

Anne Grete Solstad

Barn i to verdener

Klasserommet som tekst - en sammenligning mellom skole og 6-årsbarnehage

«In any environment, both the degree of inventiveness and creativity and the possibility of discovery, are directly proportional to the number and kinds of variables in it» (Nicholson 1971).

Bakgrunn

Den nye småskolen skal hente det beste fra barnehagens og skolens tradisjoner. Barnehagens tradisjoner skal i særlig grad prege den nye førsteklassen (6-åringene), men temaarbeid, lek og arbeidsmetoder som oppfordrer til aktiv og selvstendig utforskning og undersøking, skal også brukes på hele småskoletrinnet. Timene skal brukes fleksibelt for å kunne tilpasses aktivitetsformene, og timer til frie aktiviteter på småskoletrinnet skal i hovedsak brukes til lek og aldersintegrerte aktiviteter. Kort sagt er skolens oppgave å «... skape eit variert og stimulerande læringsmiljø som fremjer eit rikt læringsutbytte». (Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen, den såkalte «Broen», 1996, internettutgaven.)

Et stimulerende læringsmiljø er uten tvil et spørsmål om pedagogisk tilrettelegging, men læringsvirksomhet skjer alltid innenfor organisatoriske og fysiske rammer som kan fremme eller vanskeliggjøre arbeidet. I den nye småskolen skal førskole- og allmennlærere arbeide sammen. Dette er lærere med ulike utdanningsbakgrunn og ulike tradisjoner, noe som ikke minst viser seg i forskjellige fysiske og organisatoriske rammer for de to virksomhetene. Den nye småskolen skal holde til på skolen, samtidig som det beste av

barnehagepedagogikken skal tas med og prege den pedagogiske virksomheten for de minste skolebarna. Spørsmålet er om dette er mulig innenfor de rammevilkår grunnskolen gir?

For å få innsikt i rammene omkring den pedagogiske virksomheten i henholdsvis småskole og 6-årsbarnehage lagt til skole, gjennomførte jeg våren 1996 en ukes observasjon i én 2.-klasse, en 1.-klasse og en 6-årsgruppe lagt til grunnskolen som heldagstilbud. Jeg gjennomførte også samtaler med de tre lærerne. Begge småskoleklassene vil jeg vurdere som vanlige klasser i fulldelte byskoler, mens det kan være vanskeligere å si noe om representativitet for 6-årsgruppen. Av de tre 6-årstilbudene jeg hadde tilgjengelig, ble denne valgt fordi den i større grad enn de to andre var integrert i skolens virksomhet. De to lærerne i 1. og 2. klasse var allmennlærere (i teksten er disse kalt S og W), mens 6-årsgruppen ble ledet av førskolelærer med tilleggspedagogisk utdanning i 6-10-års-pedagogikk.

Alle de tre lærerne var reflekterte og bevisste i forhold til arbeidet sitt. De anså trivsel og trygghet som grunnleggende for utvikling og læring, og var opptatt av at barn skal bli hørt. De viste respekt for ulikheter og la vekt på å utvikle ansvar og selvstendighet. Rammevilkår som organisering av dagen og fysisk miljø i klasserommet var imidlertid klart forskjellig mellom de to skoleklassene og 6-årsbarnehagen. Sett med barneøyne, må overgangen fra 6-årsgruppe til 1. klasse være som å komme til en annen verden.

Har da fysisk utforming og organisering av dagen betydning for læringsmiljøet og for læring? Dette spørsmålet danner utgangspunktet for denne artikkelen. Jeg vil først beskrive de tre klasserommene slik jeg så dem, før problemstillingen fysisk miljø og tidsorganisering i forhold til læring belyses gjennom forskning på feltet. Avslutningsvis vil jeg drøfte betydningen av fysisk miljø i forhold til den nye læreplanens intensjoner for småskolen slik jeg tolker dem, med utgangspunkt i observasjon i de tre klasserommene.

Rom og rutiner i de tre klassene

Begge skoleklassene var strukturert ut fra tradisjonelle, fagdelte skoletimer med korte friminutt mellom, noe forøvrig begge allmennlærerne var kritiske til: «Det er lett å bli slave av ringeklokka», sa W, mens S hevdet at de korte friminuttene hverken gir tid til lek eller til å løse konflikter. Barna i 6-årsgruppen var vanligvis inne fra de kom i 8-tiden frem til ca. 11.30 for så å ha en uteøkt på ca. to timer før de gikk inn igjen. De to skoleklassene hadde noe over tyve elever, 6-årsgruppen hadde 18. Barnehage og skole har ulike retningslinjer for bemanning.

Selv om dette er et forhold som kan få betydning for muligheten til varierte aktiviteter, vil det ikke berøres i denne omgang.

