



UMEÅ UNIVERSITET

RUM & UNDERVISNING

Om rummets påverkan på undervisningen
i en av Stockholm stads konceptskolor

Erik Rosshagen

Examensarbete med ämnesdidaktisk inriktning 15 hp
Institutionen för estetiska ämnen
Vt 2020
Handledare: Lorentz Edberg

Sammanfattning

Studien syftar till en kritisk reflektion över det fysiska rummets betydelse för undervisningen i en grundskola med ett särskilt fokus på ämnena bild och slöjd. Fallstudien genomfördes på Johan Skytteskolan, en skola som byggts i enlighet med Stockholm stads koncept för skolbyggnader. Studien undersöker hur det pedagogiska rummet i en skolbyggnad kan förstås rumsligt och hur lärarna på skolan förhåller sig till de rumsliga möjligheterna och begränsningarna i sin undervisning. I slutändan är det en fråga om vilken typ av maktförhållanden som produceras. Metoden kan beskrivas som en kombination av rumslig analys och kvalitativ fallstudie. För att kartlägga konsekvenserna av olika rumsligheter för undervisningen kombineras Bill Hilliers rumssyntax med Basil Bernsteins teori om pedagogiska koder. Baserat på Johan Skytteskolans praktisk-estetiska ämnessalar visar studien hur integrerade rum kan främja den integrerade kodens mer jämlika undervisning och hur segregerade rum bidrar till att upprätthålla den isärhållande kodens mer auktoritära undervisning. Genom att intervjua lärare inom bild och slöjd och göra observationer i undervisningssalarna undersöker fallstudien det konkreta resultatet av dessa rumsliga relationer för undervisningen. I kontrast till den rumsliga integrationen visar fallstudien att lärarna praktiserar en isärhållande kod i sin undervisning. Resultatet indikerar att rummet i sig inte skapar en viss undervisning, utan istället erbjuder möjligheter och begränsningar som möts av användaren, och hur detta får konsekvenser för maktförhållandet mellan lärare och elev.

Sökord: Rumssyntax, rumslig konfiguration, pedagogisk kod, bild, slöjd.

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte och frågor	4
Tidigare forskning	4
Rum och pedagogik	5
Bild- och slöjdsalarna	8
Stockholms stads funktionsprogram för skolbyggnader	9
Teoretiskt perspektiv	11
Hillier och rummets syntax	11
Bernstein och den pedagogiska koden	14
Metod	17
Urval och avgränsning	17
Datainsamlingsmetod	18
Analysmetod	19
Forskningsetiska överväganden	21
Resultat och analys	23
Skolbyggnader från två tider	23
Skolbyggnadens rumsliga syntax	25
Rumsliga konfigurationer och koder – en analysmodell	26
Jämförande rumsanalys	27
De praktisk-estetiska salarnas rumsliga integration	32
Rörelsens konfigurationer	33
Blickens konfigurationer	36
Hemvisten – en alternativ rumslig konfiguration	41
Isärhållande kod i integrerade rum	42
Slutsatser och diskussion	45
Referenser	50
Bilagor	55

Inledning

“Här är skolan som varken har klasser eller klassrum!” lyder rubriken till en artikel i Dagens Nyheter (Sundbeck, 2020). När jag läser artikeln har jag precis varit på mitt första besök i samma skolas lokaler och upplever rubriksättningen som en klar överdrift. Johan Skytteskolan är en så kallad konceptskola som byggts enligt Stockholm stads modell för skolbyggnader. Artikelns text ska visa sig vara mer nyanserad än rubriken, men anslaget speglar ändå vad jag upplever vara ett både polariserat och politiserat debattklimat om dagens skola. I ingressen karaktäriseras skolan som ”flumskola” och ”framtidsskola”. Men kan själva skolbyggnaden vara en ”flumskola” eller en ”framtidsskola”? Hur stor påverkan har egentligen själva byggnaden på den pedagogiska verksamhet som sker inom skolans väggar?

Begreppen ”flumskola” och ”framtidsskola” speglar hur skoldebatten ser ut, där traditionalister och progressivister strider om både skolans problemformulering och framtida utveckling (Carlgren, 2011). Företrädare för den traditionella pedagogiken betonar lärarens auktoritet i klassrummet medan förkämpar för den progressiva pedagogiken förespråkar elevernas självbestämmande (Stensmo, 2007). Konfliktninjen läser jag också mellan raderna i Skolverkets (2019) styrdokument; mellan ett tydligt uttalat demokratiuppdrag och hårt reglerade föreskrifter om att förmedla förutbestämda kunskapskrav inom varje ämne. Skolverkets styrdokument är inte bara en politisk kompromiss (Englund, 2005), utan innehåller också ett potentiellt spänningsförhållande mellan skolan som kunskapsförmedlare och skolan som fostrare av demokratiska medborgare.

För att kunna rama in den traditionella och progressiva pedagogikens särdrag vänder jag mig till den brittiske utbildningssociologen Basil Bernsteins (2000) teori om skolkoder. Bernsteins skolkoder ger möjlighet till en strukturerad kategorisering av de diskurser som ligger bakom pedagogikerna. Bernstein talar om en isärhållande kod (collection code) när läraren är en ämnesrepresentant med ensam kontroll över undervisningen och en integrerad kod (integrated code) när läraren är en pedagog inom läraryrket som tillåter ett ökat elevinflytande. I texten blir Bernsteins analytiska

begrepp redskap för att utläsa olika former för undervisningen, men också för att kartlägga hur kontroll och makt kommer till uttryck i skolan.

Mitt intresse rör rummets påverkan på undervisningen. På vilket sätt skapar rummet i sig förutsättningar för en isärhållande kod och en integrerad kod? Och hur bidrar rummet till organiseringen av kontroll och makt inom skolan? Den klassiska skolbyggnaden, med sina korridorer med rader av klassrum, har sitt ursprung i en annan tid (Palmberg-Eriksson, 2003). Sedan det tidiga 1900-talet har det gjorts flertaliga försök att bryta med denna tradition utifrån alternativa progressiva pedagogiker (Walden, 2009). Men modellen lever i hög grad kvar, inte minst i folkskolans och folkhemmets skolbyggnader (Palmberg-Eriksson, 2003).

Trots ett stort behov av nya skolbyggnader idag har Skolverket inte några styrdokument som reglerar den fysiska miljön. Det finns inte heller någon annan myndighet som har ett övergripande nationellt ansvar över skolbyggandet (de Laval, 2018). Stockholms stad har tagit fram en funktionsplan för skolbyggnader. Här ger Sveriges största kommun riktlinjer för hur skolorna inom staden ska byggas (Stockholms stad, 2019a). Kanske är detta det närmaste ett styrdokument vi kan komma när det gäller skolbyggnader idag? En av skolorna som byggts enligt konceptet är Johan Skytteskolan. Jag hade hört talas om den nya skolbyggnaden för låg- och mellanstadiet genom min syster, som arbetar som lärare på skolan. Hon berättade också om lärarnas förväntningar – och farhågor – över att flytta från tillfälliga baracker till den nya skolbyggnaden.

Mitt intresse för rummet föregår mitt engagemang i skolan. Både i min akademiska utbildning och i min konstnärliga yrkesbana, med fokus på dokumentärt berättande inom film, har jag intresserat mig för hur rumsliga strukturer påverkar samhället, men också hur rummet kan bli en katalysator för förändring. *Järvaprojektet* (2009-2014) är ett konstnärligt samarbetsprojekt som undersöker relationen mellan Järvas grönområde och de omgivande bostadsområdena från miljonprogrammet. *Counterspaces* (2007) är en studie om förändringen av en informell bosättning i Nairobi, där invånarna gjordes delaktiga i processen genom Slum Dwellers

International.¹ Både *Järvaprojektet* och *Counterspaces*, har ett etnografiskt intresse och ett brukarperspektiv; hur människor tar rummet i anspråk, använder och förändrar det. I den här studien tittar jag på det planerade och arkitektritade rummet som utgörs av en skolbyggnad – men med ett fortsatt intresse för rummets relation till brukarna.

Under mina år som lärare på en folkhögskola har lokalernas materiella förutsättningar till stor del utmärkts av en upplevelse av brist. När jag var med och byggde upp skolan från grunden, i lokaler som inte är byggda för att bedriva skolverksamhet och som delar rum med andra aktiviteter under kvällstid, saknades mycket av det som en lärare förväntar sig. Det digitala nätverket var minst sagt instabilt – vi lärare visste aldrig om vi skulle ha tillgång till internet – ventilationen var bristfällig och vissa undervisningssalar saknade fönster. När jag sedan gjorde min VFU på ett gymnasium med estetisk profil kom jag istället till välutrustade lokaler för bildämnet. I det här arbetet vill jag ta ett steg tillbaka och titta på det som jag upplever att vi lärare ofta tar för givet; hur den rumsliga organisationen påverkar undervisningen. Hur påverkar rummets möblering och skolbyggnadens planlösning förutsättningen för att olika skolkoder kan komma till uttryck?

