeret til individuel fordybelse, 1/3 af skolerne har både et forberedelsesrum, man må tale i og et andet til "stillearbejde".

Nogle skoler har forberedelsesrum til samarbejde, mens nogle få skoler har indrettet sig med forskellige teamrum og åbne zoner til fordybelse, samarbejde, cafémiljø m.m. .

Forberedelseslokalet som "stillerum" er tænkt til at understøtte den individuelle fordybelse, og der er lavet "adfærdsregler" på flere skoler for at håndhæve arbejdsro.



Forberedelsesrum som dialogrum

På nogle skoler anvendes teamrum, hvor medarbejderne arbejder i en vekselvirkning mellem individuel forberedelse og løbende ad hoc-møder.

Teamsamarbejde og forberedelse



EPISODE

I teamrummet sidder én og arbejder individuelt ved bordene ude langs væggen samtidig med at to holder møde ved bordet i midten. Eva kommer ind og sætter sig ved en computer, men vender sig mod bordet i midten og byder ind i snakken.

Lidt efter byder den anden også ind. Der snakkes på kryds og tværs i forhold til at koordinere aktiviteter fremadrettet. De vender sig begge om til computeren, og de to andre snakker videre. Den ene vender sig om igen og kommenterer kort på det, de lige sidder og snakker om. Vender sig om igen. Begge sidder og læser dokumenter på computerne.

Mødet er slut, og en af medarbejderne går. Der er stille nu i forberedelsesrummet. Lidt efter kommer en anden ind. Hun siger: "Jeg har noget her, som jeg tænker kunne være interessant for dig." Viser det frem og kommer med eksempler. "Der er ikke en masse teori." De snakker alle lidt frem og tilbage... Og vender sig så om mod deres computere. Så er der stille.

Lene sidder og tjekker mails. Hun tager sin mappe frem og kigger på nogle papirer. Streger i sin kalender i forhold til de opgaver hun har nået. Hun pakker sine ting og er på vej...

Nogle ledere er inde på, at teamrum, hvor man både kan holde møder og forberede sig, styrker teamsamarbejde i indskolingen, på mellemtrin og i udskolingen, men samtidig er der også flere, der påpeger en risiko for, at teams kan lukke sig om sig selv:

'Men vi ønsker at skabe en videndelskultur hvor man går til dem, der ved noget mere end en selv. Hvis det skal kunne lade sig gøre, så dur det ikke, at vi har selvpraktiserende teams. Så skal vi have viden ud i det fælles rum.'

En lærer berører samme problemstilling:

LÆRERSTEMMER



'At være fælles skole er svært. Jeg ved alt om, hvad mine kolleger laver i mit team, men jeg aner ikke noget som helst om, hvad de andre laver.'

Så teamrum styrker teamkulturen og samarbejdet omkring en årgang, men der er en fare for, at teamet lukker sig om sig selv og ikke ved, hvad der arbejdes med på de andre årgange. På én af caseskolerne, hvor vi observerede, arbejdede teams i teamrum, og det var også her, de forberedte sig. Men det var også her, de smaltalkede og spiste frokost, og de kom aldrig i personalerummet. Så de rum, der kan styrke nogle samarbejdsrelationer, kan svække andre.

Workshop med lærere og pædagoger

I forbindelse med en workshop om læringsmiljøer og organisatoriske miljøer i fremtiden på en skole, var 40 medarbejdere involverede i at komme med deres ønsker til de fremtidige fysiske miljøer på skolen.

I forbindelse med de organisatoriske miljøer, hvor medarbejderne kunne komme med kommentarer til personale rum, teamrum, lederkontor, forberedelsesrum m.m., viste sig det samme billede som ved lederinterviews: At læringsmiljøerne har betydning, mens de organisatoriske rum ikke tillægges ret stor betydning. Medarbejderne blev bedt om at prioritere det emne, der var vigtigst for dem i tilknytning til de organisatoriske miljøer, og her vægtede de, at medarbejderne fik "faste pladser i stillerum", og de havde fokus på fordybelse og at være "utilgængelige" i forberedelsestiden.



LÆRERSTEMMER

'Skolen får mindre ud af mig som arbejdskraft, når jeg skal forberede mig på skolen.'

Det skal siges, at medarbejderne i dag har teamforberedelsesrum og delepladser i forberedelsesrum. De ville i fremtiden gerne have faste pladser i stillerum, men de mente, at ledelsen skulle være i et åbent miljø i centrum og være "synlig og tilgængelig".



Forberedelsesrummene – en lille fysisk forandring med stor effekt

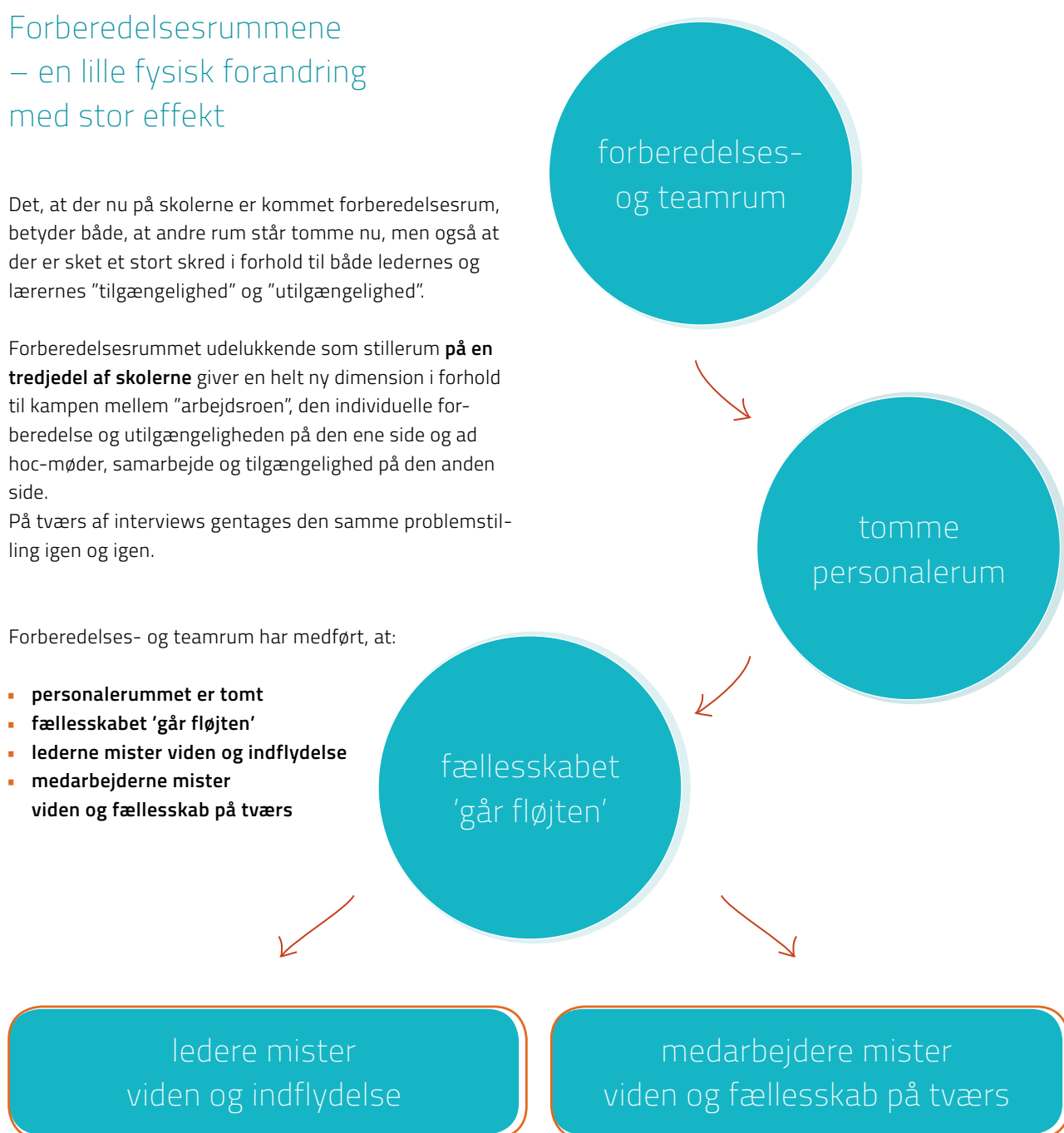
Det, at der nu på skolerne er kommet forberedelsesrum, betyder både, at andre rum står tomme nu, men også at der er sket et stort skred i forhold til både lederne og lærernes "tilgængelighed" og "utilgængelighed".