1. klasse

Skolen ligger tett opp til friområde og nær havet. Klasserommet er lyst og luftig og forholdsvis stort. Pultene er arrangert i firegrupper, men plassert slik at alle vender mot tavle og kateter. Bak i klasserommet er det i det ene hjørnet en madrass og noen puter, samt en kasse med bøker og spill. Denne er avdelt med en seksjon med en hylle til hver elev til oppbevaring av bøker. I kroken kan klassen samles til f.eks. samtale. Over tavlen er alfabetet hengt opp. Hver bokstav er fremstilt med stor bokstav, trykkbokstav og løkkeskrift, samt et bildesymbol som illustrerer lyden. Det er også hengt opp lapper med skriftbilder for ulike objekt som speil, tavle, blomster osv. Bak i klassen henger bilder barna har laget.

Hver dag begynner med en sang, og dag, dato og værforhold gjennomgås i fellesskap. Dagene synes i hovedsak å være oppdelt i fag, men S skiller ikke alltid fagene klart fra hverandre: «... når de (elevene) skriver eller tegner om «noe» i o-fag eller kristendom, er det jo samtidig norsk og/eller forming». Av og til organiseres dagen slik at elevene innenfor 3 skoletimer kan velge hva de vil gjøre, og «det fungerer helt greit i full klasse».

I stedet for å være to lærere i klassen i mange av ukens timer, har S valgt å ha halv klasse i en time hver dag tre dager i uken. Noen elever hentes ut for ekstra lesetrening.

2. klasse

Skolebygningen er tradisjonell og ligger nær trafikkert vei, men grenser på den andre siden mot store friluftsområder. Klasserommet er inndelt i tradisjonell bussstil og har kateter stående på en forhøyning foran i rommet, men pultene settes sammen når klassen skal arbeide i grupper. Under tavlen er det bokhylle med utlånsbøker, alle med fronten frem. Til høyre for tavlen er klassens ordens- og atferdsregler oppslått. Bak i klasserommet står en seksjon med en hylle til hver elev til bøker og annet. Over denne henger en plakat med retningslinjer for «forskningsarbeidet». Dette er oppgaver elevene velger å gå inn i ut fra egne interesser. W skriver F på tavlen når det er tid satt av til dette arbeidet. Bak i rommet ryddes det plass når «frøken» vil samle elevene rundt seg for mer «intim» samtale. Dagene begynner med at elevene kommer inn, blir stående, hilser og synger før de setter seg. Rutinemessig starter hver dag med å gjennomgå dag, dato og uke, samt finne ut temperatur og barometerstand. Alt skrives på tavlen av en ny elev hver dag. Videre repeterer klassen i kor årstidene, månedene, dagene og (foreløpig) 2-,3-,4-,5- og 10-gangen. Hver dag er det navneopprop «for at alle elevene skal høre navnet sitt og få se meg i øynene hver dag». Dagene var stort sett oppdelt i fag, fordi administrasjonen vil ha en timeplan, men W følger ikke

denne slavisk. Hun ønsker å legge vekt på helhet og mening, og bruker f.eks. ikke den forlagsproduserte arbeidsboken i o-fag fordi «... den forsterker faginndeling og vanskeliggjør helhet og tema».

6-årsgruppen

Skolen ligger midt i byen, men de minste barna har i tillegg til en gruset fotballbane, et kuppert, trebevokst naturområde til lekeområde. 6-årsbarnehagen holder til i og har fått innrede et vanlig klasserom. I korridoren utenfor er det knagger og hyller for ekstraklær samt et tørkeskap. På veggene henger bilder barna har laget, en ukeplan til foreldrenes orientering og en plakat med trivselsregler utarbeidet av lærer og barna i fellesskap. Korridoren som er avgrenset med dører på begge sider, har bæresøyler som skaper en form for nisjer. Den brukes også som lekerom.

Klasserommet er møblert med to langbord med benker og et sekskantet bord med stoler rundt. Det har en hjørnesofa med bord foran og hylle for kassettspiller og bøker. Den ene sofaen og en hylleseksjon avskjermer samlingskroken. Det er også en avdelt leke-/dukke-/familiekrok. Lærersbord («kateter») inngår i en hylleseksjon hvor malesaker, plastilin, papir o.l. oppbevares, men slik at barna til enhver tid kan hente det de trenger. På bordet står også telefonen som barna besvarer hvis ingen voksne er i nærheten. Rommet er avdelt med hyller for spill av ulike slag og et bord med datamaskin. Ved siden av vasken står et staffeli. På skuffer for papir, sakser o.a. er det lapper med skriftsymbol.

På veggene henger bilder som barna har laget, pent montert, akvareller, fuglestudier og malerier. Sommerens siste blomster er studert og navngitt og montert som et bilde ved hjelp av kontaktpapir. En utstillingskasse med navngitte skjell henger på veggen. Ved døren er et «bokstavhus», hvor alle bokstavene i stor og liten utgave er farget og limt opp. Dette er en gave fra fadderklassen.