För att analysera den rumsliga organisationen vänder jag mig av den brittiske arkitekturteoretikern Bill Hillier (1996). Hilliers teori skapar en koppling mellan rumsliga och sociala strukturer. Jag ser en konkret möjlighet att sammanlänka Hilliers och Bernsteins analytiska begrepp för att analysera rummets påverkan på den pedagogiska diskursen. För Hillier sker byggnadens sociala påverkan utifrån hur rummen är förbundna till varandra. Organisationens av rum och rumssamband påverkar vårt sätt att röra oss genom och vistas i rummen och därigenom också våra sociala relationer i rummet. Genom att sammanföra Hillier och Bernstein hoppas jag att kunna skapa ett analytiskt bidrag till studiet av samspelet mellan rum och pedagogik.

¹ Järvaprojektet är ett samarbete med Patrick Kretscheck och Fredrik Ehlin och visades bland annat i två utställningar på Tensta konsthall 2010 och 2013-2014. *Slum Dwellers International* (u.å.) är en global urban rörelse som organiserar invånare i informella bösättningar på tre kontinenter.

Syfte och frågor

Syftet med studien är att undersöka vilken betydelse det fysiska rummet kan få för undervisningen i bild och slöjd på en grundskola. Syftet bryts ner i tre frågor:

- På vilket sätt kan skolbyggnadens pedagogiska rum förstås i förhållande till Basil Bernsteins koder, med hjälp av Bill Hilliers rumssyntaktiska analys?
- Hur förhåller sig lärarna i den studerade skolan till de pedagogiska möjligheter och begränsningar som rummet skapar?
- Vilka maktförhållanden produceras?

Jag utgår från makt som det kommer till uttryck hos Bernstein (2000) och har valt att fokusera på maktförhållandet mellan lärare och elev, eftersom jag ser det som en av skolans centrala relationer när det kommer till maktutövande – i synnerhet för mig som praktiserande lärare.

Relationen mellan skolbyggnad och pedagogik är inte beforskat i någon större utsträckning (de Laval, 2018). Min studie kan tillföra ett särskilt fokus på de estetisk-praktiska ämnessalarna. Den kan också bidra till att fylla ett behov av oberoende studier av hur de konceptskolor som nu byggs enligt Stockholm stads funktionsprogram fungerar i praktiken.

Tidigare forskning

I detta avsnitt behandlar jag framför allt forskning som intresserar sig för samspelet mellan rum och undervisning på ett liknande sätt som min studie. Som en inledning lyfter jag fram några exempel på skolarkitektur som visar på alternativ till korridor- och klassrumsskolan. Därefter behandlar jag svensk forskning som specifikt behandlar ämnet för min uppsats; relationen mellan rum och pedagogik. Slutligen tar jag även upp några studier som fokuserar på de praktisk-estetiska ämnessalarna inom bild och slöjd. Jag har inte kunnat hitta någon studie som behandlar bild eller slöjd utifrån en rumslig organisation och det är därför något som jag hoppas att min studie kan bidra med.

Internationellt finns det en mängd böcker som tar upp exempel på nyskapande skolarkitektur från olika delar av världen (bl.a. OECD, 2001; Curtis, 2003; Chiles,

2015). Jag vill speciellt lyfta fram den nederländske arkitekten Herman Hertzberger som har ritat ett sextiotal skolor, ofta för den progressiva montessoripedagogiken (Hertzberger & de Swaan, 2009).² Jag menar att Hertzbergers skolbyggnader kan erbjuda en konkret erfarenhetsbank av skolarkitektur som sedan 1960-talet har utforskat alternativ till korridor- och klassrumsskolan (Hertzberger, 2008). Jag kommer att återkomma till Hertzberger i slutdiskussionen. Inom en svensk kontext har Boverket (u.å.) under de senaste åren tagit fram en exempelsamling med skolbyggnader från hela landet som ett led i att ge vägledning för skolans fysiska miljö.

Rum och pedagogik

Det går att se två möjliga parallella startpunkter – empiriskt och analytiskt – till ämnet för min studie, som båda sammanfaller med 1990-talets rumsliga vändning³ (spatial turn) (Soja, 1996). Under 1990-talet lanserades konceptet *Skola 2000* (Wallin, 2000) som en ny innovativ modell för skolbyggnader och 1996 publicerade Marjanna de Jong (1996) en artikel där hon applicerar Hilliers (1984, 1996) rumssyntaktiska analys på svensk skolbyggnation. Till skillnad från min studie riktar de Jong intresset mot de miljöer som ligger utanför skolans undervisning. Konceptet *Skola 2000* bygger på en grundläggande vision om att skapa en skola i samklang med den aktuella läroplanen vid tiden, Lpo 94, genom att betona skolans fysiska miljö och en inriktning mot arbetsenheter och arbetslag (Wallin, 2000).

Under tidigt 2000-tal gjordes ett antal forskningsstudier om relationen mellan rum och pedagogik (Bjurström, 2004; Törnquist, 2005; Kirkeby, 2006). Samtliga utfördes av arkitekter och förhåller sig mer eller mindre explicit till *Skola 2000*. Flera av de centrala tankegångarna och författarna återkommer senare i antologin *Skolans nya rum* (de Laval, 2017). Forskningsläget under tidigt 2000-tal sammanfattades i Pia Björklids *Lärande och fysisk miljö* (2005).

² Hertzbergers mest välkända byggnad är kontorsbyggnaden för Centraal Beheer i Apeldoorn, från 1974 (Frampton, 1992:299). En skolbyggnad som ofta lyfts fram är montessoriskolan i Delft, som växte fram under åren 1960-66 (Hertzberger & de Swaan, 2009:162).

³ 1990-talets rumsliga vändning innebar ett utökat och politiserat intresse för rummet inom vetenskapen (Rönnlund & Tollefsen, 2016:23).

Patrick Bjurström (2000, 2001, 2002) utförde ett flertal fallstudier som utforskar relationen mellan skolans byggda miljö och verksamhet, vilket resulterade i en doktorsavhandling (Bjurström, 2004). För mig ligger värdet hos Bjurström just i hans fallstudier. Bjurström beskriver en målsättning att bygga bort döda ytor och att ”symboliskt såväl som praktiskt ... avskaffa klassrummet” (Bjurström, 2000:111). Skolan Futurum i Håbo kommun byggdes om enligt konceptet *Skola 2000* när klassrum och korridorer förvandlades till arbetsenheter med multifunktionella salar (Bjurström, 2002). Bjurströms slutsats blir kluven. Rummen bidrog till en progressiv pedagogik med ett integrerande perspektiv som gav en ökad kontakt mellan vuxna och barn i olika åldrar. Samtidigt skapade öppenhet och glasade väggar störningar eftersom lokalerna saknade plats för lugn och ro (Bjurström, 2002:103ff.).

Anna Törnqvist (2005) har istället ett tydligt normativt perspektiv i sin studie av samspelet mellan rum och pedagogik på högstadiet. För Törnqvist är den nya arbetsorganisationen ett mål i sig. Enligt henne kräver läroplanens, Lpo 94, individanpassande och elevaktiva arbetsätt en annan form av rumslig organisation än traditionella klassrum på 60 kvm. Hon beskriver ”normalklassen” med 25 elever som en konstruerad enhet som inte passar för något. Den är både för stor för inkluderande diskussioner och för liten för en föreläsning (Törnqvist, 2005:150). Hon ifrågasätter också normen med två separata rum för trä- och textilslöjd (Törnqvist, 2017:45). Enligt Törnqvist begränsar en kollektiv tid (schema) och plats (klassrum, ämnessal) möjligheter. Olika rum för olika gruppstorlekar gynnar istället ett flexibelt och elevaktivt arbetsätt, där eleverna får bestämma när och var de vill arbeta. Att lämna hemklassrum och ämnessalar för varierande rum, där mobila människor byter rum efter behov, ger enligt Törnqvist en optimerad rumsanvändning med högre beläggning av rummen (Törnqvist, 2017:46).

Även den danske arkitekten och forskaren Inge Mete Kirkeby (2006) menar att en differentierad undervisning kräver en differentierad miljö och att skolan därför behöver ha en inbyggd mångfald av möjligheter. Olika aktiviteter kväver olika rum (Kirkeby, 2017:79). Men till skillnad från Törnqvists optimerade rumsanvändning kräver differentiering, enligt Kirkeby (2017:79), en överkapacitet för att kunna erbjuda eleverna verkliga val. Samtidigt konstaterar Kirkeby (2007) att byggnadens fulla potential ofta är underutnyttjad av lärarna. Kirkeby (2006) utförde sin forskning

vid både Århus universitet och Kungliga Tekniska Högskolan i Stockholm och bidrog därför till den svenska kontexten trots att hon gjorde sina fallstudier i danska skolor.

Alla tre arkitekter är överens om att den fysiska miljön sätter gränser och ger förutsättningar för skolans sociala liv. Men där Törnqvist vill ”bygga bort möjligheten att låta separata ämnesaktiviteter dominera vardagen” (Törnqvist, 2017:46) landar Bjurström (2017:132) i en pragmatism där olika professioner och brukare behöver samverka. Jag delar på många sätt Törnqvists tanke om att arkitekturen måste våga ta plats, men samtidigt tar jag med mig ett brukarperspektiv och ett tydligt fokus på den konkreta fallstudien från Bjurström. Med sitt analytiska perspektiv som förenar empiri och teori är Kirkeby (2006) inspirerande. Jag delar Kirkebys (2017:74) beskrivning av arkitektur och pedagogik som ett samspel, liksom intresset för hur planlösningen både möjliggör och begränsar en maktstruktur som reglerar beteenden (Kirkeby, 2017:80ff.). Jag delar också Kirkebys (2017: 73f.) forskningssyn; att bidra med förståelse istället för att föreskriva hur en bra skola ska byggas. Här finns en skiljelinje gentemot Törnqvists normativa anslag.