Forberedelsesrummet udelukkende som stillerum **på en tredjedel af skolerne** giver en helt ny dimension i forhold til kampen mellem "arbejdsroen", den individuelle forberedelse og utilgængeligheden på den ene side og ad hoc-møder, samarbejde og tilgængelighed på den anden side.

På tværs af interviews gentages den samme problemstilling igen og igen.

Forberedelses- og teamrum har medført, at:

- **personalerummet er tomt**
- **fællesskabet 'går fløjten'**
- **lederne mister viden og indflydelse**
- **medarbejderne mister viden og fællesskab på tværs**



Personalerum

'Men vores lærerforberedelseslokaler er blevet så gode, så det med at komme forbi her mere end én gang om dagen... Det er ikke et kommandorum, som det var tidligere.'

Over halvdelen af lederne nævner, at personalerummet ikke anvendes ret meget nu, hvor der er kommet forberedelsesrum. At rummet der før var det helt centrale organisatoriske rum på skolen nu er tomt det meste af tiden. Nogle ledere konstaterer bare, at rummet er tomt, mens andre ledere oplever det som et problem. De oplever det som et tab af viden - at de ikke længere "har fingeren på pulsen" i forhold til skolens daglige liv. Og de oplever det som et tab af indflydelse - "at være sat udenfor døren..."

'Og så er der det her oppe, som jo før var meget aktivt. Det synes de... hvornår er det lige, de kommer forbi her. Det er jeg også ærgerlig over. Jeg gad jo godt kunne følge lidt med i deres snakke og forberedelse.'

'Jeg tænker, at nu skal jeg over i 10-pausen og lige drikke en kop kaffe med mine medarbejdere, og der er bare tomt. Der er ikke en eneste - der er bare ryddet. Til frokost sidder der lidt flere, og lige spiser deres madpakker. Men ellers så er der ryddet, og medarbejderne gør selv opmærksom på, at der er gået noget af...'



'Nogen synes, der er for lidt fællesskab, men de vil også have fred til at forberede sig. Så vi skal have fundet ud af, hvordan man kan gøre begge ting på en gang.'

Brug af personalerum på de tre caseskoler

I forbindelse med vores observationer på de tre caseskoler fulgte vi også lærerens brug af personalerum. På to af skolerne blev personalerummet brugt intensivt, bl.a. fordi personalerummene bevidst var indrettede som rum, der "rummer flere forskellige funktioner".



Billede fra personalerummet på én af caseskolerne. Her er der "liv" hele dagen, og personalerummet har forskellig møblering, der inviterer til flere forskellige funktioner i rummet. Der er sofaer, hvor lærerne sidder og taler rundt om et bord. Der er borde og stole til spisning, der er "teammøderum" defineret som "rum i rummet" til teamarbejde og individuelt arbejde - og så skal man herhen for at hente kaffe...

På de tre caseskoler var lærernes brug af de organisatoriske rum forskellige. På to af skolerne var der hyppige teammøder, pauser og forberedelse her.

På den sidste skole er personalerummet næsten altid tomt, og medarbejderne bruger mest teamrum både til forberedelse, frokost og teammøder.

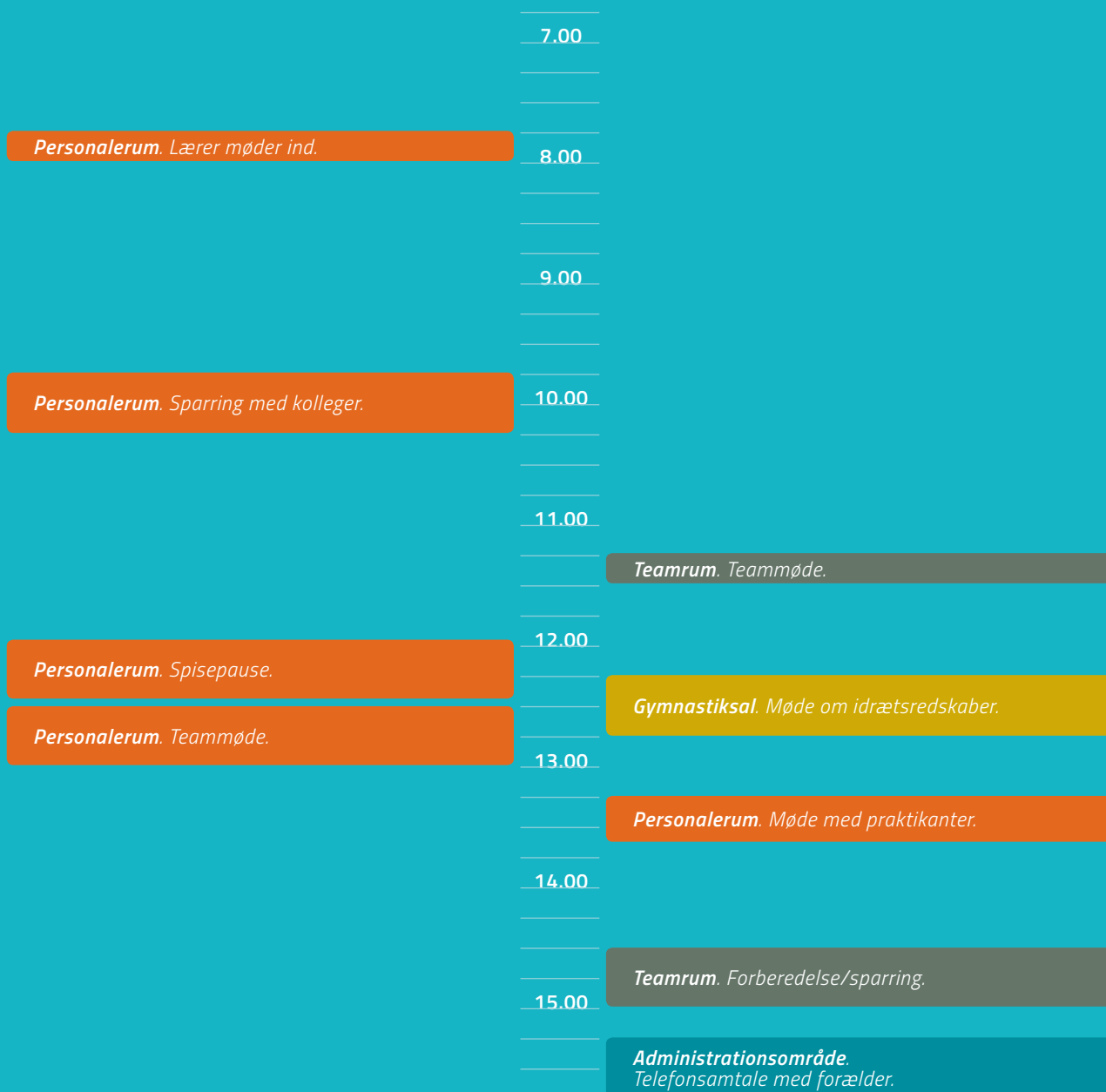
På de tre caseskoler oplevede vi på den ene side en umiddelbar sammenhæng mellem faciliteter i rum og brug af rum, at der kan være en tendens til, at rummet bruges mere, når det umiddelbart rummer flere funktioner i indretningen og møbelvalg - men billedet er ikke entydigt. Og det er ikke bare personalerummets faciliteter i sig selv. Det handler også om, hvor gode de øvrige faciliteter er - teamrum/forberedelsesrum m.m. Det handler om holdningen til arbejde, hvor det er effektivt at arbejde. Det handler om, hvad ledelsen gør.

Og det handler om, hvad de andre medarbejdere gør. Er der nogen? Går man glip af noget, hvis man ikke kommer? Eller foregår alt det interessante faglige og sociale i aflukkede miljøer for enkelte grupper?

På næste side er vist to meget forskellige eksempler på typisk daglig brug af personalerum for en lærer/pædagog.

Organisatoriske rum skole 1

Organisatoriske rum skole 2



Er det sådan man skaber liv i personale rummet?



Det generelle billede er som sagt, at personale rummene er tomme. På tværs af skolerne var forskellige bud på, hvordan personale rummet kunne vækkes til live igen. På enkelte skoler forsøger man at skabe liv i personale rummet enten ved at overveje nye initiativer, f.eks. lokke med hjemmebak eller rundstykker eller ved at kræve, at medarbejderne spiser deres frokost der:

'Personalestuen heroppe ovenpå. Det er jo her, alle kommer og spiser frokost, det har vi sagt "det skal I gøre." Det gør de også og mødes og har noget socialt. Ja, der er folk på lærerværelset, især midt på dagen - men det har vi også sagt, det skal der være [...]'