Når barna ankommer, går de i gang med aktiviteter etter eget initiativ. Noen setter seg i samlingskroken og prater om løst og fast med den voksne, andre tegner, spiller spill eller engasjerer seg i rollelek. Datamaskinen tas i bruk fra kl 9. Barna skriver seg på liste og må selv følge med når de har tur. Ca. klokken 9.30 samles alle i samlingskroken til opprop - for at alle skal høre navnet sitt - og samtale om tema, arbeidsoppgaver og om ting barna er opptatt av. Tiden brukes også til å se på og snakke om bilder, til å synge, høre på og snakke om dikt og eventyr/fortellinger o.l. Barna kan oppfordres til å lytte etter lyder, finne ut av ting, eller situasjonen kan innby til ulike regneoperasjoner. Samlingsstunden ender ofte opp med mer styrt aktivitet, knyttet til maling, tegning, skriving o.a. Når disse er avsluttet, går barna over til andre aktiviteter som varer fram til middag ca. klokken 11. Denne følges av en ca. to-timers uteøkt før det igjen er mat og

ulike inneaktiviteter. En dag i uken er det turdag uavhengig av været. Da er de borte fra skolen fra ca. klokken 10 til omkring klokken 14.

Som det fremgår av teksten over, er det stor forskjell både i fysisk miljø og i tidsorganisering mellom skoleklassene og 6-årsbarnehagen. I neste avsnitt skal vi se om slike forhold har betydning for barns læring.

Har fysisk miljø betydning for læring?

Læreplanens intensjoner og forventninger skal omsettes til pedagogisk praksis på den enkelte skole og i det enkelte klasserom. Skolen/klasserommet vil dermed utgjøre en fortolkningsramme for læreplanen (Haugaløkken 1994). I «Prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» (1996) finner vi klare krav om nye arbeids- og undervisningsformer, som f.eks. lek og temaorganisering og aktiv og utforskende læring, men det gis svært få retningslinjer for det fysiske miljø og den struktur og tid læringen og utviklingsoppgavene skal foregå innenfor. Bare når det gjelder biblioteket finner vi direkte utsagn knyttet til fysisk miljø. Indirekte sies det noe mer, som at opplæringen skal stimulere elevene til å ta alle sanser og evner i bruk (s. 2) og at skolen skal bidra til estetisk fostring (s. 8). Det skal også være plass for undring og for at elevene får være nysgjerrige og utforskende gjennom lek (s.13). Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er da om skolens fysiske miljø fremmer det læringsmiljø og bidrar til utvikling av de kvaliteter som fremheves i læreplanen.

På bakgrunn av undersøkelser av svenske læreplaner og statlige anvisninger for skolebygg konkluderer Skantze (1989, s. 9ff) med at alle nyere læreplaner setter elevenes allsidige utvikling i sentrum, mens det glemmes at skolens fysiske miljø

har betydning for læring og utvikling. Skolen blir sett på som en nøytral ramme hvor undervisningen skal skje mest mulig effektivt.

Gundelach og Sandager (1994) fremholder imidlertid at fysisk miljø gir innsikt i en organisasjons kultur. Ved at det avsender signaler om hva organisasjonen anser som viktig, vil det også påvirke de som daglig arbeider der. Dette er i tråd med Titman (1994) som på bakgrunn av en stor undersøkelse i England, konkluderer med at:

«Children read school grounds as they read any external environment: a set of symbols which tell them what they are supposed to "be" and "do" and "think" and "feel" in that place» (s. 54).

Louise Chawla (1995)¹, en amerikansk «environmental psychologist», hevder også at fysisk miljø signaliserer forventet atferd og (dermed) får oss til å stå, gå og bevege oss på bestemte måter og tillate oss bestemte ting. Begrepene «tilgjengelighet» (affordances) (Gibson 1979) og «atferdsmiljø» (behavioural setting) (Barker & Wright 1951) er sentrale. Tilgjengelighet knyttes til den funksjonelle meningen miljøet har for et individ. Dette bestemmes av miljøets objektive attributter og av forholdet mellom disse og individets attributter, dvs individets tolkning av de objektive forhold.

Heft (1988) utdyper dette og knytter funksjonell mening til hva slags aktiviteter miljøet/omgivelsene tillater i forhold til et individ eller en gruppe. Eksempelvis vil en stor stein eller et tre ha ulik mening for en 6-åring og en 10-åring fordi de funksjonelle mulighetene vil avhenge av barnas alder, ferdigheter, interesse og erfaring. David og Weinstein (1987) hevder i tråd med dette at fysisk miljø har både en direkte og symbolsk innvirkning på barnet, og at det er viktig å se på hvordan miljøet oppfattes av barna, og hvordan de responderer på og anvender miljøet (i Skantze 1989, s. 6 ff.).

Med begrepet atferdsmiljø vil Barker og Wright poengtere at atferd skjer i en psykologisk kontekst ved at:

«An individual entering a behaviour setting experiences "pressures" to act in a manner consistent with the perceived character of the setting. These pressures derive from the objective physical configuration of the milieu, as well as social conventions and individual associations».

For eksempel oppfordrer den tradisjonelle skolegården til grovmotoriske aktiviteter, dytting, skubbing, slåssing osv, sier Chawla, mens Titman hevder at

¹ Forelesning på Norsk senter for barneforskning, NOSEB, Universitet i Trondheim.

åpne rom tvinger barn ut i konflikter fordi de ikke har noen steder å trekke seg unna. I motsetning til dette gir mindre kroker og avskjermede plasser rom for og oppfordrer til samarbeid, konsentrasjon og utholdenhet i leken (Chawla 1995).