Törnquist (2004:151) beskriver en historisk cirkelrörelse, där skolans verksamhet organiseras efter befintliga lokaler och den befintliga verksamheten bestämmer hur de nya lokalerna ska organiseras. Men hon ser också en tydlig riktning över tid mot lokaler som gynnar den progressiva pedagogikens individanpassning och eget kunskapssökande (Törnqvist, 2017:39). I *Skolans nya rum* (2017) konstaterar hon att det ”klassrumsdominerade skolhuset” hör till ”en sedan länge svunnen samhällsordning” (Törnqvist, 2017:38) när vi går från kollektiv förmedlingspedagogik till självständigt kunskapssökande. Även Bjurström (2017) konstaterar att indelningen i arbetsenheter och den rumsliga organisationen är etablerad. Men han beskriver istället den kompromiss som jag också observerar på Johan Skytteskolan. Korridoren är borta men den klassiska lärosalen på 60 kvm är tillbaka, kompletterad med grupprum och större gemensamma utrymmen (2017:132).

Den redovisade forskningen ovan utgår framför allt från studier gjorda under tidigt 2000-tal. Ett mer samtida bidrag till forskningen om grundskolans fysiska miljö är Per Isling Poromaas (2016) avhandling från Umeå universitet. Avhandlingen studerar likvärdighet utifrån materiella förutsättningar, geografisk plats och föräldrars

utbildning (Isling Poromaa, 2016:9). I sin ansats att titta på yttre påverkansfaktorer och genom att likställa fysisk miljö med materiella resurser undersöker Isling Poromaa just det som ligger utanför ramarna för mitt arbete.

Bild- och slöjdsalarna

Erik Sigurdson (2014) riktar uppmärksamheten specifikt mot trä- och metallslöjden i sin avhandling. Men liksom Isling Poromaa behandlar han materialitet på ett annat sätt än min studie. Materialiteten knyts hos Sigurdson till en fenomenologisk genusanalys, där träslöjdsalen blir en materialiserad maskulinitet som förkroppsligas av eleverna (Sigurdson, 2014:11).

Som en avgränsad del i sin avhandling analyserar Frida Marklund (2019:79ff.) två bildsalar. Avhandlingen som helhet fokuserar på berättande i grundskolans bildundervisning och diskussionen av rummet utgör endast en liten del, men eftersom Marklund utgår från Bernstein är analysen av bildsalarna av intresse för min studie.

En bredare överblick över de historiska förutsättningar som ligger bakom hur de praktisk-estetiska ämnessalarna inom slöjd och bild är organiserade finner jag i antologin *Estetiska ämnen och genus* (Skåreus, 2018). Här skildras slöjdens historiska utveckling från ”flickslöjd” och ”gosslöjd” till ett gemensamt slöjddämne, men också hur tudelningen har fortsatt att manifesteras i de separerade slöjdsalarna (Westerlund & Sigurdson, 2018). I antologin skildras också bildämnets utveckling från teckning efter förlaga till det fria skapandet (Wikerg, 2018).

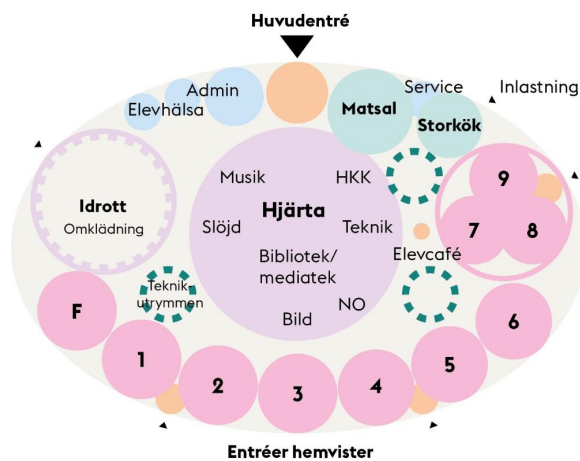
Pettersson och Åsén (1989) ger i sin avhandling en fördjupad genomgång av bildämnets historiska utveckling. De beskriver konsekvenserna för rummets organisering, från teckningssalen med sina rader av bänkar till bildsalens flexibla ytor, med tillgång till vatten och förvaring av både olika material och artefakter (Pettersson & Åsén, 1989:102f.).

Stockholm stads funktionsprogram för skollokaler

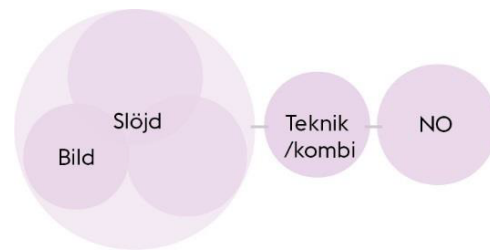
Eftersom det saknas centrala styrdokument från Skolverket när det gäller skollokalernas utformning är Stockholms stads funktionsprogram (Stockholms stad, 2019a) kanske det närmaste vi kommer ett sådant styrdokument (de Laval, 2018). Jag kommer här att sammanfatta de centrala rekommendationerna i funktionsprogrammet och på samma gång definiera några begrepp som är centrala för min studie. Flera av tankarna i funktionsprogrammet går igen från forskningsgenomgången ovan. Olika värden som flexibilitet, yteffektivitet och hållbarhet över tid ska förhandlas mot varandra med hänsyn till tänkbara både pedagogiska och materiella förändringar (Stockholms stad, 2019a:1).

Funktionsprogrammet utgår från de fem grundläggande parametrarna trygghet, rörelser, effektivitet, flexibilitet och omställbarhet (Stockholms stad, 2019a:2). Trygghet handlar om att pedagogisk personal har kontroll över situationen genom en byggnad där elever kan synas och se varandra. Prång och skymda utrymmen bör undvikas, men också stora öppna ytor över flera våningsplan, som enligt texten skapar en känsla av litenhet. Rörelse handlar om fysiska förflyttningar i byggnaden; ”elevflöden ska inte skapa friktion” (Stockholms stad, 2019a:17). Effektivitet handlar om användbarhet, som att det finns tillgång till väggyta och flexibla elanslutningar. Flexibilitet handlar om att byggnaden är anpassningsbar och att det går att göra mindre förändringar. Alla lokaler ska kunna användas som pedagogisk yta. Men det är inte bara lokalerna som ska vara flexibla utan även tiden. Tidsbundna scheman och årskursindelningar ifrågasätts till förmån för en mer flexibel organisation. Om flexibilitet rör mindre förändringar handlar omställbarhet om anpassningar till större förändringar, som ett förändrat elevunderlag eller helt nya funktioner.

Funktionsprogrammets övergripande inriktning sammanfaller med läroplanens grundläggande värden om att utgå från den enskilde elevens förutsättningar och välbefinnande genom att skapa förutsättningar för olika kunskapsformer och arbetsformer (Skolverket, 2019). Det uppnås, enligt funktionsprogrammet, genom att lokalernas utformning ska ”skapa ett maximalt utbyte mellan pedagoger och elever och stödja en skola organiserad i arbetslag” (Stockholms stad, 2019a:8f.).



Figur 1 (Stockholms stad, 2019b:4).
Övergripande rumslig organisation.



Figur 2 (Stockholms stad, 2019b:5).
Praktisk-estetiskt kluster.

Programmet etablerar en övergripande rumslig organisation med ett centralt ”hjärta” och hemvisten för olika årskurser, istället för klassrum längs med korridorer. Strukturen ges en visuell gestaltning i ”Rumssamband och flöden” (Stockholms stad, 2019b) (se figur 1). Ett flertal funktioner placeras centralt i ”hjärtat”. Här ingår de praktisk-estetiska ämnessalarna för slöjd och bild som är i fokus för min undersökning. I texten talar man om att skapa ”praktisk-estetiska kluster” (se figur 2) med ”gemensamma funktioner” för att underlätta samarbete (Stockholms stad, 2019b:9).

Hemvisten ersätter strukturen med korridorer och klassrum. Hemvistet består av lärosalar, allrum, grupprum och personalrum (Stockholm stad, 2019c:1). De pedagogiska rummen benämns här som hemvistyta och lärosal. I min studie kommer jag att använda Johan Skytteskolans termer för samma rum – studieyta och basrum.

För att skapa olika läromiljöer som kan fånga upp olika behov betonar funktionsprogrammet en variation av rum, för allt ifrån individuellt arbete till arbete i olika gruppstorlekar, från lugn och avskildhet till en mer öppen miljö (Stockholms stad, 2019a:8f).