Det er ca. en fjerdel af skolerne, der fortæller, at personale rummet anvendes i de fleste pauser:

'Vi har et lærerværelse, hvor det mest er mellemtrin- og overbygningsslærere, der kommer, fordi indskolingen ligger lidt for sig selv. Og de holder pause meget for sig selv derovre. Der er nogle af lærerne i indskolingen, der bevæger sig herover i den store pause, men ellers er de meget sammen med pædagogerne. Jeg tror ikke, personale rummet bruges mindre på grund af forberedelsesrum. Folk bevæger sig herhen, når der er pause.'

'Det virker fint - der er langt for pædagogerne, når de skal herover.'

I et tidligere projekt i Silkeborg, hvor vi fulgte seks skoleledere i deres arbejde, oplevede vi personale rummet summende af liv, fyldt med ad hoc-møder, koordinering, faglige diskussioner og individuel forberedelse, men nu er det tomt.

Der er sket en forskydning i, hvad der er i centrum, og hvad der er perifert i de organisatoriske miljøer.

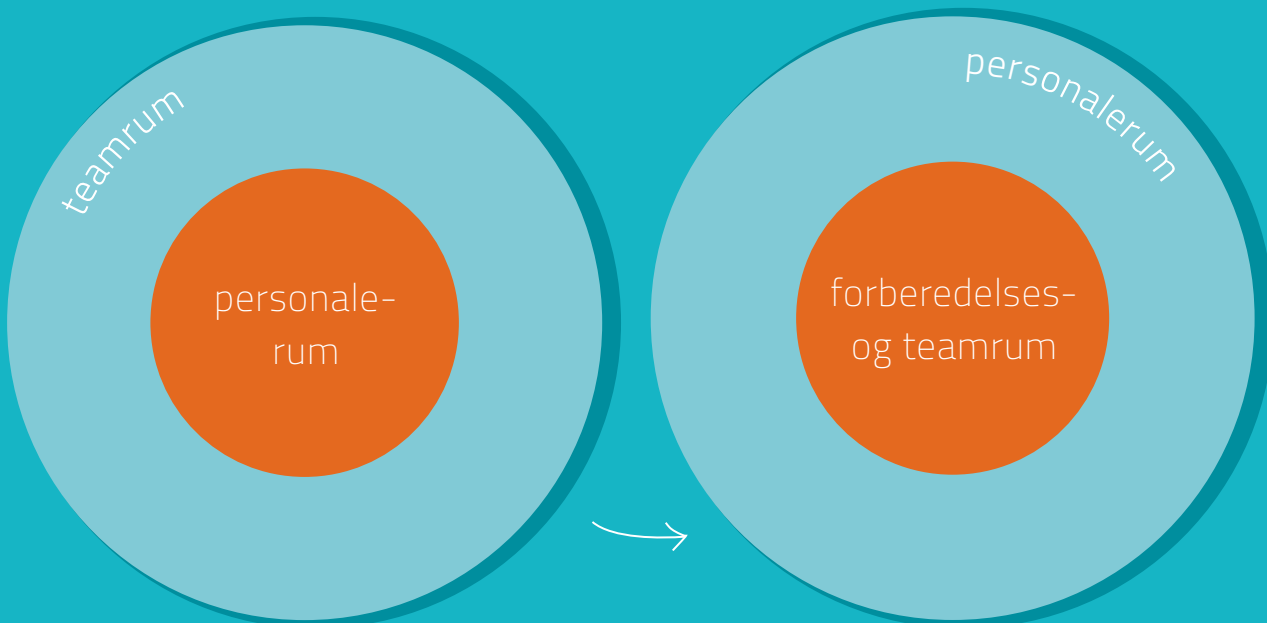
Det dominerende billede er, at personalerummet er blevet indholdstømt. Personalerummet er det eneste rum på skolen, hvor alle de forskellige faggrupper kan mødes på tværs. Det gør de så ikke længere på $\frac{3}{4}$ af skolerne i Silkeborg.

Skolens organisatoriske centrum er flyttet fra personalerummet til forberedelsesrum og teamrum. Konsekvensen af dette skift er noget, mange skoleledere aner og spekulerer over, hvordan de skal handle på. Nogle kommer med et diktat, andre er lidt rådvilde.

Hvad skal man gøre ved det?

FØR

NU



Hvad med ledelsens rum?

Lederne sidder alle i administrative arealer sammen med øvrigt personale som f.eks. pædagogiske ledere, sekretærer, SFO-ledere m.fl. På 2/3 af skolerne sidder lederne på eget kontor, hvor der også er mødefaciliteter.



individuelt arbejde

'Lederne har kontor ved siden af hinanden.'

Langt den overvejende del af ledere, der sidder på eget kontor, har ikke refleksioner over, om det har en betydning i forhold til at skabe sammenhæng i organisationen. De argumenterer med deres eget individuelle arbejdsmæssige behov for ro, fortrolighed, mødeaktivitet osv.

På 1/3 af skolerne sidder ledelsen i et fælles teamleder-kontor.



individuelt arbejde

'Vi som fællesledelse, altså det her med, at vi koordinerer meget hele tiden, det tog vi også konsekvensen af bygningsmæssigt her til sommer og lavede et fælleskontor, for man hører rigtigt meget med et halvt øre, selvom man sidder og er i gang med noget, og så ved man faktisk, hvad der er på spil, og hvad der kører, og hvad der er i gang. Så styrken ved at vi sidder sammen, det er jo, at så kommer der nogen ind med et problem, så sidder der jo nogle andre, som kan løse det... Altså alle de her og nu ting kan der tages hånd om. Så man går ikke til et tomt kontor og... for hvis man havde hvert sit, ville man jo gå hen og sige: 'Er Karen her i dag?' 'Nej, det er hun ikke' og så går man igen. Nu vil man møde en anden, som måske kan løse det. Så jeg oplever også, at det understøtter, kan man sige, det at en medarbejder kan altid få fat i en leder her i huset. For vi er tre mand, men det er sjældent, at vi ikke er her en af os.'

De ledere, der sidder i et åbent miljø med andre ledere, har fokus på, at lederarbejde er teamarbejde, at være rollemodel i forhold til medarbejderne og at være tilgængelige.

De forskellige holdninger til ledelse og de valg, ledelsen træffer, afspejler både deres holdninger til eget arbejde og egne rum samt til medarbejdernes arbejde og rum.

Som ledelse – så medarbejdere...

Holdninger til rum spejler holdninger til arbejde

På sporet af arbejdsopfattelsen

Allerede tilbage i 2003 viste et nordisk forskningsprojekt, at der var en interessant relation mellem trivsel i rum, videndeling og et helt nyt begreb, der blev kaldt arbejdsopfattelse (Bjerrum & Fangel 2005; Bjerrum & Aaløkke 2005; Bjerrum m.fl. 2007; Fangel & Aaløkke 2008).

Projektet handlede om sammenhængen mellem innovation, samarbejde, videndeling og ny kontorindretning. I projektets tre danske casevirksomheder blev der gennemført observationer og 150 interviews. Og på trods af at team-samarbejde var en vigtig del af alle tre virksomheders strategi, så viste det sig, at mange ledere og medarbejdere havde en snæver opfattelse af, hvad 'rigtigt' arbejde er, som ikke hang sammen med deres faktiske daglige aktiviteter. At 'det rigtige arbejde' var individuelt, det man havde planlagt og foregik foran en pc ved skrivebordet i fred, ro og fordybelse. 'Det rigtige arbejde' var de arbejdsaktiviteter, ledere og medarbejdere karakteriserede som 'effektive'; ad hoc-møder, spørgsmål og 'ikke planlagte' aktiviteter blev beskrevet som 'ineffektive' og forstyrrelser i forhold til at nå 'det rigtige arbejde'.

Så arbejdsopfattelsen viste sig ligeledes at være et element i forhold til det psykiske arbejdsmiljø, fordi flere af medarbejderne ikke oplevede, at de kunne nå deres arbejde i løbet af arbejdsdagen og derfor var nødt til at arbejde videre med 'det rigtige arbejde' derhjemme (Bjerrum m.fl. 2007). Forskningsprojektet viste en sammenhæng mellem arbejdsopfattelse og rum. At arbejdsopfattelse kunne 'spille med eller mod' de fysiske rammer, ledere og medarbejdere var placerede i. At en opfattelse af 'det rigtige arbejde' som individuelt og som krævende fred og ro og fordybelse ikke harmonerer med en placering i kontormiljøer sammen med kolleger.

At den opfattelse af 'rigtigt arbejde' kan føre til den holdning, at alt hvad der ikke er 'stille' er ensbetydende

med 'støj'. I skolens rum er det ikke hele arbejdsopfattelsen, som beskrevet her, vi er stødt på. Men der er en tydelig pendant til opfattelsen af, hvad der er 'den rigtige forberedelse'.

Holdninger til rum og arbejde på skolerne i Silkeborg:

Der argumenteres for, at:

"Stillerum", "faste pladser" og "eget kontor" understøtter individuelt arbejde.