Vi kan altså si at barn tolker miljø ut fra kulturelle koder ved at det formidles budskap om hva slags aktiviteter det fysiske rommet er tenkt til, og hva som ikke vil tillates. Miljø skaper på den måten vilkår for aktivitet og virksomheter. Lekeapparater har f.eks. sin spesielle bruk som er tenkt ut av voksne, og på åpne rom som f.eks. en ballspillbane, vil dukke- eller sandlek ikke bli tolerert.

Flere forskere understreker at barn trenger et miljø som har mange muligheter og innehar noe uforutsigbart, noe som de kan endre ut fra sine behov, noe som kan omskapes i fantasien fordi «ambiguity invites for creativity» og de må ha plasser hvor de kan leke i fred og uten avbrudd. Der det ikke er noe som inspirerer til lek, der barn ikke kan skape revir, blir leken overflatisk, og der det ikke er tid til fordypning i leken, er det heller ingen vits i å begynne (Skantze 1989, Titman 1994, Chawla 1995, Olsson 1995). Lindblad (i Olsson 1995, s. 143) sier det slik:

«Um vuxna börjar sätta upp regler kring hur utemiljön skal användas är risken att lusten till platserna dödas och att den för leken så nödvändiga magin forsvinner. Platser som inte talar till en kanna inte inspirerande att komma till.»

Den referte forskning har i hovedsak vært knyttet til skolens utemiljø. Men hvis utemiljø har den betydning og sender slike signaler som er referert foran, er det vel ikke urimelig at også innredning av klasserommet og organisering av dagen, har betydning for sosialisering i skolen og således er del av den skjulte læreplanen. Jordell (1986) snakker om «klasserommets økologi» som en viktig faktor i sosialisering av lærere til en gitt skolekultur. Det er neppe noen grunn til å tro at elevene i mindre grad enn lærere påvirkes av klasserommets økologi.

Kyriacou (1991) knytter både læringsmiljø og læringsutbytte, som vi med Goodlads termer (1986) kan kalle den iverksatte og den erfarte læreplan, til klasserommets fysiske utforming:

«The general appearance of the classroom indicates the care that goes into providing them (elevene) with an environment conducive to learning» og «... symbolizes the attention that is paid to the quality of learning» (i Moyles (1992, s. 34).

Etter en gjennomgang av forskning på området konkluderer Moore og Lackney (1993) i tråd med dette at «classroom design» ikke har blitt nok verdsatt for den medierende effekt det har på barns læring. Innredning av klasserommet i mer

avskjermede kroker («secluded areas»), synes f.eks. å ha betydning både for intellektuelle prestasjoner, kreativitet og konsentrasjon, og, som de sier «The winning school (has) ... well-defined activity areas.» Moyles (1992, s. 39) er mer direkte:

«the complexity of childrens activities and their commitment to and concentration on tasks were much increased when classrooms were split into bays».

Haugaløkken (1994) ser på hele undervisningsprosessen som en tekst med både åpne og skjulte meninger. Læringsarbeidet skjer innenfor en helhet som består av elementer eller tegn som får betydning nettopp i forhold til helheten. Slike elementer eller tegn kan være skolens og klasserommets utforming, elevenes plassering i forhold til hverandre og i forhold til lærer, lærebøker og undervisningsmaterieell, rutiner og ordensregler og oppslag av ulike slag. Andre tegn som tolkes og bidrar til den totale tekst, er stoffvalg, presentasjonsform, arbeidsmåter, spørsmålsstilling, evaluering m.m. Tegn er kort sagt alt som tillegges mening. I tråd med Gibson (1979) og Barker og Wright (1951) (se foran) understreker Haugaløkken at teksten ikke tolkes likt av alle, og at tekstens mening konstrueres av det tegnene utløser hos eleven(e) .

Dette kommer tydelig fram i Lidéns undersøkelse (1994, s. 142) om billedarbeid i to skolefritidsordninger. Det ene foregikk ved pulter i et ordinært klasserom, mens det andre rommet mer kunne beskrives som atelier. Dette skapte helt ulike rammer for virksomheten. Til klasserommet er det knyttet en viss handlemåte som barna førte videre selv om de nå egentlig var frie til å gjøre noe annet. Atelieret skaper en annen ramme som signaliserer eksperimentering og utprøving av farger og former, og grensen til lek blir flytende. Også oppfattelsen av tid var forskjellig. Mens klasseroms-gruppen var slitne etter en time, kunne ateliergruppen arbeide konsentrert i over to timer. Undersøkelsen viser at fysiske forhold gir retning til måten vi opptrer på. Barn er opptatt av å skape seg mening og tilegner seg de ulike premissene for handling som ligger i ulike kontekster.