Teoretiskt perspektiv

Uppsatsen använder sig av två teoretiska perspektiv som båda förenas av ett sociologiskt intresse. Bernstein (2000) står för den pedagogiska teoretiseringen, medan Hilliers (1996) rumssyntaktiska analys skapar en brygga mellan rummet och den sociala interaktionen. Genom att föra ihop Hilliers och Bernsteins analytiska begrepp vill jag skapa nya analytiska redskap för att tolka rummets relation till pedagogiken. Redskap som jag sedan kan använda på det insamlade materialet från min fallstudie. I detta kapitel kommer jag att göra en strukturerad genomgång av de analytiska begrepp som jag hämtar från respektive teoribildning.

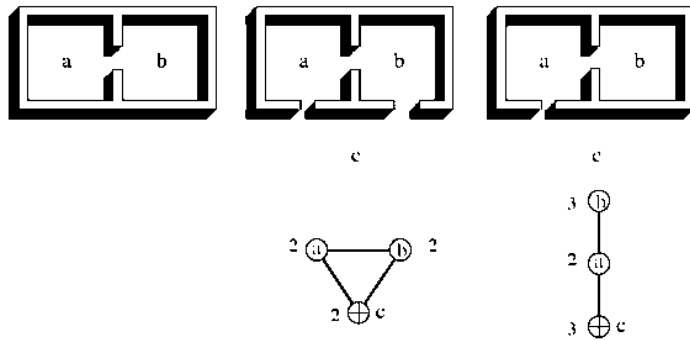
Hillier och rummets syntax

Den rumsliga syntaxen är Hilliers metod för att mäta rummets påverkan på sociala beteenden. Jag utgår här från Hilliers bok *Space is the Machine* (1996). Hilliers huvudtes är att relationen mellan form och funktion i en byggnad beror på rumsliga konfigurationer (configurations of space). En rumslig konfiguration styr hur människor fördelar sig i ett rumsligt system, vilket i sin tur påverkar deras sociala beteende. Påverkan sker inte på individnivå utan genom att grupper av människor, sociala konfigurationer, interagerar i och påverkas av ett system av rum, rumsliga konfigurationer (Hillier, 1996:29f.).

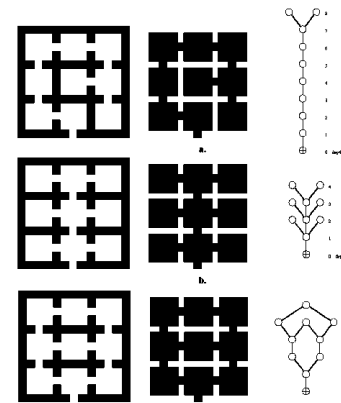
Enligt Hillier är arkitekturens främsta verkkningsmedel just detta; att organisationen av rum och rumssamband styr människors sociala beteende. Men en viss rumslig konfiguration leder inte automatiskt till en viss social konfiguration utan den skapar istället möjligheter och hinder:

Spatial configuration proposes a theory in which we find pattern effects from space to people and from people to space that in no way invokes mechanistic determinism. At the same time, the configuration paradigm saves the idea that architecture has social effects. (Hillier, 1996: 390f.)

Termen konfiguration (configuration) handlar förenklat om sammansättningen och strukturen hos något. Begreppet kan beskrivas som en uppsättning relationer som är



Figur 3 (Hillier, 1996:34). Rumslig relation och rumsliga konfigurationer.



Figur 4 (Hillier, 1996:30). Rum och konfigurationer.

beroende av varandra i ett system. Hillier definierar rumslig konfiguration genom en avgränsning från rumslig relation. Om en rumslig relation är två rum som är kopplade till varandra (a och b) uppstår en konfiguration när minst ett tredje rum (c) kopplas till denna relation (se figur 3). Relationen mellan a och b blir då inte längre symmetrisk utan beroende av hur den förhåller sig till c. I en rumslig konfiguration blir varje rum fastställt utifrån sin relation till alla andra rum inom systemet (Hillier, 1996:33ff.).

En viktig utgångspunkt för rumsliga konfigurationer är att ge rummen olika djupvärden. Hillier använder sig av en metod som han kallar för j-graf (justified graph eller j-graph). I en j-graf representeras varje rum av en nod och varje koppling mellan rummen av ett streck (se figur 3). Analysen sker genom att utgå från en punkt och sedan dra kopplingar till de angränsande rummen tills det bildas en graf där samtliga noder placerats i förhållande till hur många steg de befinner sig från utgångspunkten (Hillier, 1996:29ff.). Samma rumsliga mönster kan resultera i helt olika rumsliga konfigurationer beroende på hur öppningarna mellan rummen är placerade (se figur 4).

Hillier använder termen syntaktiskt steg i vad han beskriver som en rumssyntaktisk (space syntax) analys. Den rumssyntaktiska analysen bygger både på förflyttning och visibilitet. Genom att dela in planer i rumsliga passager (dörröppningar) och/eller axiellinjer (siktlinjer) och låta någon av dessa bilda kopplingen mellan noderna i j-grafen går det att analysera både rörelsemässiga och visuella samband (Hillier & Hanson, 1984:82ff.).

Den rumssyntaktiska analysen visar på graden av integration och djup hos ett enskilt rum eller i ett system av rum. Ju fler kopplingar som går direkt till ett rum desto större integrationen har rummet. Ju fler kopplingar som ligger på rad desto större djup, men samtidigt lägre integrationen – eller högre grad av segregation – har rummen (Hillier, 1996:36f.) (se figur 4). Det går också att utläsa vad Hillier (1996:285ff.) benämner som globala effekter av olika lokala åtgärder. I praktiken innebär detta att små förflyttningar av väggar eller dörröppningar (lokala åtgärder) påverkar hela systemets djup (global effekt).

Eftersom konfigurationer, enligt Hillier (1996:38ff.), är icke-diskursiva (non-discursive) betyder det att vi har svårt att sätta ord på dem trots att de påverkar oss. Byggnader påverkar hur vi rör oss utan att vi tänker på det, men byggnader kan också föra vidare icke-diskursiva samhällsliga former in i framtiden (Hillier, 1996:42f.). Ett återkommande fel på en grundläggande strukturell nivå, eller vad Hillier benämner genotyp⁴, kan göra att former som är svårförenliga med ”ett bra samhälle” fortsätter att dominera inom en byggnadstyp.

The real risk is in the persistence of error through time, so that forms inconsistent with the perpetuation of a good society become dominant (Hillier, 1996:404)

För Hillier (1996:45ff.) är arkitektens tillskott en medveten reflektion över de icke-diskursiva konfigurationerna som istället görs till ett objekt för arkitektens kreativa uppmärksamhet. Arkitektens medvetna reflektion ger sedan i sin tur upphov till ny icke-diskursiv kunskap.

Begreppet rumslig syntax implicerar redan i sig en koppling till en språklig syntax. För Hillier (1996:90f.) påminner byggnader om språk genom att de innehåller och vidarebefordrar social information och det är just denna ”språkliga” struktur som blottläggs genom en rumssyntax. Den språksociologiska kopplingen leder vidare till Bernstein (1974) som i sin tidiga forskning just studerade språkets relation till sociala strukturer genom att titta på språk och social klass.

⁴ Genotyp är ett begrepp som Hillier hämtat från genetiken, där genotyp är genuppsättningen i motsats till fenotyp, som är hur genotypen kommer till uttryck i individuella egenskaper (Nationalencyklopedin, u.å.).

Bernstein och den pedagogiska koden

Teorin om skolkoder är i grunden en analys av kontroll och makt inom skolan, där Bernstein har utvecklat och förfinat sin begreppsapparat under flera årtionden (Marklund, 2019:43). Jag kommer att använda mig av begreppen klassifikation, inramning och kod som de beskrivs i boken *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Bernstein, 2000). Inom ramen för Bernsteins teori är dessa begrepp skapade för att analysera hur makt och kontroll kommer till uttryck inom skolan.

Klassifikation (classification) handlar om hur stark gränsdragning, eller isolering, det är mellan olika kategorier. Kategorier kan utgöras av olika skolämnen men det kan också handla om gränsdragningen mellan kategorierna lärare och elev. Är klassifikationen stark är det tydliga gränser, medan en svag klassifikation har mer flytande gränser mellan de olika kategorierna. Det är relationen mellan två kategorier och inte någon inneboende egenskap hos själva kategorin som avgör om det är en stark klassifikation eller en svag klassifikation. Vid stark klassifikation är det tydlig isolering mellan de olika skolämnena, medan en svag klassifikation verkar ämnesövergripande. Klassifikation uttrycker makt. Exempelvis blir förhållandet mellan läraren och eleven mer hierarkiskt i och med de tydliga gränser som den starka klassifikationen ger uttryck för, medan en svagare klassifikation pekar på en mer jämställd och personlig relation mellan lärare och elev (Bernstein, 2000:5ff.).

Inramning (framing) handlar om regler för vad som sker inom en kategori. Vid en stark inramning är det sändaren som har kontrollen medan en svag inramning ger uttryck för en ökad möjlighet till påverkan från mottagaren (Bernstein, 2000:11ff.). Om klassifikation uttrycker makt handlar inramning om kontroll (Bernstein, 2000:5). För att bygga vidare på exemplet med läraren och eleven ovan innebär en stark inramning att det är läraren som kontrollerar lärosituationen och bestämmer undervisningens form, innehåll och genomförande medan eleverna har ett begränsat inflytande. En svag inramning ger istället utrymme för ett ökat elevinflytande över undervisningen (Bernstein, 2000:99).