Der argumenteres for, at:

"Stillerum" og "faste pladser" understøtter individuel forberedelse, der kræver ro og fordybelse (adfærdskodeks) og at være utilgængelige.

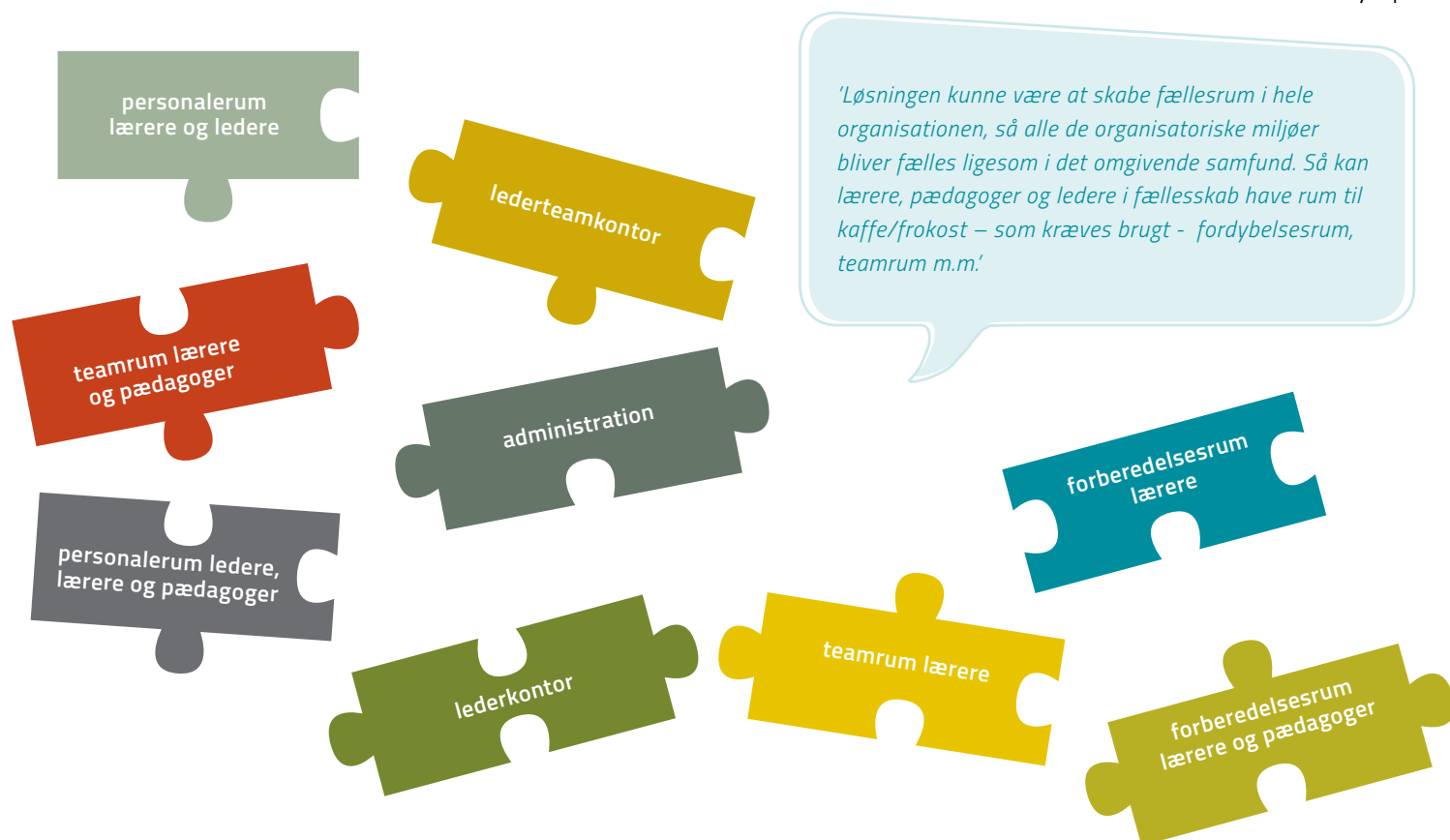
Der argumenteres for, at:

"Delepladser", "teamrum" og "teamlederkontor" understøtter samarbejde og teamforberedelse og at være tilgængelige.

Der argumenteres for, at:

"Personalerum" understøtter indsigt og indflydelse, faglig og social sparring på tværs, fællesskab og sammenhængskraft.

Og hvad er det så for nogle valg, skolerne har truffet med hensyn til de organisatoriske rum? Skolerne har truffet forskellige valg med forskellige begrundelser. Fremmer eller hæmmer det de valg, det man gerne vil opnå med organisationen?



De fragmenterede organisatoriske rum

De organisatoriske miljøer er fyldt med fragmenterede organisatoriske rum. På tværs af interviews og workshops er det tydeligt, at lederne og medarbejderne ikke har en strategisk tilgang til de organisatoriske rum. De har stort fokus på, hvordan læringsmiljøer skal indrettes, så undervisningen kan foregå i så gode rammer som muligt for at sikre elevernes læring. Men der er ikke et tilsvarende fokus på, hvordan de organisatoriske miljøer skal indrettes, så rammerne understøtter et tættere og mere professionelt samarbejde mellem ledelse, lærere, pædagoger og andre faggrupper til fremme af børns læring.

Det er et paradoks.

I forbindelse med alle de omvæltninger, den nye skole-reform har medført, er det særdeles vigtigt, at ledelsen sætter retning og er tæt på udvikling af den pædagogiske praksis. Det kræver, at ledelse, lærere og pædagoger færdes i de samme "rum" og bindes sammen af fælles mål og ambitioner.

De organisatoriske rum kan være med til at skabe en forudsætning for det samarbejde – men det er der ikke fokus på. Lige nu er der en fare for, at man bare nedlægger centrale personalerum. De er store, de står ubenyttede hen - hvorfor ikke bruge dem til noget andet? Sådant kunne man let ende ud fra en rationel bygningsmæssig vurdering...

Der er nogle ledere, der tillægger de fysiske rammer værdi i forhold til enkelte formål med at samarbejde i ledelsesteam eller lærerteams eller til at styrke individuel forberedelse eller fælles forberedelse, men der er ingen ledere, der tænker på tværs af hele organisationen og nytænker de fysiske rammer i forhold til at styrke det organisatoriske samspil.

Skolen bliver fragmenteret på et tidspunkt, hvor der er ekstra meget brug for, at organisationen hænger sammen. Ledere er placerede i ledelseskontorer enten alene eller sammen, medarbejdere er placerede i forberedelsesrum eller teamrum, hvor de også spiser frokost og tilbringer deres pauser, en del pædagoger er placerede i deres eget rum med garderobe m.m. Mødet mellem ledelse og medarbejdere, som tidligere fandt sted i personalerummet, er blevet til mere sporadiske møder, og mange personalerum og forberedelsesrum står tomme en stor del af tiden. Der er ikke det samme indblik på tværs i hinandens hverdag og faglige problemstillinger. Mange ledere oplever et tab af viden og indflydelse, og medarbejderne oplever et tab af viden og fællesskab. Og i forbindelse med de nye forberedelsesrum har tilgængelighed og utilgængelighed fået et helt nyt ansigt i de organisatoriske rum.

Hvis man skal komme den fragmentering til livs, kræver det, at de organisatoriske rammer tillægges en ligeså stor betydning for gennemførelse af skolereformen som læringsmiljøerne, og at de organisatoriske miljøer samtænkes i fremtiden.



Udviklingen af skolens rum

Udviklingen af skolens rum i dag

Det er meget forskelligt, hvordan skolerne griber det an, når de i dag skal udvikle skolens rum og bygge om, bygge til eller bygge nyt. Langt de fleste ledere har en meget klassisk tilgang til det, som typisk består af forskellige former for repræsentativ inddragelse. De nedsætter arbejdsgrupper, de involverer arbejdsmiljøfolkene og inddrager også repræsentanter for bestyrelsen.

Det underliggende tema er, at det er vigtigt at inddrage medarbejdere, men lederne er ikke så reflekterede om hvorfor og gør sig meget få tanker om, hvordan processerne gribes an. Det virker som om, der for mange er en vis automatik i det. Det er sådan, man plejer at gøre. Og ofte er det en proces, der i høj grad drives af arkitekterne.

Langt de fleste ledere synes, processerne kører tilfredsstillende i dag og har ingen ønsker til at gøre noget anderledes – bortset måske lige fra at inddrage børnene noget mere – næste gang...