Gjennom å tolke tegnene lærer altså barn noe om hva som er viktig i skolen både mht kunnskap og atferd. Skantze (1989, s. 139)) fant f.eks. at barn, for å skape mening, tilpasser seg skolens verden, og at å mestre forventningene og være dyktig, betyr å være stille, snille og lydige, og å være kommet til et visst steg i boken. Men dette kan i følge Skantze true andre viktige utviklingsoppgaver, som hun med utgangspunkt i Havighurst, bl.a. definerer som å utvikle fysisk ferdighet i lek, utforske og oppdage strukturer, egen plassering i forhold til gruppen mm. Hun konkluderer med at barn utforsker miljøet med alle sanser. De trives i rom som gir sanselige opplevelser, og hvor de kan tolke inn meningsfulle handlinger. Dette knyttes til et fysisk miljø med tydelige former som lokker og inspirerer til

virksomhet, til å gjøre noe, i betydningen bestemme noe, selv (s. 116), men som også gir mulighet til å kunne trekke seg unna og til å få gode følelser av (jfr. begrepet tilgjengelighet/affordances, se foran).

Referert forskning gir grunnlag for å hevde at den iverksatte læreplan (Goodlad 1986) og et stimulerende læringsmiljø ikke bare utgjøres av det lærestoff og de arbeids- og evalueringsmåter lærer velger, men også av det fysiske miljøet læringsarbeidet foregår innenfor. Likeledes vil timeplan og tidsorganisering gi signaler om hva som er viktig og skape rammer for læringsarbeidet. Utviklingsprosjektet Helhetsskolen i Danmark hadde f.eks. som utgangspunkt at struktur og organisering av tid er verktøy for å realisere den læring og det innhold som ønskes. Tiden må derfor innrettes etter (ønskede) prosesser (Borgnakke m.fl. 1991). De fant da også at vedtaket om lengre sammenhengende arbeidsøkter, førte til vesentlige endringer i undervisningsformene fordi de tilbyr et handlingsrom som kan nyttes hvis det er ønskelig eller nødvendig (s. 134).

Den nye læreplanen, L 97, legger vekt på lek, temaorganisering og undersøkende arbeidsmåter (Broen 1996). I forhold til skolens tradisjonelle kultur, representerer dette noe nytt. Den tradisjonelle skolen består av tegn som sender ut andre signaler enn de som kreves for at nye arbeids- og læringsformer skal bli en integrert del av skolen, og utgjør på den måten den skjulte læreplan. Den refererte forskning tyder på at hvis elever skal forventes å engasjere seg i lek og andre nye arbeidsformer og aktiviteter, må de fysiske omgivelser, skolens og klasserommets tekst, signalisere at disse anses som viktige. Det må skapes vilkår for at slike aktiviteter skal oppleves naturlige og meningsfulle, og for at skolen/klasserommet skal kunne utgjøre en fortolkningsramme i tråd med sentrale forutsetninger i læreplanen.

Jeg vil i det følgende bruke observasjonene fra de tre klasserommene som utgangspunkt for en analyse av og diskusjon om fysisk miljø og tidsorganisering i forhold til intensjoner i Reform 97 slik de er tolket og beskrevet foran. Hva slags funksjonell mening gir klasserommene og organiseringen for den aldersgruppen vi her snakker om, hva slags aktiviteter tillates og oppfordres det til, hva slags forventninger skapes på grunnlag av fysisk miljø og organisering av tid? Interessen for dette har som utgangspunkt at barnet anses som en «sosial konstruksjon», dvs. et «resultat» av samhandling med og i et miljø. I dette ligger at endret miljø vil endre barns tolkninger og handlinger (jfr. Lidén, se foran).

Jeg vil også understreke at det følgende ikke er noen analyse og/eller vurdering av de lærings- eller utviklingsaktiviteter som foregikk, men utelukkende et forsøk på å belyse de muligheter eller begrensninger fysisk miljø og tidsorganisering gir i forhold til intensjoner i ny læreplan.

Tolkning og drøfting

Skolen har tradisjonelt hatt læreren i sentrum. Hun/han er den som fører ordet og som fremstår som den som vet, som innehar den kunnskapen som skal overleveres barna og som de skal kunne rekonstruere og gjenfortelle. Læreplankoden er fagsentrert. I motsetning til dette har barnehagen mer hatt barna i sentrum. Omsorg og skapende lek sammen med frihet til egenaktivitet har stått sentralt, selv om rammene for egenaktivitetene har vært regulerte (Dahlberg og Taguchi 1995, Haug 1995). Sånn sett representerer skole og barnehage to ulike kulturer i måte å se på barn, kunnskap og læring på. Dette avspeiles igjen i det fysiske miljøet som er et bilde på den pedagogiske tradisjonen det inngår i, samtidig som det får innvirkning på utviklingen av dette miljøet (Haug 1995). Forskningsresultat referert foran, tyder på at fysisk miljø og tidsorganisering signaliserer forventet atferd og hva som anses som viktig. Således utgjør de del av den iverksatte og erfarte læreplan. I det følgende skal vi se at synspunktene over støttes av observasjon og analyser av de tre klasserommene.