Att beskriva hur makt och kontroll kommer till uttryck i skolan är en grundläggande aspekt av Bernsteins teori. Begreppen klassifikation och inramning ska ses just

som ett språk för att kartlägga makt och kontroll (Bernstein, 2000:5). Makten uttrycks genom förhållandet mellan olika kategorier. Hur starkt avgränsad rollerna lärare och elev är avgör hur hierarkisk rollfördelningen är. En stark klassifikation innebär ett mer hierarkiskt maktförhållande medan en svagare klassifikation innebär ett mer jämlikt förhållande. Om klassifikation handlar om lärarens makt i egenskap av sitt ämbete handlar inramning om hur läraren kontrollerar själva undervisningssituationen. Ett annat sätt att beskriva detta på är att inramning handlar om hur makt kommer till uttryck i den konkreta relationen mellan läraren och eleverna inom undervisningen. I vilken grad eleverna har makten att påverka och delta i besluten över vad som sker inom ramen för undervisningen bestämmer om det är en stark eller svag inramning. Kontrollen, som uttrycks genom inramning, upprätthåller maktens gränsdragning men den blir också en möjlighet till förändring av dessa gränser (Bernstein, 2000:5).

Klassifikation kommer till uttryck externt, i relation till andra kategorier, medan inramningen sker internt, inom varje kategori. Men klassifikation kan även uttryckas internt och på samma gång kan inramning uttryckas externt. Intern klassifikation kommer till uttryck i specialiserade platser eller rum för en specifik praktik:

The internal classification refers to the arrangements of the space and the objects in it. In a classroom with a strong classification, there is a specialisation of spaces. This is internal classification. (Bernstein, 2000:14)

Extern inramning handlar om hur sådant som ligger utanför den pedagogiska kontexten påverkar en given situation. Bernstein exemplifierar med hur en stark extern inramning begränsar möjligheterna för elever från marginaliserade sociala grupper (Bernstein, 2000:14).⁵

Sammantaget uttrycks både klassifikation och inramning i skolans pedagogiska kod. Den pedagogiska koden kan ses som den bakomliggande struktur som reglerar vad som blir meningsfullt inom undervisning och bedömning inom en skola (Bernstein, 2000:186). Bernstein (2000:10) skiljer här mellan isärhållande kod (collection code) och integrerad kod (integrated code).

⁵ Den externa inramningen ligger utanför min studie på ett sätt som anknyter till den avgränsning som jag diskuterade i förhållande till Isling Poromaa (2016) på sidan åtta.

Isärhållande kod upprätthåller både en stark klassifikation och en stark inramning, där gränsen mellan olika ämnen och ämnesföreträdare är tydlig. Läraren arbetar självständigt och agerar framför allt i rollen som ämneslärare och expert inom sitt ämne. Det är den ensamme läraren som har både makten och kontrollen över sitt klassrum. Bernstein menar att den isärhållande koden ger uttryck för en synlig pedagogik som är opersonlig men tydlig eftersom eleverna vet vad som förväntas av dem (Bernstein, 2000:10f.).

Den integrerade koden syftar istället till en pedagogik där lärarlaget står i centrum och som betonar läraren som pedagog snarare än ämnesexpert. Här är både klassifikation och inramning svag, vilket leder till ämnesövergripande samarbeten inom lärarlaget (Bernstein, 2000:10f.). Den integrerade koden är inte bara ett uttryck för ökat samarbete mellan lärare utan också, enligt Bernstein, för en mer jämlik maktrelation mellan lärare och elev som blir ömsesidigt beroende av varandra:

The less rigid social structure of the integrated code makes it a potential code for egalitarian education (Bernstein, 1974:225).

Bernstein har utformat sin kodteori i relation till läroplanen (curriculum). Med stöd i den rumssyntaktiska analysen kommer jag att använda Bernsteins begreppsapparat för att kartlägga rummets påverkan på den pedagogiska diskursen.

Metod

Urval och avgränsning

Metoden kan beskrivas som en kombination av en rumslig analys och en kvalitativ fallstudie av ett väl avgränsat exempel. Som objekt för studien har jag valt Johan Skytteskolans nybyggda skolbyggnad för låg- och mellanstadiet. Genom att jag undersöker det singulära fallet i form av ett väl avgränsat exempel på en avgränsad plats med inslag av etnografiska undersökningsmetoder kan studien definieras som en fallstudie (jfr Stensmo, 2002:67ff.). Samtidigt finns det inslag av jämförande fallstudie i och med att jag även jämför med samma skolas högstadiebyggnad från sent 1940-tal. Johan Skytteskolan är en så kallad konceptskola som byggts utifrån Stockholm stads (2019a) funktionsprogram för skollokaler. Därför är arbetet också en studie av hur ett koncept tar sig uttryck i det enskilda fallet, vilket har varit ett strategiskt val bakom att välja just denna skola.

Min ursprungliga kontakt med Johan Skytteskolan var genom min syster som arbetar som lärare på mellanstadiet. För att upprätthålla en kritisk distans har jag valt bort henne som informant. Via en initial kontakt med skolans rektor fick jag kontaktuppgifter till lärarna inom bild och slöjd, samt några lärare inom teoretiska ämnen. Dessa kontakter följde jag sedan upp och kontaktade själv lärarna, vilket medförde en mindre tvingande situation för de berörda lärarna än om de hade blivit kontaktade direkt av skolledningen. I min kontakt med skolledningen har jag mött öppna dörrar, där jag fått tillgång till egna nycklar och låsbrickor och kunnat röra mig fritt i skolans lokaler. Sammantaget speglar detta en öppen och generös attityd både från skolledningen och från de lärare som jag har varit i kontakt med.

Men öppenhet har alltid två sidor och väcker en rad frågor om uppsåt. Under den begränsade tid som jag utförde min studie hade skolan förutom att figurera i den DN artikel som jag refererar till i inledningen också besök av SVT:s Uppdrag granskning. Jag kan bara spekulera i om exponeringen bygger på en aningslöshet inför externa granskare eller en stolthet över att visa upp den nya skolan. Är det rektorn som vill

visa upp sin skola eller ingår det i skolledningens uppdrag som företrädare för Stockholm stads konceptskolor?

Jag har avgränsat min studie till att fokusera på de praktisk-estetiska ämnessalarna för bild- och slöjdämnen. Fyra av fem intervjuer har gjorts med lärare i dessa ämnen och fem av sju observationer har gjorts i antingen bild- eller slöjdsalar. Det är ett strategiskt val som utgår från ett intresse av att avkoda graden av integration mellan de praktisk-estetiska ämnena utifrån en rumssyntaktisk analys. Jag har valt att inte ta med ämnessalarna för musik eftersom de inte integreras med övriga praktisk-estetiska ämnessalar. Som jämförelseobjekt använder jag en hemvist för årskurs fyra, eftersom jag menar att det är i hemvistets öppna studieyta som den nya skolbyggnadens särart tydligast kommer till uttryck. Jag har valt att begränsa mina informanter till endast lärare eftersom jag är intresserad av att höra hur just lärarna relaterar till det fysiska rummet i sin undervisning. Jag har varken frågat efter arkitektens vision med byggnaden eller elevernas upplevelse av utfallet.

Datainsamlingsmetod

Jag genomför en etnografiskt inspirerad datainsamling med intervjuer och observationer (Stensmo, 2002:69) men lånar också metoder hämtade från den rumssyntaktiska analysen (Hillier, 1996). Metoden har inslag av triangulering, vilket innebär att olika typer av data jämförs med varandra (Stensmo, 2002:71). Det empiriska materialet består av allt ifrån transkriberade intervjuer, anteckningar från observationer under pågående lektioner, till planritningar över de båda skolbyggnaderna. Intervjuer, observationer och tolkningar av ritningar korsbefruktar varandra och bidrar till en djupare förståelse av relationen mellan rummet och undervisningen.

Den kvalitativa studien frågar efter hur deltagarna i en viss miljö upplever verkligheten och hur denna sociala verklighet kan tolkas och förstås (Kvale & Brinkman, 2019). Inom den etnografiskt inspirerade delen av studien har jag intervjuat fem lärare och kompletterat med observationer under sju lektionstillfällen med samma lärare. Intervjuerna har varit i form av semistrukturerade intervjuer, där jag utgått från en frågemall med förberedda frågor (se bilaga 1). Frågorna har varierat något beroende på lärarens ämnestillhörighet. Jag har valt den semistrukturerade

intervjun eftersom den ger mig möjlighet att ta hänsyn till vad som uppstår i den specifika intervjusituationen, inom ramen för en övergripande struktur som samtidigt möjliggör en jämförelse mellan de olika informanterna (jfr Kvale & Brinkman, 2019). I mina intervjuer har jag försökt att vara lyhörd för den enskilde informanten och situationen (jfr Kvale & Brinkman, 2019:180). Intervjuerna har genomförts i lektionssalarna för att ge lärarna möjlighet att peka på, visa upp och referera till rummet under pågående intervju. I ett fall genomfördes intervjun istället i ett grupprum i direkt anslutning till undervisningssalen. Intervjuerna, som har varit mellan 35 och 43 minuter långa, har spelats in och transkriberats av mig. Jag har försökt att i så hög grad som möjligt följa ordalydelsen hos informanten i mina transkriptioner.