Det ligger implicit i mange af interviewene, at processen har været god, hvis medarbejderne er blevet hørt i tilstrækkeligt omfang. De få ledere, der tænker processen anderledes, falder i to forskellige grupper. De, der tillægger inddragelsen lille betydning og ønsker at begrænse den, og de, der understreger betydningen og arbejder aktivt med at udvikle nye måder at inddrage lærere og børn på.

Inddragelse bør begrænses

Den gruppe, der overordnet set ønsker at begrænse inddragelsesprocesserne, består af ganske få ledere. De synes let, processerne bliver for omfattende, og de oplever, at medarbejderne bliver skuffede efterfølgende. Jo flere der involveres, jo flere er der også efterfølgende, der skal tilfredsstilles. En siger f.eks.:

'Man skal passe på med, at det ikke bliver en negativ proces, så ender det med "Hvad med alt det, vi sagde, hvorfor kom det ikke med?"'

En anden har fokus på, hvordan en bred inddragelse kan være bremsende for den kreative proces:

'Jo flere der involveres, jo sværere er det også nogle gange at være kreative i de der situationer. Vi behøver jo ikke nødvendigvis være 100 om at bestemme.'

Fælles for disse ledere er, at de er pragmatiske og har en top-down tilgang til processen. De synes, at man bør holde involveringen på et minimum og så vente med at præsentere resultaterne, til når beslutningerne er truffet. Her går de mod den tradition, der er for inddragelse i det offentlige:

'Jeg ved godt, at man gerne vil have folk med ind over og alt det der halløj, men man skal også passe på, at det ikke bliver for meget pseudo. Det er jeg ikke så vild med. Og det ved jeg godt, at det er der meget i kommunale processer. Det skal jo se ud, som om vi alle har haft noget at skulle have sagt.'

De synes ikke, den klassiske måde at køre processerne på fungerer ordentligt. Deres løsning på det er at begrænse inddragelsen.

Øget inddragelse er afgørende

Den anden gruppe lægger til gengæld stor vægt på inddragelsen. De arbejder med langstrakte involveringsprocesser, hvor de kobler udviklingen af skolens rum med den overordnede pædagogiske udvikling. De tænker inddragelse bredere og har fokus på at involvere alle i processen. De eksperimenterer og laver prototyper på rumlige løsninger for sammen med medarbejderne at finde frem til, hvad der er den rigtige model. En leder fortæller f.eks.:

'Vi havde de rum, vi skulle bruge, og så satte vi alle mulige grimme møbler ind for at se, om det faktisk var det, vi ville. Det gjorde vi for at finde ud af, om det vi havde tænkt føltes rigtigt. Det gjorde vi i 2-3 måneder, så justerede vi lidt og bestilte møbler.'

For disse ledere bliver udviklingen af skolens rum noget, der rækker ud over formelle byggeprocesser og samarbejdet med arkitekter. Det er noget, der foregår løbende, og som kobles tæt med udviklingen af den pædagogiske praksis. De tænker i ejerskab og tilrettelægger processer, hvor både børn og medarbejdere bliver aktive medskabere af skolens rum. En leder fortæller f.eks.:

'Vi satte 10.000 kr. af til hvert team. De skulle købe noget, som skulle understøtte, at nu er vi startet på en ny måde at lave skole på. Jeg ville gerne have, at det var forskelligt, sådan at når man flytter, så er det måske til et sted, hvor de har besluttet, at det man skal have er en scene. Næste gang man rykker, så rykker man måske ind til nogen, der syntes, det var fedt at have et sækkestolshjørne.'

Andre ledere tager skridtet fuldt ud og sætter udviklingen af skolens rum på skemaet:

'Vi ansatte en maler, der lærte børnene at male, og der var også mulighed for at købe møbler i IKEA. Vi har involveret både lærere og børn – og får dem til at passe på tingene.'

En del ledere nævner i interviewene Stephen Heppel, der har inspireret dem til at bruge børnene som kreative kræfter i udviklingen af skolens rum. Flere ledere taler således om at give børnene ejerskab til skolen ved at invitere dem til at være medskabere af skolens rum.

EKSPERTSTEMMER



'The children become not just reflective practitioners, but actual researchers and build their own learning spaces. All the literature of practise based research applies to them as well.'

Stephen Heppel

Skolens rum som pædagogisk redskab

En snæver kreds af skolelederne betragter således skolens rum som et aktivt pædagogisk redskab. Netop dette så vi udspille sig i vores observationer på én af caseskolerne. Her har man ansat to pædagogiske pedeller, som bruger skolens rum som socialpædagogisk redskab. Særligt i forhold til børnene fra skolens specialklasser.

Sammen med børnene har de reparationsopgaver rundt på skolen og laver små projekter i forhold til forbedring af skolens inde- og uderum:

'De vokser med ansvaret og kan komme tilbage og sige 'nu er det lavet.' Det bedste er, når vi går en runde, og de viser, hvad de har lavet. Det er meget værd for dem. Det giver ansvar.'

Det handler selvfølgelig om at give børnene faglige færdigheder og kompetencer, men de tænker det også mere grundlæggende i forhold til sociale kompetencer:

'Mange er jo meget vant til at modtage. De kommer meget fra familier på kontanthjælp. Vi øver os i at give noget til andre og gøre andre glade. Vi har et princip om, at vi giver mere end vi tager, og vi vil gerne ud og lave noget almennyttigt. Det handler om at give dem nogle grundlæggende værdier, så de lærer at bidrage til det samfund, de er en del af.'

Set i den optik bliver skolens rum en vigtig brik i at styrke børnenes selvværd og give dem en plads i fællesskabet.

I værkstedet med de pædagogiske pedeller



EPISODE

Børnene er samlet i værkstedet. De har lige haft værktøjslære, og nu skal de i gang med arbejdsopgaverne.

To bliver sendt af sted for at tømme tørretumbleren i hjemkundskab. To andre er gået hen for at hente en bæk, der trænger til at blive repareret.

Værkstedet summer af aktivitet, og den pædagogiske pedel går mellem de forskellige og giver gode råd og hjælper med, hvordan de holder værktøjet.

To drenge kommer løbende: "Den her skinne er faldet af Skater rampen. Skal vi ikke reparere den?" De går sammen ned og kigger på det, og kort efter er de i gang ved høvlbænken.

Skolens pedel kigger forbi. De taler om et klatrestativ, "der trænger til at blive malet," siger den pædagogiske pedel. "Det vil være et rigtig godt projekt for vores børn." Spørgsmålet er, hvilken kasse der skal betale materialerne. Skolens pedel lover at kigge på det.

Hvem ejer skolens rum?

'Jeg havde jo en tanke om, at når Ejendomsafdelingen tog ansvaret for bygningerne, så tog de også ejerskabet på sig.'

Ombygninger og større byggeprocesser er typisk noget, der er meget tidskrævende for skolens ledelse. Når håndværkerne rykker ind, så forvandles skolen til en byggeplads, men samtidig skal skolens ledelse også have en hverdag til at fungere. At få det til at spille sammen er komplekst. Udfordringer opstår, planer ændres, og man skal have fundet en løsning nu og her. Det betyder, at skolens ledelse i praksis ofte ender med at stå for den daglige byggeledelse. Noget, der stjæler tid fra de øvrige opgaver, de skal løse.

Skoleafdelingen og Ejendomsafdelingen ønsker at udvikle en samarbejdsform, der i højere grad aflaster skolernes ledelser. Derfor spurgte vi i interviewene lederne, hvordan de ønsker, at dette samarbejde fremover skal foregå.

Meldingen er for så vidt klar. Lederne mener samstemmende, at de gerne vil have, at Ejendomsafdelingen står for alt det tekniske og i højere grad tager styringen i selve byggeprocessen. De synes, det er vigtigt med en professionel processtyring og vil meget gerne aflastes, men de understreger samtidig vigtigheden af, at det er et tæt samarbejde, hvor ledelsen fortsat er involveret i de løbende beslutnings- og prioriteringsprocesser. For det er svært at afgøre, hvornår tekniske beslutninger faktisk også ender med at blive pædagogiske beslutninger. Denne balance er tydeligvis svært:

'Jeg har ikke noget imod at afgive magten, så længe de løser opgaven ordentligt... Når de ikke løser opgaven ordentligt, så løber man rundt og mister overblikket og kontrollen over tingene, og det tror jeg er det værste, du kan udsætte en skoleleder for.'

Op mod halvdelen af lederne tager i interviewene spørgsmålet op om rollefordelingen mellem Skoleafdelingen og Ejendomsafdelingen. Flere ledere peger på, at det på nuværende tidspunkt er uklart, hvor ejerskabet til skolens rum ligger. "For hvem har egentlig magten over skolens rum?" spørger en skoleleder retorisk i et af interviewene. I baggrunden spørger kommunens centralisering af ejendomsdriften. For hvor de fleste ledere har relativt få kommentarer til rollefordelingen, så har en del af lederne endog rigtig meget at sige omkring samarbejdet med Fælles Ejendomsdrift. De pointerer, at samarbejdet er blevet omstændeligt, og at de mangler fleksibiliteten og den lette adgang til "den gamle pedel" i det daglige.