Den fysiske utformingen av de to klasserommene gir et tradisjonelt inntrykk, selv om pultene i førsteklasse rommet er satt sammen i firegrupper. Kateter, plassering av dette og retningen på pulter/stoler gjør at bildet av det individuelle læringsarbeidet med læreren som den sentrale personen, opprettholdes. I tillegg bidrar tavle og ordensreglenes sentrale plassering foran elevenes øyne til å fortelle at læringsarbeidet i hovedsak foregår som formidling fra lærer, evt. lærebok, til elevene, og at det skal være stille. Samhandling og samarbeid er ikke del av koden. Dette betyr ikke at det ikke i perioder foregår gruppearbeid og/eller samarbeid. I 2.-klassen gir en hylle med utlånsbøker under tavla et intimt preg og signaliserer at lesing er ønskelig, men utlån synes å skje i strukturerte former på gitte tidspunkt. I både første- og andre-klassen må formingsmateriell og - utstyr og andre undervisningsmidler hentes inn til bestemte formål.

6-årsbarnehagen gir et helt annet inntrykk selv om den holder til i det som var et tradisjonelt klasserom. Lærerens bord («kateter») inngår som del av totalmiljøet, og det tok tid for en utenforstående å oppdage det. Det tok også tid å oppdage lærer fordi hun deltok i ulike aktiviteter blant og med barna. Læringsarbeidet foregikk overalt, ingen plass eller krok synes å dominere som den viktigste. Den muntlige dialogen er viktig og foregår i samlingskroken eller i tilknytning til ulike barns aktiviteter. Utstyr og bøker står fremme og inviterer til initiativ og utforsking.

Skoleklasserommene med sin plassering av pulter, sin mangel på synlig utstyr, den store dominerende tavla osv signaliserer at barn skal komme inn, sette seg ned og vente på beskjed, noe de også gjorde. 6-årsbarnehagen oppfordrer med alle sine avskjermede kroker og sitt synlige utstyr til aktivitet, fantasi og initiativ. Barna gikk da også i gang med ulike ting etterhvert som de kom. Med andre ord,

mens skolens fysiske miljø signaliserer forventninger om at læreren skal ta initiativet, inviterer 6-årsbarnehagen barna til å ta initiativ.

Et miljøes funksjonelle mening knyttes til hva slags aktiviteter det tilbyr og hvilke muligheter det gir (se Heft 1988, Skantze 1989 og Chawla 1995 foran). I 6 årsbarnehagen tilbyr en avskjermet krok muligheter til rollelek eller intens byggelek. Et staffeli signaliserer at maling er selvfølgelig og viktig. I en annen krok forteller tegnene at lesing, spill og andre rolige aktiviteter ikke bare kan, men også forventes å foregå. Sofaen gir et intimt og hyggelig preg. Utstyr og studie bøker som står fremme, er egnet til undring og undersøkelse, det samme er datamaskinen. Samlingskroken gir en følelse av intimitet og nærhet og gir god mulighet både til dialog og til å stikke seg unna. En åpen dør til korridoren forteller at denne også kan tas i bruk etter egne ønsker. Pent monterte barnearbeid på veggene forteller om naturfaglige undersøkelser og at barnas billedarbeid anses som viktig. Langbord og gruppebord inviterer til samhandling, til skriving, tegning og problemløsning, og til samtaler med den voksne som kan gripe fatt i det barnet(a) er opptatt av. Fysisk miljø gir mange muligheter til variert handling, og de mange avskjermede områdene kan uten problem omskapes etter behov.

Med Barker og Wright (se foran) kan vi si at et miljø med slike «tilgjengeligheter» vil «presse» individet til å handle i tråd med omgivelsenes karakter, den kulturelle koden vil formidle forventninger om og tillatelse til at barn arbeider med og er opptatt av ulike ting.

De to klasserommene jeg observerte har ingen avskjermede områder, ingen kroker som inviterer til lek, ikke materiell som oppfordrer til undring og utforskning. Inntrykket mildnes av opphengte barnebilder på veggene, og hyller til elevenes bøker bryter den firkantete monotonien. I 1. klassen er denne hyllen satt vinkelrett mot veggen og danner dermed skille til en slags krok der madrass og puter forteller at her samles klassen til mer «intim» aktivitet og samtale. En bokkasse antyder at kroken også brukes til (individuell) lesing. Den utgjør imidlertid ikke et avskjermet område som oppfordrer til å «gjemme seg bort», fordype seg i noe eller leke/arbeide i fred. Begge klasserommene signaliserer en tradisjonell skole, og miljøets funksjonelle mening er knyttet til å sitte ned, vente på beskjed og gjøre det man får beskjed om. Barnet «presses» til å handle på en måte som er konsistent med forventningene. I 2. klassens rom er det hengt opp retningslinjer for det såkalte «Forskerprogrammet» bak i klassen. Dette viser at tøylenes slippes av og til og at elevene kan bestemme noe selv (jfr. Skantze foran). Totalt kan vi si at klasserommene gir få sanselige opplevelser og få muligheter til alternative handlinger. Teksten som klasserommene utgjør, er i tråd med sosiale og tradisjonelle konvensjoner om hva skole er og skal være, og bidrar på den måten til at atferd og roller opprettholdes, til tross for at begge lærere uttrykker ønske om noe annet. W synes f.eks. det er bra at barna får velge selv og kunne

tenke seg å legge bort den tradisjonelle læreboka og ta utgangspunkt i tema hele året: «Uten læreboka hadde jeg måtta, ... (men) det krever mot å bryte rutiner», mens S håper at reformen med 6-åringene i skolen vil tvinge fram endringer i organisasjonen og i lærerrollen og dermed, underforstått, gi bedre arbeidsvilkår for hele småskolen.