Mina lektionsobservationer har skett vid ett enstaka tillfälle i varje undervisningssal. De fungerar snarast som ett komplement till intervjuerna och mina rumsliga observationer. Under varje lektionsobservation har jag fört fria anteckningar utifrån mina iakttagelser. Dessa har jag sedan renskrivit i direkt anslutning till observationstillfället, vanligtvis vid slutet av dagen. Jag har även fotograferat lektionssalarna utanför lektionstid.

Fältstudien begränsas framför allt av tidsaspekten men också av omfånget på studien som helhet. Det påverkar framför allt vilka slutsatser som går att dra från det begränsade underlaget från lektionsobservationerna. Eftersom den etnografiska metodens fallstudie genomförs på plats inom ett sammanhang och därför är kontextuell (Stensmo, 2002:68) vill jag lyfta fram att studien har genomförts i en speciell tid för skolan med en framväxande Covid 19 pandemi. Min bedömning är att detta inte har påverkat studiens resultat i någon större utsträckning bortsett från ett minskat elevantal under vissa lektionsobservationer och en utebliven intervju/observation med textilslöjdläraren på högstadiet.

Analysmetod

I analysen kopplar jag de etnografiskt inspirerade metoderna till Hilliers rumssyntaktiska analys och Bernsteins teori om skolkoder via en hermeneutisk tolkningsprocess. Den hermeneutiska metoden beskrivs ofta som en cirkel (Brinkkjær

& Høyen, 2013:75), men jag föredrar bilden av en spiral eftersom tolkningsprocessen aldrig återvänder till samma plats utan ständigt strävar efter en fördjupad kunskap (jfr Stensmo, 2002:111). Min arbetsprocess sammanfaller ganska väl med Per-Johan Ödmans (2007) beskrivning av den hermeneutiska tolkningsprocessen som att lägga ett pussel, men ett pussel där de enskilda bitarna inte är färdiga från början, utan växer fram i relation till helheten. Jag har hela tiden rört mig mellan del och helhet för att se hur studiens olika bitar passar in i ett större sammanhang.

Inom urbana studier används rumssyntaktisk analys ofta för att utföra komplexa datorgenererade analyser av rumsliga konfigurationer (de Jong, 2005). Här använder jag de grundläggande byggstenarna, som de beskrivits i teoridelen, för en avgränsad analys med fokus på de estetisk-praktiska salarnas rumsliga konfigurationer. Den rumssyntaktiska metoden bygger på en kombination av att tolka ritningar och att fysiskt röra sig i rummen (de Jong, 2005). Jag har därför både rört mig runt i lokalerna och visuellt observerat, samt utgått från planritningar av skolans lokaler. På så vis har jag kunnat kartlägga både möjliga rörelser och siktlinjer. Kartläggningen rör dörrarnas placering; vilken ordningsföljden det är på rummen från det mest centrala till det mest avlägsna rummet; och om det finns en ring av rum som möjliggör att gå runt i en cirkel. Ju fler kopplingar till andra rum, eller korsningar med andra siktlinjer, desto större knutpunkt blir rummet. Denna, med Hilliers terminologi, rumsliga integration spelar en central roll i min analys.

Genom att kombinera Hilliers (1996) rumsliga konfigurationer med Bernsteins (2000) klassifikation och inramning skapar jag de analytiska redskap som jag använder i min studie. Jag tolkar den pedagogiska påverkan som rummet har på Johan Skytteskolan genom att avläsa ritningar av byggnaden och från min erfarenhet av att fysiskt vistas i och att röra mig mellan rummen. Jag har sedan jämfört de rumsliga observationerna av rummen med mitt intervjumaterial och lektionsobservationer, där jag har kunnat iaktta hur rummets möjligheter till påverkan tar sig faktiskt uttryck under enstaka lektioner.

Analysen förhåller sig till den hermeneutiska metodens steg som de beskrivs av Stensmo (2002:110ff.), där sökandet efter teman utgör ett steg i tolkningen (Stensmo 2002:112). För att skapa en bättre överblick över intervjumaterialet har jag arbetat

med transkriptionerna utskrivna på papper och sedan identifierat gemensamma teman i intervjuvaren genom att markera i texten. Valda teman har sin utgångspunkt i Hilliers rumssyntaktiska analys. Jag har grupperat intervjuvar utifrån kategorierna rumslig och visuell integration mellan rummen, samt rörelser och överblick inom rummet. Jag har även tematiserat intervjuvar utifrån beskrivningar av samarbete och interaktion mellan lärarna med stöd i Bernsteins skolkoder.

Stensmo (2002:113ff.) lyfter även fram jämförelsen som ett steg i den hermeneutiska tolkningsprocessen. Inom studien sker jämförelser både inom ramen för intervjumaterialet och i den rumsliga analysen. I intervjuerna har jag sökt efter olikheter och likheter mellan de olika lärarnas utsagor för att jämföra dessa med varandra. Rumsligt har jag, utifrån en ursprunglig tolkning av olikheten mellan bild- och slöjdsalarnas förhållande till varandra och byggnaden som helhet i de båda skolbyggnaderna, även valt att jämföra med ett hemvist. Jag menar att jämförelsen med hemvisten ökar förståelsen av hur den rumsliga integrationen möjliggör för skolkoder att komma till uttryck. Genom jämförelsen fördjupas därför förståelsen av rummets påverkan inom ämnena bild- och slöjd (jfr Stensmo. 2002:115).

Hermeneutiken kräver en balans mellan förförståelse och distans, att både utgå från och att utmana egna fördomar (Brinkkjær & Høyen, 2013:76f.), eller vad Hans-Georg Gadamer (1997) kallar för vår förståelsehorisont. Därför kan det ses som en fördel att jag själv arbetar som lärare, men samtidigt som en välkommen distansering att den skola jag studerar är en grundskola, medan jag själv arbetar inom folkhögskolan och gymnasieskolan.

Forskningsetiska överväganden

Jag har förhållit mig till Vetenskapsrådets riktlinjer i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017) men har samtidigt valt att behålla skolans verkliga namn. Eftersom jag menar att det är avgörande för studien att skolan som jag studerar är en av Stockholms nybyggda konceptskolor och eftersom bildmaterialet är centralt har jag upplevt att värdet av att redovisa vilken skola det är överskuggar kravet på konfidentialitet och anonymitet. Jag är medveten om att valet gör det lätt att identifiera de deltagande lärarna och har därför låtit lärarna ta ställning till och

godkänna valet av att använda skolans namn. Jag har samtidigt varit noggrann med att avidentifiera eleverna i enlighet med kraven på konfidentialitet och anonymitet. Ett brev för medgivande från vårdnadshavande medföljer som bilaga 2.

Resultat & analys

I detta kapitel ställer jag en analys av Johan Skytteskolans pedagogiska rum i relation till lärarnas undervisning. Kapitlet inleds med en beskrivning av skolans två olika byggnader, som sedan ligger till grund för att introducera Hilliers rumssyntaktiska analys, med utgångspunkt i 1940-talets funktionalism och Stockholms stads funktionsprogram. Därefter presenterar jag en analysmodell som sammanför Hilliers rumssyntax med Bernsteins teori om skolkoder. Modellen applicerar jag först i en jämförande analys av de båda skolbyggnadernas ämnessalar för träslöjd och bild, sedan i en analys av de estetisk-praktiska salarnas rumsliga konfiguration. Analysen tematiserats utifrån rumslig integration genom passager – rörelser – och visuella siktlinjer – blickar. Genom att jämföra med en hemvist sätter jag sedan förhållandet mellan rum och undervisning inom de estetisk-praktiska ämnena i relation till en övergripande skolkod på Johan Skytteskolan. Kapitlet avslutas med en övergripande analys av resultatet.

Skolbyggnader från två tider

När jag för första gången kliver in i Johan Skytteskolans nya byggnad för låg- om mellanstadiet möts jag av en mängd blågråa plåtskåp uppställda i rader (bild 1). Med sina rader av skoskåp representerar entrén en gräns och en nästan övertydlig gestaltning av den skofria skolan.⁶ Entréhallen leder vidare till ett öppet trapphus i tre våningar med balkonger som löper i form av loftgångar längst två av väggarna och en stor väggmålning på de båda andra (se bild 2). Samtidigt som entréhall och trapphus tar upp en relativt stor yta av den totala byggnadskroppen blir mitt samlade intryck en känsla av transithall, att det är utrymmen för att passera snarare än att uppehålla sig i. Byggnaden som helhet består av två huskroppar som tillsammans bildar en L-form (se figur 6). Det är en lugn miljö både på grund av ljuddämpande material på väggarna och en dov färgskala i rostrött och grönblå. Även ljuset, som blandar ljusinsläpp från fönster med elbelysning, upplever jag på något sätt som dämpat.

⁶ I sin fallstudie tolkar Bjurström (2002:5) regeln om en skofri skola som en process av ordningsskapande som pågår samtidigt med den progressiva pedagogikens frigörelseprocess.