De føler et ejerskab over skolen. Et ejerskab, de ikke længere har, og det er svært. Især fordi de oplever, at ingen længere har ejerskab over bygningerne.

'Det står og forfalder stille og roligt, og det er svært at se på.'

For nogle handler det om at have mistet beslutningskraften og stå uden for indflydelse i forhold til prioriteringer. Men for en del er problemstillingen mere grundlæggende:

'Jeg synes, at skolen er et pædagogisk rum, og jo mere jeg som skoleleder kan bestemme over rummene, jo bedre skole kan jeg lave. Man adskiller bygningen fra det pædagogiske, og det kan jeg ikke se, hvordan man kan gøre. For mig hænger det sammen.'

De peger på, at deres pædagogiske råderum indskrænkes, når de ikke længere har magten over udviklingen af skolens rum.

'De har jo ikke forstand på, hvad bygningen skal bruges til. Når jeg siger, at vi gerne vil have flyttet en væg, så siger de: 'ER det nu nødvendigt?' De forstår ikke, hvad vi har brug for. Hvis Ejendomsafdelingen alene kommer til at bestemme, hvad der er brug for, så får vi jo ikke så god en skole.'

Det, de adresserer, er snitfladen mellem de teknisk/bygningsmæssige og de pædagogiske prioriteringer.

Hvis man ser på hvilke ledere, der især rejser denne problematik, er det i høj grad ledere på de skoler, der de senere år har været involveret i større byggeprocesser og har arbejdet strategisk med udviklingen af skolens rum, samt de ledere, der arbejder eksperimenterende med inddragelsesprocesser og samtænkningen mellem pædagogik og rum.

'Bottom line handler det om at skabe fællesskaber for børn, hvor de føler sig velkomne og er en del af det – er medskabere.'

De ser skolens rum som et pædagogisk redskab, som er afgørende for det, de ønsker at opnå med deres skole. Så noget, der måske oprindeligt har været tænkt som en aflastning af skolelederne, er endt med at blive en fratagelse af et pædagogisk og ledelsesmæssigt råderum.

'Den største beslutning der er taget i negativ retning, mens jeg har været skoleleder, det var da man fjernede pedellen fra skolen. Vores pedel har altid haft børn med sig. F.eks. en dreng der ikke havde gået i skole i to år. Han fandt noget, der gav mening for ham. Han identificerer sig jo ikke en hujende fis med en pædagog eller en lærer. Han identificerer sig jo med ham med overalls på. I et hug fjernede man den mulighed for os.'

"Jeg vil rigtig gerne have, at det sted, hvor børnene møder samfundet for første gang, der oplever de, at de bidrager. Det har rigtig meget med bygningen at gøre. Hvis jeg ikke har magten over bygningen, så kan jeg ikke give den videre."

Hvorfor inddrage?

Når man ser på tværs af interviewene, er der stor spændvidde i, hvordan lederne tænker udviklingen af skolens rum og deres rolle i det. For langt de fleste ledere kører byggeprocesserne mere eller mindre på autopilot, hvor inddragelsesarbejdet i høj grad udliciteres til arkitekterne eller køres gennem de formelle høringsprocesser i forhold til tillidsmænd og arbejdsmiljøorganisation.

Det kan der være mange grunde til, men udtalelser vidner om en radikal forskellig opfattelse af, hvad arkitekturen kan og skal. Er skolens rum blot det rum, hvor læringen foregår? Eller er det også et aktivt redskab, der kan stimulere og udvikle læringsprocesserne?

Er udviklingen af skolens rum noget, der primært sker i formelle renoverings- og byggeprojekter? Eller udvikler skolens rum sig også i og med praksis?

Der foregår givetvis mange små udviklingsaktiviteter i klasseværelserne rundt på skolerne, men interviewene peger på, at det er langt de færreste ledere, der tænker skolens rum som et aktivt redskab i deres ledelsesarbejde.

Det bliver især tydeligt i deres tilgang til udviklingsprocesserne. For hvad er formålet med at inddrage medarbejderne egentlig? Handler det primært om at sikre deres høringsret? Handler det om at give arkitekterne de fornødne input til at kunne lave et godt design? Eller bruger lederne inddragelsesprocesserne som et redskab til at understøtte forandringsprocesserne i organisationen og udvikle ny praksis?

EKSPERTSTEMMER



'Men det er også vigtigt at inddrage de pågældende skolers medarbejdere i vidt omfang, både for at tage hensyn til skolens pædagogiske profil og for at lærerne får ejerskab til skolen.'

Mette Inge Kirkeby

Inddragelse som strategisk organisatorisk redskab

De seneste ti år er der sket et skifte i, hvordan private virksomheder og offentlige organisationer i Danmark arbejder med udviklingen af organisationers fysiske rum. Mange organisationer er begyndt at betragte de fysiske rum som et strategisk aktiv, som det er vigtigt at arbejde med ledelsesmæssigt. Hvor det førhen primært blev set som en arkitektonisk opgave at udvikle de fysiske rum på arbejdspladser, bliver det i dag i stigende grad også set som en strategisk og ledelsesmæssig opgave (Bjerrum & Fangel, 2014).

Sådan et skifte har betydning for, hvordan man inddrager medarbejderne i processen. I mange organisationer handler inddragelsesprocesserne ikke længere kun om at give arkitekterne et solidt udgangspunkt for at designe gode rumlige løsninger. Det ses i stigende grad også som et forandringsprojekt, der i lige så høj grad handler om at udvikle organisationen.

Derfor bliver inddragelsesprocesserne i mange virksomheder i dag tilrettelagt i en kombination af top-down og bottom-up proces, hvor ledelsen formulerer den overordnede vision og inddrager medarbejderne i udviklingen af den underliggende strategi.

Baggrunden herfor er en erkendelse af, at medarbejdernes ejerskab til og identifikation med de fysiske rammer på arbejdspladsen er en afgørende forudsætning for, at bygningerne kommer til at fungere i praksis. Den arkitektoniske designproces må derfor nødvendigvis kobles med en organisatorisk udviklingsproces, hvor organisationen som helhed forholder sig til, hvordan arbejds- og samarbejdsprocesserne skal forme sig i fremtiden.

Derfor er mange organisationer gået væk fra den klassiske repræsentative tilgang til medarbejderinddragelse, hvor medarbejderne inddrages gennem tillidsmandsorganisationer eller via særligt nedsatte udvalg. I stedet inddrages medarbejderne nu bredt set i inddragelsesprocesserne.

Denne bottom-up-tilgang i udviklingen af organisationens fysiske rammer ses som et vigtigt redskab til at sikre medarbejdernes ejerskab til forandringerne. Udviklingen er påvirket af organisatoriske udviklingsteoretikere som Karl E. Weick, der understreger vigtigheden af at skabe en struktureret ramme for at skabe mening i forandringsprocesser – det han kalder meningsskabende processer (Weick m.fl. 2005). Weicks argument er, at hvis vi ikke giver mulighed for at skabe mening i en struktureret ramme, vil det bare ske andre steder. En meningsskabende proces er således afgørende for deltagerens oplevelse af medejerskab og et vigtigt redskab til at ændre tanker og adfærd i forbindelse med forandringer.

De seneste år 15 år har vi i Alexandra Instituttets New Ways of Working Lab rådgivet en lang række offentlige og private organisationer i gennemførelsen af processer, der kobler udviklingen af organisationens fysiske rum med den strategiske udvikling af organisationen.

Vores erfaring er, at det grundlæggende handler om at facilitere meningsskabende processer og sætte nye samtaler i gang i organisationen. Samtaler, der udfordrer den eksisterende praksis ved at give alternative billeder af organisationen samt inddrager ledere og medarbejdere i en proces, hvor de udfordrer hinandens accepterede forståelser af organisationen, deres arbejde og forskellige rumlige løsninger.

Det at skabe en mere optimal rumindretning kan således blive en katalysator til at reflektere over arbejdsliv og arbejdspraksis. For holdninger til rum spejler holdninger til arbejde.

Anbefalinger

Strategi for skolens rum i Silkeborg

Vi foreslår, at Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab i fremtiden bliver det bærende fundament for udviklingen af skolens rum i Silkeborg Kommune, således at der kan skabes motiverende lærings- og trivselsrum.