6-års-barnehagen har en dagsrytme som består av lange økter både inne og ute som tillater barn å leke, arbeide og lære i lengre perioder uten avbrudd, selv om også dagen her har rammer og aktiviteter til faste tider. Rommet, sammen med organiseringen av tid, gir mulighet til fordypning og konsentrasjon og til å skape revir (se Olsson foran), men også til dialog knyttet til barnas prosjekter. Persson (1993) hevder også at når barn ser mening i det de gjør, når fortellinger og hendelser foregår på barns nivå, har de stor utholdenhet og konsentrasjon. I skolen klages det ofte over barns manglende konsentrasjon, men skolens faginndeling og time/friminutt-inndeling skaper stadige avbrudd med tilsvarende behov for omstilling. Tegnene forteller at fordypning ikke er viktig, og at det er liten vits i å begynne, f.eks. å leke, tegne eller undersøke, noe forøvrig S også poengterte.

I korridoren utenfor 6-års-barnehagen er det over hver knagg hengt opp en hyllekasse til medbrakt tøyskift. Dette kommuniserer at barns lek forventes å kunne gi skitne og/eller våte resultat, men også at lang innetid krever inneklær. Skolens timer og friminutt gir knapt tid til av- og påkledning hverken for inne- eller utetid.

Avslutning

Kultur binder en gruppe sammen samtidig som den bidrar til å atskille gruppen fra andre grupper. På den måten har den ulike kulturen i barnehage og skole bidratt til å utvikle og opprettholde yrkesidentiteten til de to gruppene. Nå skal arbeids- og organisasjonsmåter som har tilhørt barnehagens kultur, finne sin plass i skolen, samtidig som det beste fra skolen skal videreføres. Men, som vi har sett, skal læringsarbeidet gå nye veier, må læringsmiljøet gi mulighet til dette.

Med andre ord, dersom skolen i tråd med L 97, skal skape vilkår for lek, temaarbeid og utforskende aktiviteter som eleven skal ha innvirkning på, må rammene utformes slik at det fysiske miljøet gir mulighet for og inspirerer til ønskede handlinger. Likeledes må tiden organiseres i lengre sammenhengende leke-/arbeidsøkter både inne og ute. Barn må kunne tolke teksten slik at fordypning,

samhandling, undring og undersøkelse er viktig. Lidén viste at nye arbeidsformer og nytt innhold vanskelig slår gjennom hvis fysiske rammer motsier intensjonene.

Tradisjonelt fysisk miljø og utforming av klasserom gir lærer full oversikt og kontroll over det som skjer. På bakgrunn av forskning referert foran, kan vi kanskje si at dette er helt nødvendig fordi slike «åpne» klasserom i seg selv ikke oppfordrer til konsentrasjon og utholdenhet. Når lærer er den sentrale part og den som bestemmer *hva* som skal foregå og *hvordan*, blir kontroll nødvendig fordi uro og mangel på konsentrasjon lett blir resultatet når barnas initiativ og interesser neglisjeres. I et rom med avgrensede kroker beregnet for mange og ulike aktiviteter gis barnet mulighet til fordypning og til å påvirke hva som skal skje. Lindblad hevder, som vi så foran (s.4) at dersom den voksne begynner å sette regler for hvordan utemiljøet skal brukes, risikerer vi at barnas lyst til å gå dit forsvinner. Kan det da være slik at den voksnes regler og (over)styring av læringsmiljøet, tar lysten fra, og ikke inspirerer til, læreprosesser og aktiviteter som er viktige for nettopp det å lære? Og at ønsket om å lære, som er så dominerende når barn begynner på skolen, forsvinner etterhvert fordi det i miljøet er så lite som gir sanselige erfaringer og inspirerer til lek og læring?

Til tross for at evaluering av det såkalte 6-årsforsøket viste at pedagogisk praksis tar farge av den institusjonen den fysisk foregår i (Haug 1991), avspeilet det fysiske miljø og organisering av dagen i det observerte 6-års-tilbudet barnehagens tradisjoner og tolkninger. Imidlertid er slike tilbud foreløpig innenfor Lov om barnehager og ikke styrt av formelle læreplaner inndelt i fag. Hva vil skje fra høsten 97? Skolen preges av struktur på godt og vondt. Barnehagen av det motsatte. Kanskje utnytter ikke barnehagen nok de muligheter til utvikling og læring som ligger i barns undring og undersøkelser, mens skolens vekt på struktur gjør at barns erfaringer, undring og undersøkelser ikke slipper til. Læring og utvikling i tråd med læreplanen skal bygge på det beste fra de to tradisjonene. Utfordringen ligger nettopp i dette.