Bild 1. Entréhall med skoskåp, nya skolan.

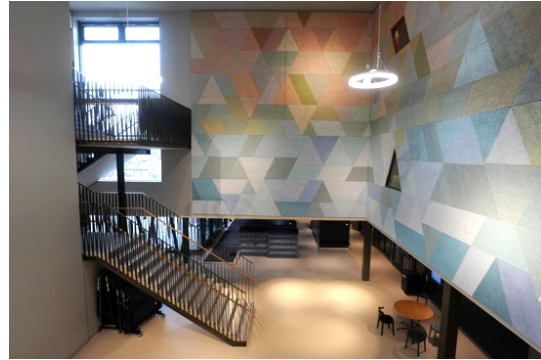


Bild 2. Centrala trapphuset, nya skolan.



Bild 3. Centrala atriumrummet, äldre skolan.

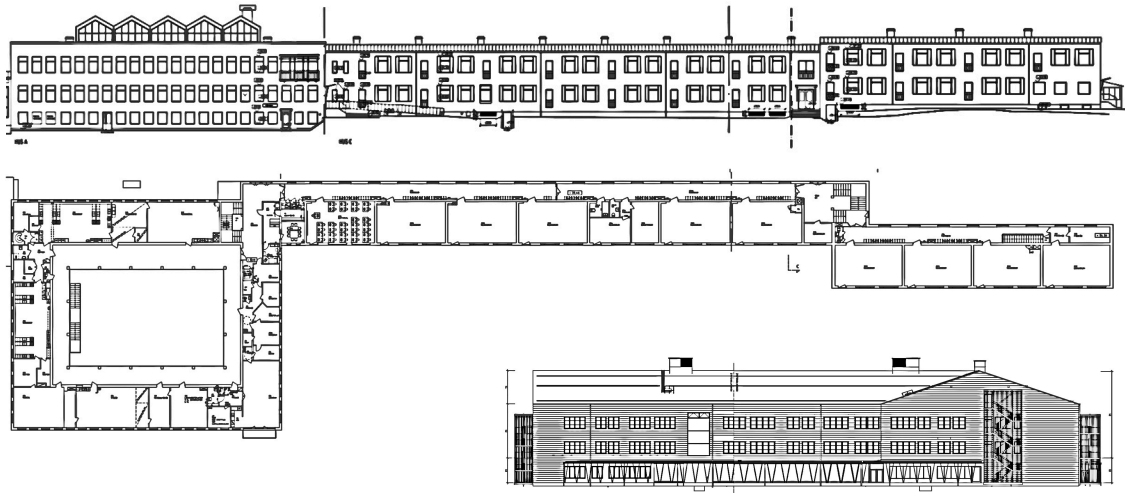


Bild 4. Korridor, äldre skolan.

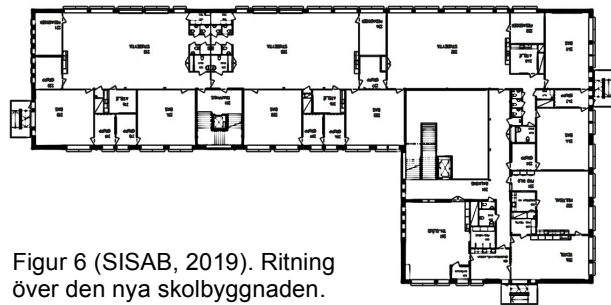
Den nya skolbyggnaden invigdes så sent som höstterminen 2019. Ett stenkast bort ligger en äldre byggnad för högstadiet från 1948. Här bildar en stor öppen sal ett centralt atriumliknande rum (se bild 3) som sedan leder vidare i en korridorstruktur (se bild 4 och figur 5). Atriumrummet inramas även här av loftgångslika balkonger som bärs upp av pelare och har ljusinsläpp från högt sittande fönster längst med alla sidor av rummet. På det öppna torg som bildas av rummet står möbelmoduler och pingisbord utplacerade lite på måfå, tycks det mig. Både rummet i sig, möblemanget och en mindre kiosk bidrar till att rummet känns som ett rum för att uppehålla sig i till skillnad från den nybyggda skolans centrala transithall.

Den äldre byggnaden är något sliten men har en genomarbetad och tidstypisk funktionalistisk arkitektonisk kvalitet som ger uttryck för 1940-talets folkhem.⁷ Skolöverstyrelsen hade satt upp noggranna regler som fokuserade på funktionalitet och ljus (Stina Palmberg-Eriksson, 2003) något som jag nu kan utläsa i högstadieskolans långa korridorstruktur och generösa ljusinsläpp.

⁷ Arkitekten Paul Hedqvist var en av tidens mest anlidade arkitekter för skolor och ritade ett 60-tal skolbyggnader runt om i Sverige. Han är kanske mest känd som upphovsmannen bakom skatteskrapan och DN-huset i Stockholm (Kristina Allpere, 2009).



Figur 5 (SISAB, Skolfastigheter i Stockholm, 2008). Ritning över den äldre skolbyggnaden.



Figur 6 (SISAB, 2019). Ritning över den nya skolbyggnaden.

I dag finns inte den typen av centralt nationellt organ för skolan som byggnad (de Laval, 2018). Den nya skolbyggnaden förhåller sig istället till Stockholm stads funktionsprogram (Stockholm stad, 2019a). Byggandens centrala funktioner, funktionsprogrammets ”hjärta”, utgår från entréhallen med rum för skolledningen och bibliotek, medan matsalen nås via det stora trapphusets bottenplan. På andra våningsplanet ligger bild- och slöjdsalarna samlade i ett ”praktisk-estetiskt kluster”. Högst upp i byggnaden finns musiksäl, skolsköterska och ett fikarum för lärarna. På så vis har ”hjärtat” spritt ut sig i byggnaden, samtidigt som det förhåller sig till det centrala trapphuset. Jag noterar samtidigt funktionsprogrammets avrådan från större rum i flera våningsplan (Stockholm stad, 2019a:31). Byggnaden följer programmets mönster med hemvister för lågstadiet på våning två och för mellanstadiet på våning tre (Stockholm stad, 2019b:4).

Skolbyggnadens rumsliga syntax

I den äldre skolbyggnaden ligger undervisningssalarna i huvudsak på rad längst med korridorer med en ingång till varje rum (se figur 5). Korridoren har en hög grad av integration medan klassrummen är segregerade från varandra. Skolbyggnaden har en tydlig uppdelning mellan rum för förflyttningar (korridorer) och rum för vistelse

(undervisningssalar), där atriumrummet är en kombination av båda dessa rumstyper. Jag tolkar den tydliga funktionssepareringen som ett uttryck för funktionalismen. Som helhet skapar byggnaden med sina två plan en väl fungerande rumslig integration där atriumrummet är det mest integrerade rummet.

Även den nya skolbyggnaden har genomgångar på varje våningsplan men här förbinds inte undervisningssalarna via korridorer utan genom att det finns dörrar mellan de olika årskursernas hemvisten (se figur 6). Hemvistets studieyta blir en kombination av både rum för förflyttning och vistelse. De transparenta fönsterrutorna i dörrarna bidrar till rummets integration genom att de skapar siktlinjer som löper genom hela byggnadskroppen. På ett motsvarande sätt som den äldre skolbyggnadens atriumrum är entréhallen och det centrala trapphuset de mest integrerade rummen.

Om trapphallens öppna lokal i flera plan förenar de båda skolbyggnadernas rumsliga konfigurationer är några av de tydligaste skillnaderna att de praktisk-estetiska ämnessalarna för bild och slöjd bildar ett sammanhängande kluster och att korridorer har ersatts av hemvisten i den nya byggnaden. Just integrationen av bild- och slöjdsalarna kommer jag att ta som utgångspunkt för min analys. Jag menar att det inte är i byggnaden som helhet som rumsliga konfigurationer (Hillier, 1996) har betydelse för olika skolkoder (Bernstein, 2000) utan att det istället är i relationen mellan de pedagogiska rummen. Det är något jag kommer att försöka visa i min studie.

Rumsliga konfigurationer och koder – en analysmodell

Genom att bryta ned den rumsliga analysen och fokusera på de praktisk-estetiska salarna inom bild och slöjd blir skillnaden mellan de olika skolbyggnaderna tydlig. I den äldre skolbyggnaden är salarna separerade och saknar koppling till varandra både på grund av avståndet mellan salarna och på grund av att varje sal bara har en ingång från atriumrummet. I den nya skolbyggnaden ligger salarna istället bredvid varandra och bildar ett praktisk-estetiskt kluster, i enlighet med funktionsprogrammet (Stockholms stad, 2019a). Salarna integreras genom att det går att röra sig direkt mellan salarna via transparenta glasade dörrar som också ger visuella siktlinjer mellan de olika rummen. Skillnaden mellan de båda skolornas rumsliga konfigurationer

förstärks ytterligare genom att samma mönster återkommer i den nya skolbyggnadens rumsligt integrerade hemvisten och den äldre skolbyggnadens segregerade ämnessalar längst med korridorer.