Skolens rum:

- skal fremme udviklingen af fællesskaber og sammenhængskraft mellem børn, mellem medarbejdergrupper og mellem børn og voksne.
- skal understøtte variation og fleksibilitet i hverdagen.
- skal være et fælles rum, hvor der er fokus på at dele lokaler og redskaber.
- skal være et aktivt redskab, som alle kan være med til at præge og udvikle og dermed få ejerskab til.

Deling

For læringsmiljøerne betyder det, at der er fokus på at dele ressourcer på tværs. Både internt på skolen, men også på tværs af skoler.

For de organisatoriske miljøer betyder det, at ingen rum længere er personligt ejet.

Fællesskab

For læringsmiljøerne betyder det, at der skal være fokus på at skabe fælles samlingspunkter både i klasserne og på tværs af årgange.

For de organisatoriske miljøer betyder det, at der fremover vil være fokus på at samle de organisatoriske miljøer og skabe fælles rammer på tværs af medarbejdergrupper.

Variation

For læringsmiljøerne betyder det, at der skal være fokus på at skabe forskelligartede miljøer, der fremmer læringsaktiviteter både inde og ude.

For de organisatoriske miljøer betyder det, at der skal være fokus på at skabe varierede miljøer, der understøtter mangfoldigheden i medarbejdernes forberedende arbejde, individuel forberedelse, teamsamarbejdet, mødet med forældrene m.m.

Ejerskab

For læringsmiljøerne betyder det, at skolens rum fremover skal være et aktivt redskab i undervisningen og i høj grad også formes med/af børnene.

For de organisatoriske miljøer betyder det, at lederne og medarbejderne i fællesskab er med til at definere de fælles organisatoriske rum.

Anbefalinger

Vi har valgt Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab som bærende begreber for strategien, fordi de har været de centrale temaer på tværs af de observationer, vi har foretaget på skolerne, vores interviews med ledere og medarbejdere og i børnenes drømme om en skole i fremtiden.

Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab er både en tankegang og en rettesnor for indretningen af skolens rum fremover.

Læringsmiljøer

Holdningen til læringsmiljøerne generelt er, at de ikke understøtter de læringsformer, som ledere og medarbejdere gerne vil fremme. Mange ledere har fokus på, at klasserum er for små, og at faglokaler er fra en anden tid. De fleste ledere ønsker større 'klasserum', 'rum i rum', fleksibilitet og variation for at kunne understøtte forskellige holdstørrelser og læringsformer i fremtiden, og flere peger på, at der mangler plads til gruppearbejde.

Mødet med skolerne i Silkeborg giver associationen 'forvirring'; skolerne kan være svære at finde - hvor er hovedindgang, kontor og information?

På tværs af alle skolerne ser hovedkonfigurationen af 'klasserummene' meget ens ud. Klasserummene er fyldt op med borde og stole. Bordene har front mod læreren og tavlen, og det giver en fortælling om læreren som omdrejningspunkt. Der er visualisering på vægge, bevægelse og mange aktivitetsskift i indskolingen, og det forsvinder efterhånden som børnene bliver ældre. Hovedindtrykket er, at børnene sidder meget på stole, og børnene ønsker at være handlende, ønsker mere bevægelse og at komme ud på tur.

Anbefalinger til læringsmiljøer

Vi anbefaler, at det altid er den pædagogiske tænkning, og begreberne Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab, der definerer, hvordan rum og indretning udformes. At ledelsen bliver enige om, hvordan strategien skal udledes på den enkelte skole. Hvad er det, man gerne vil opnå med læring, og hvordan kan det bedst afspejles i rum? Herunder at man arbejder med, hvordan nye begreber som 'den åbne skole', 'bevægelse' og 'udeskole' skal udfoldes på de enkelte skoler.

Vi anbefaler, at alle skoler arbejder med 'mødet med skolen', så mødet bliver trygt og overskueligt, men også nogle gange overraskende og inspirerende. Hvordan skal børn, medarbejdere og forældre møde skolen? Hvad er det for en identitet, skolen vil signalere? Og hvordan skal man finde rundt?

Vi anbefaler, at der gøres op med den indretningsmæssige ensretning, der dominerer 'klasserum', og at der på alle skoler laves eksperimenter med andre indretninger - f.eks. fjerne halvdelen af stolene og fjerne katedre. Eksperimenterne kan give ejerskab og inspirere til nytænkning.

Vi anbefaler, at der arbejdes med større 'klasserum'/læringsmiljøer i forskellige udformninger, der gør det muligt at skabe variation, 'rum i rum', gruppearbejde, huler/privatehed og forskellige holdstørrelser. Og at gruppemiljøer er i klasserum eller tæt på.

Vi anbefaler, at man arbejder aktivt med den indbyrdes placering af de forskellige læringsmiljøer, så man på den ene side skaber rum for fordybelse og koncentration og på den anden side giver plads til læringsformer, der er aktivt handlende eller involverer bevægelse.

Vi anbefaler, at man forholder sig til og bruger rummene aktivt i forhold til visualisering og bevægelse – både i indskolingen, på mellemtrinnet og i udskolingen.

Vi anbefaler, at rum deles. At nytænkende faglokaler på én skole også kan benyttes af andre skoler, at alle skoler ikke skal have det samme, men at skolerne kan differentiere sig og dele med hinanden.

Vi anbefaler, at man udligner skolernes geografiske placering, så alle har mulighed for at deltage i fælles aktiviteter på lige vilkår. Det kan gøres ved at dele busser eller cykler.

Organisatoriske miljøer

De organisatoriske miljøer er fyldt med fragmenterede organisatoriske rum. Generelt har lederne og medarbejderne ikke en strategisk tilgang til de organisatoriske rum. De har stort fokus på, hvordan læringsmiljøer skal indrettes, så undervisningen kan foregå i så gode rammer som muligt for at sikre elevernes læring. Men der er ikke et tilsvarende fokus på, hvordan de organisatoriske miljøer skal indrettes, så rammerne understøtter et tættere og mere professionelt samarbejde mellem ledelse, lærere, pædagoger og andre faggrupper til fremme af børns læring.

Skolen bliver fragmenteret på et tidspunkt, hvor der er ekstra meget brug for, at organisationen hænger sammen. Ledere er placerede i ledelseskontorer enten alene eller sammen, medarbejdere er placerede i forberedelsesrum eller teamrum, hvor de også spiser frokost og tilbringer deres pauser, en del pædagoger er placerede i deres eget rum med garderobe m.m. Mødet mellem ledelse og medarbejdere, som tidligere fandt sted i personalerummet, er blevet til mere sporadiske møder, og mange personalerum og forberedelsesrum står tomme en

stor del af tiden. Der er ikke det samme indblik på tværs i hinandens hverdag og faglige problemstillinger. Mange ledere oplever et tab af viden og indflydelse, og medarbejderne oplever et tab af fællesskab.



Og i forbindelse med de nye forberedelsesrum har tilgængelighed og utilgængelighed fået et helt nyt ansigt i de organisatoriske rum.

Anbefalinger til organisatoriske miljøer

Vi anbefaler, at det altid er de organisatoriske mål og begreberne Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab, der definerer, hvordan de organisatoriske miljøer skal indrettes.

Vi anbefaler, at der arbejdes på at få sammenhængskraft og fællesskab tilbage i centrum og få skabt liv i personalerummene ved at give dem indhold og funktion.

Vi anbefaler, at alle de organisatoriske miljøer bliver sammenhængende og deles. At der er fælles personalerum for alle ledere og medarbejdere, fælles lederkontor for den samlede ledelse, fælles projektrum, som kan anvendes af teams i en periode, og at der er fælles 'stillerum' for alle ledere og medarbejdere til individuel fordybelse.

At de organisatoriske miljøer også udvides til at bruge nogle af læringsmiljøerne. At alle har ejerskab til alle rum, men at ingen rum ejes. At alle kan dele alle miljøer, og at der ikke er opdeling.

Udvikling af skolens rum

Generelt set har lederne en klassisk tilgang til inddragelse i byggeprojekter, som består af forskellige former for repræsentativ inddragelse. Der nedsættes arbejdsgrupper, involveres arbejdsmiljøfolk og repræsentanter for bestyrelsen. En sådan tilgang er ikke noget, der giver ejerskab til skolens rum til lærere, pædagoger og børn. Samtidig er det de færreste ledere, der bruger skolens rum som aktivt pædagogisk og ledelsesmæssigt redskab.

Anbefalinger til udvikling af skolens rum

Vi anbefaler, at når en skole skal bygge om, bygge til eller bygge nyt, at der foretages en bred inddragelse af lærere, pædagoger og/eller børn alt efter projektets karakter. Det er en afgørende forudsætning for at opnå succes med inddragelsen, at ledelsen er enige om en lokal strategi og arbejder med én stemme. Og at begreberne Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab danner grundlag for inddragelsen.