Selv om denne analysen har fokusert på fysisk miljø og disponering av tid i forhold til læringsutbytte, er det naivt å tro at endret fysisk miljø er nok til å endre pedagogisk praksis. Mange undersøkelser har f.eks. vist at det er lærernes pedagogiske grunnsyn og fagsyn og styrken på dette som bestemmer hvordan rammevilkår tolkes, hva de gjør, og hvordan forventninger og krav om endring mottas (Jordell 1986, Tornvall 1982, Jakubowski og Tobin 1991, Solstad 1991). Det jeg håper å ha pekt på i denne artikkelen, er imidlertid at intensjoner om og vilje til endring kanskje kan mislykkes hvis en ikke er klar over at fysisk miljø og tidsorganisering har betydning for elevenes tolkning av læringsmiljøet, og på den måten påvirker både tenkning og adferd. Kanskje kan vi si at å endre den tradisjonelle skolens fysiske miljø og tidsorganisering vil være en nødvendig,

men ikke tilstrekkelig, forutsetning for den kulturendring den nye læreplanen legger opp til.

Reformen innebærer en vektlegging av lek og temaorganisering, både for 6-åringene i den nye førsteklasse/førskolen og for 7-åringene som begynner i «2.-klasse». Analysen over har vist at barna i en vanlig småskole og i en 6-årsbarnehage lever i to verdener fysisk sett. Til tross for at lærerne verbalt gir uttrykk for samme syn på barn og læring, er det stor forskjell på læringsmiljøet. Referert forskning har vist at fysisk miljø har stor betydning for hvordan barn oppfatter skolen og sin egen rolle, men også for læringsiver og læringsmuligheter. Fysisk miljø skaper vilkår for læringsutbytte. Dette viser at skal sentrale intensjoner i reformen oppfylles, er det ikke nok å endre innhold i fagplaner og presentere nye arbeidsmåter som forskrift. Fysisk miljø legger premisser for tolkningen av hva slags aktiviteter som tillates, og blir på den måten medbestemmende for den erfarte læreplan og for utvikling i og av institusjonen.

Litteratur

- Barker, R.G. og H.F. Wright. 1951. *One Boy's Day: A Specimen Record of Activity*. New York: Harper.
- Borgnakke, K. m.fl. 1992. *Helhetsskolen: Læring - faglighed - lærersamarbejde - struktur*. København: Folkeskolens Utviklingsråd/Danmarks lærerhøjskole.
- Dahlberg, G. og H.L. Taguchi. 1995. *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gibson, J.J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Goodlad, J. 1986. The Domains of Curriculum and Their Study. I: B. Gundem, red. *Om læreplanpraksis og læreplanteori*:31-64. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet.
- Gundelach, P. og H. Sandager. 1994. *Organisationskulturog ledelse i det offentlige*. Kbh: Teknisk forlag.
- Haug, P. 1995. Om politisk styring av utdanningsreformer. I: D. Skram, red. *Det beste fra barnehage og skole*. Oslo: Tano.
- Haugaløkken, O.K. 1994. Skolens innhold - elevenes kompetanse. I: P. Aasen og O.K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: ad Notam.
- Heft, H. 1988. Affordances of Children's Environments: A Functional Approach to Environmental Description. *Children's Environment Quarterly*, vol. 5, 3:29-37.

- Jakubowski, E. og Tobin, K. 1991. Teachers' Personal Epistemologies and Classroom Learning. I: B.J. Fraser og H.J. Walberg, red. *Education Environments*: 201-204. Oxford: Pergamon Press.
- Jordell, K.Ø. 1986. *Fra pult til kateter*. Tromsø: Universitetet.
- Kyriacou, C. 1991. *Essential Teaching Skills*. Oxford: Balckwell.
- Lidén, H. 1994. Barns kultur og kultur for barn. I: P. Aasen og O.K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: ad Notam.
- Moore, G.T. & J.A. Lackney, 1993. School Design: Crisis, Educational Performance and Design Applications. *Children's Environment Quarterly*, vol. 10:2:99-112.
- Moyles, J.R. 1992. *Organizing for Learning in the Primary Classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Nicholson, S. 1971. »How not to Cheat Children: the Theory of Loose Parts. *Landscape Architecture* 62:30-34.
- Persson, S. 1993. *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen*. Oslo: KUF 1996.
- Olsson, T. 1995. *Skolgården - det gränslösa uterummet*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Skantze, A. m. fl. 1986. *Emilia i skolan*. Forskningsgruppen for kunskapsutveckling och pedagogik. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Skantze, A. 1989. *Vad betyder skolhuset?* Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Solstad, A.G. 1991. Forming av lærere - lærere i forming. Om forhold som påvirker læreres handlingsvalg. Hovedfagsoppgave. Oslo: PFI, Universitetet i Oslo.
- Titman, W. 1994. *Special Places, Special People. The hidden curriculum of the school grounds*. Surrey: WWF / Learning through Landscapes.
- Törnvall, M.-L. 1982. *Läraren och internationaliseringen*. Linköping : Universitetet i Linköping, Departement of Education. Linköping Studies in Education. Dissertations, No. 17.