Vi anbefaler også, at skolens rum bruges som aktivt redskab i både den pædagogiske og ledelsesmæssige praksis, og at lederne løbende arbejder med, hvordan den rumlige dimension integreres i udviklingen af den pædagogiske praksis.

Til dette formål har Alexandra Instituttet udviklet et inddragelsesværktøj (se bilag 1).

Bilag 1

Rumspillet – et værktøj til inddragelse

I forbindelse med projektet 'Skolens rum' i Silkeborg har vi udviklet og afprøvet en ny type inddragelsesværktøjer, så vi sammen med strategien for skolens rum også har et bud på et redskab, der kan sætte struktur på udviklingsprocessen og sikre en produktiv inddragelse af lærere, pædagoger og børn i udviklingen af skolens rum fremover.

Det første skridt til at opnå succes med en inddragelsesproces handler om, at ledelsen har drøftet strategien for den enkelte skoles rum og er nået til enighed om retningen. Inden 'spillet' sættes i gang giver ledelsen deres bud på, hvordan temaerne Deling, Fællesskab, Variation og Ejerskab kan afspejles på den konkrete skole.

Selve redskabet hedder 'Rumspillet', der kan anvendes til inddragelse og det består af en spilleplade, som indeholder 10-12 kategorier samt en række inspirationsbilleder med motiver fra forskellige skoler både i og uden for Silkeborg. Selve 'spillet' foregår ved, at en gruppe på ca. 5-7 deltagere matcher billederne med kategorierne på pladen. Lederne placeres i en gruppe for sig. Til hver kategori er der plads til to billeder, og til at uddybe billedvalget er der et kommentarfelt til hvert billede. Når pladen er fyldt ud, skal deltagerne markere de tre kategorier, de prioriterer højest.

Et centralt element i 'spillet' er, at deltagerne skal blive enige om, hvilke billeder der udvælges, hvad der skrives af kommentarer til billederne samt deres prioritering af kategorier til sidst.

Ved hjælp af kategorierne og billederne af forskellige miljøer er målet at etablere et 'kreativt rum'. Forhandlingsaspektet er i den henseende vigtigt, da forhandlingen åbner op for samtaler om forskellige holdninger, der kan

være med til at udfordre deltagerne og potentielt generere nye opfattelser af samspillet mellem aktiviteter og den fysiske indretning.

Den grundlæggende idé med Rumspillet er at gøre lærere, pædagoger og børn til medskabere af skolens rum i stedet for brugere, at det skal være sjovt at være med og på den måde skabe engagement og energi.

Men Rumspillet er også et analytisk værktøj. Efter en workshop er det en mulighed f.eks. at gå de forskellige kategorier igennem på tværs af grupper og derved danne et indtryk af holdninger og hvilken grad af enighed, der er på tværs blandt deltagerne om, hvordan de rum, som spillet har handlet om, skal tage sig ud. På den måde kan Rumspillet både skabe indsigt i, hvad der rører sig blandt ledere, lærere, pædagoger og børn og give konkrete løsningsforslag.

At deltagerne bliver enige om, hvordan pladen udfyldes, er derfor afgørende for resultatets brugbarhed, da den repræsenterer alle deltageres valg. Derfor er det godt med en facilitator til hver gruppe, som kan guide forløbet og være med til at sikre, at alle deltagere får muligheden for at komme til orde.

Når opsamlingen er lavet anbefaler vi, at der udpeges en repræsentant for hver gruppe til det videre beslutningsudvalg; både for at fastholde alle gruppers bidrag og beslutninger og for at sikre, at der ikke bliver et gab mellem den brede inddragelse og det videre forløb.

Beslutningsgrundlaget får uddelegeret ansvaret for bedst muligt både at matche og prioritere mellem de forslag ledere og medarbejdere har fokus på.

Det vigtigste i forhold til at skabe succes med en inddragelsesproces er, at ledelsen bliver enige om den lokale strategi, at medarbejderne kender rammen for indflydelse



og spillereglerne, og at deltagerne, der skal arbejde videre med forslagene, påtager sig ansvaret for at prioritere på alles vegne.

Rumspillet i praksis

Til Skoleafdelingen i Silkeborg Kommune har vi udviklet tre versioner af Rumspillet. To som er målrettet lærere, og pædagoger, og ét som er målrettet børnene.

Rumspillet til lærere og pædagoger består af to 'spilleplader'. En spilleplade med kategorier der er relevante at drøfte ift. organisatoriske miljøer som f.eks. 'Teamwork', 'Ledelse' og 'Forberedelse', og en spilleplade med kategorier der er relevante at drøfte ift. læringsmiljøer som f.eks. 'Oplæg', 'Gruppearbejde' og 'Fordybelse'.

Rumspillet til børnene består af én spilleplade, som skal hjælpe børnene med at beskrive deres drøm om fremtidens skole. I børnenes version er kategorierne omformuleret til spørgsmål for at gøre opgaven mere konkret og derved lettere for børnene at forholde sig til, som f.eks.: 'Når læreren skal introducere noget?'; 'Når I har gruppearbejde?' og 'Når I har brug for koncentration?'.

Rumspillene er alle blevet afprøvet på henholdsvis en medarbejderworkshop og en workshop med børn fra forskellige skoler i Silkeborg.

Vores evaluering af Rumspillene er, at de virker både som procesværktøj og i forhold til at anvende resultaterne til et efterfølgende design af rum. I forhold til de to prototype tests har vi foretaget enkelte korrektioner i forhold til kategorier og billedmateriale og kan på den baggrund aflevere nogle rumspil til Silkeborg Kommune, som kan anvendes til udvikling af skolens rum i fremtiden.

På workshoppen med børnene havde vi desuden en øvelse, hvor børnene i LEGO byggede deres drøm om fremtidens skole, og hvor vi videooptog deres forklaringer på de forskellige 'bygningselementer'. Den øvelse fungerede godt på alle klassetrin, men man kan selvfølgelig også bruge tegninger, collager eller andet i kombination med rumspillet.



Om forfatterne

Eva Bjerrum

er Head of Research and Innovation hos New Ways of Working Lab, Alexandra Instituttet

Anne Bøgh Fangel

er Principal Organisation Analyst hos New Ways of Working Lab, Alexandra Instituttet

Kasper Fænø Noer Andersen

er Assistant Organisation Analyst hos New Ways of Working Lab, Alexandra Instituttet

New Ways of Working Lab er specialiseret i at studere kobling mellem arbejdsprocesser, teknologi og fysiske rum i organisationer. De arbejder med disse temaer både i forskningsprojekter og i rådgivningsopgaver. De har særligt fokus på arbejdsopfattelsens betydning for, hvordan arbejde og samarbejde former sig i praksis.

Litteratur

Bjerrum, Eva & Anne Bøgh Fangel (2005): Ny kontorindretning: Et videndelingsværktøj eller bare smart?, Børsens Ledelseshåndbøger.

Bjerrum, Eva & Stinne Aaløkke (2005): The office as a strategic artefact for knowledge sharing, paper på The 6th International Learning and Knowledge Conference, Trento, Italy.

Bjerrum, Eva, Jacob Lauring & Anne Bøgh Fangel (2007): Det åbne kontor – en teknologi der fremmer interaktion og videndeling i arbejdet?, i Tidsskrift for Arbejdsliv, 9, 3, 59-71.

Bjerrum, Eva & Anne Bøgh Fangel (2014): Design af arbejdsrum – gennem etnografiske metoder og medarbejderinvolvering, i Tidsskrift for Arbejdsliv, 16, 2, 2014.

Bjerrum, Eva, Lisbeth Lunde Frederiksen & Anne Bøgh Fangel (2014): Skoleledelse tæt på eller langt fra – en analyse af samtlige skoleledere i Silkeborg Kommune.

Breinbjerg, Christina Alice & Ole Gade (2014): Skolen er og bliver samfundets rugekasse - Interview med Mette Inge Kirkeby, arkitekt MAA, i Unge Pædagoger, Nr. 1-2014.

Charmaz, Kathy (2003): Grounded theory", i Smith, J.A (ed.): Qualitative psychology: A practical guide to research methods, London: Sage.

Fangel, Anne Bøgh & Stinne Aaløkke (2008): Getting the Job Done: The Impact of Conception of Work on Work-life Balance, i Work less, live more? Critical analysis of the work-life boundary, London, Palgrave.

Kvale, Steinar (1996): Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing, Thousand Oaks, Sage.

Patton, Michael Q. (1990): Qualitative evaluation and research methods, Newbury Park, Sage.

Spradley, James P. (1980): Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Weick, Karl E., Kathleen M. Sutcliffe & David Obstfeld (2005): Organizing and the Process of Sensemaking, i Organization Science, 16, 4, 409-421.