De olika rumsliga konfigurationerna väcker frågan om vilken typ av rum undervisningssalen ska vara och hur detta påverkar den undervisning som sker i rummen. Hillier (1996) kopplar rumsliga konfigurationer till sociala konfigurationer. Hur ett rum förbinds med andra rum i en större struktur av rum kommer att få konsekvenser för den sociala interaktion som sker i rummen. Jag knyter de sociala konfigurationerna till Bernsteins koder för att analysera hur rumsliga konfigurationer påverkar den pedagogiska koden i skolan. Bernstein (2000) talar om en stark klassifikation för att beskriva en tydlig gräns mellan olika kategorier och om en stark inramning för att tala om tydliga regler inom varje kategori. Motsatsen innebär en svag klassifikation och inramning. Jag menar att en ökad rumslig integration mellan undervisningssalar skapar förutsättningar för en svagare klassifikation medan en ökad segregation av rummen främjar en starkare klassifikation. Jag menar vidare att den ökade rumsliga integrationen visuellt, genom transparenta glasytor in till och mellan ämnessalarna, gynnar en svagare inramning. Den stängda klassrumsdörren främjar istället en stark inramning.

Sammantaget leder detta till att den äldre funktionalistiska skolbyggnaden ger förutsättningar för en isärhållande kod medan den nya skolbyggnaden gynnar en mer integrerad kod, Detta innebär att olika maktförhållanden kommer till uttryck.

Jämförande rumslig analys

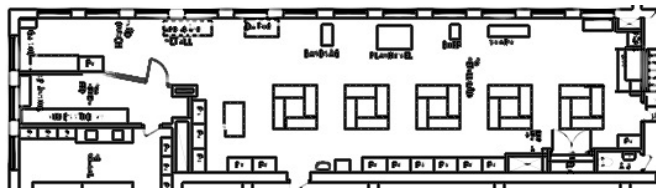
Jag kommer att börja med att applicera Hilliers (1996) rumssyntax på det enskilda rummet. Jag är väl medveten om att det skapar en friktion gentemot Hilliers teori om rumsliga konfigurationer som relationen *mellan* rum. Men jag ser här en möjlighet att utgå från hur rummets form och möblemang påverkar rörelser och visuella siktlinjer inom rummet. Jag använder sedan den rumsliga analysen för en förståelse av hur olika undervisningssalar gynnar Bernsteins integrerade, respektive isärhållande kod.



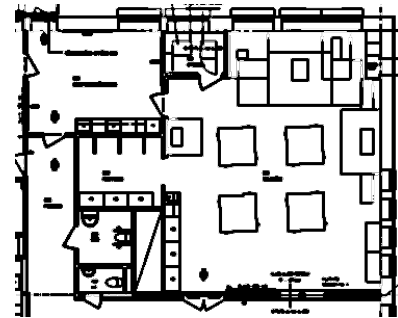
Bild 5. Träslöjdsalen, äldre skolan.



Bild 6. Träslöjdsalen, nya skolan.



Figur 7 (SISAB, 2011). Ritning över träslöjdsalen i äldre skolan.



Figur 8 (SISAB, 2019). Ritning över träslöjdsalen, nya skolan.

Jag kommer att utgå från salarna i träslöjd och bild, som är de salar där jag haft möjlighet att göra intervjuer med lärare och observationer i båda skolbyggnaderna.

Observationsanteckningar från träslöjden, 2020-03-06 (äldre skolan):

Träslöjdsalen utgör en sluten del, avskild från resten av byggnaden, helt utan insyn. Rummet har bänkar på rad som bildar fem öar i ett långsmalt rum, utan någon självklar plats för lärarens genomgångar (se bild 5). Det är en välbehållen men sliten sal där tiden har satt sina spår. Bänkarna har patina av sågspån och färgstänk från generationer av elever. Skåp täcker flera av väggarna. En röd vägg i målad plywood med svarta hyllor är ett tydligt inslag av hemmabygge. Det löper en fönsterrad, med en rad av maskiner framför, utmed ena långväggen. Varje fri väggyta täcks av verktyg. Eleverna arbetar tillsammans i mindre grupper om två eller tre. Kön med elever som vill ha hjälp av läraren växer. När läraren förklarar för några elever i ena änden av rummet saknar han överblick över vad som sker i andra änden av rummet. Det uppstår lite småbråk mellan elever. En flickas slag med två hammare mot varandra blandar sig med bruset från maskinerna. En pojke slår rastlöst på utsuget som hänger över bänkarna och en annan går planlöst omkring med en pingisracket. Turbulensen lugnar ned sig när läraren rör sig genom klassrummet, som att vågorna bryts.

Observationsanteckningar från träslöjden, 2020-03-12 (nya skolan):

Fyra bänkar bildar en kvadrat centralt i rummet (se bild 6). Dörren in till salen har fönster ut mot de allmänna ytorna. Tillsammans med de glasade dörrarna släpper fönsterpartier in dagsljus från alla väderstreck. Salen är överblickbar. Inredningen har

olika gröna toner på väggar, golv och tak. Eleverna verkar veta vad de ska göra. Hammarslag från träklubbor blandar sig med ett dånande ljud när en pojke försöker tvinga en träbit genom kontursågen. Trots det störande momentet råder det en känsla av arbetsro. Läraren går runt och ger handledning. Eleverna är inne i sitt arbete och hjälper varandra. De rör sig runt och arbetar vid de olika stationerna. Några pojkar kastar träflisor på varandra. En annan pojke slår ned plastkilarna som sitter i bänken med en träklubba. Efter ett par minuter märker läraren vad som sker och säger till. Tre elever drar sig undan till ett grupprum, som anknyter till träslöjdsalen. En av eleverna arbetar med att måla. När läraren går till grupprummet för att hjälpa till lämnar de båda sysslösa eleverna rummet.

En viktig skillnad som inte ligger i lokalens utformning är gruppens storlek och elevernas ålder. I den äldre salen är det tjugo elever i årskurs 8 medan den nya salen har tio elever i årskurs 6. Det är samma lärare vid båda lektionstillfällena.

Läraren har en helt annan överblick över rummet i den nya mer kvadratiska slöjdsalen än i den äldre avlånga salen (se bild 5 och 6). Genom att överblicken ökar lärarens visuella kontroll över rummet och därigenom möjliggör en ökad kontroll över undervisningen tolkar jag den som ett uttryck för en starkare inramning. Under intervjun i den nya slöjdsalen reflekterar läraren själv över just denna skillnad:

Det är ju lite svårare där uppe för att salen, det är en gammal sal som är långsmal, så det är stort avstånd, om jag är på ena änden, till de där borta. Det är mycket svårare att ha kontroll över, ordning över allihop där ... här är lite mer lättarbetat, man har dem i sitt grepp på ett annat sätt (Intervju, träslöjds läraren, 2020-03-06).

I den nya skolbyggnaden är det grupprummet som ger eleverna den fristad utanför lärarens kontroll som påminner om den svagare inramningen i den äldre slöjdsalen.

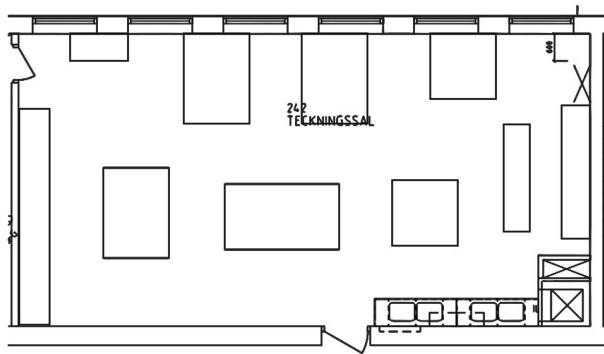
Rummets form påverkar också rörelser, men här underordnas både lärarens och elevernas rörelser rummets möjligheter och begränsningar. I den äldre slöjdsalen styrs rörelserna genom rummet av att det bildas en korridor mellan raden av bänkar och maskinerna (se figur 7). Det bidrar till ett större rumsligt djup med en starkare inramning till följd för både lärare och elever. Den nya slöjdsalens form och möblering ger ett mer flexibelt rörelsemönster eftersom rörelser sker både mellan och runt de fyra bänkarna (se figur 8). Det erbjuder fler naturliga val och jag tolkar det därför som en högre grad av integration med svagare inramning.



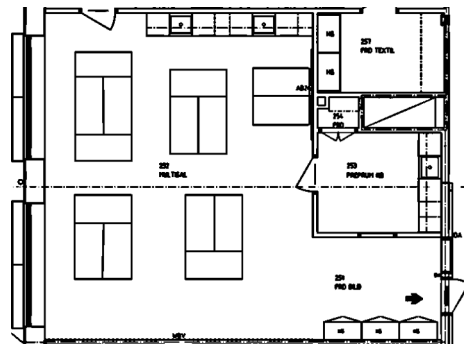
Bild 7. Bildsalen, äldre skolan.



Bild 8. Multisal, nya skolan.



Figur 9 (SISAB, 2011). Ritning över bildsalen, äldre skolan. Borden är mitt tillägg.



Figur 10 (SISAB, 2019). Ritning över multisalen, nya skolan. Borden är mitt tillägg.

Jag vänder nu uppmärksamheten mot ämnessalarna för bild. I den äldre skolbyggnaden sker bildundervisningen i en traditionell bildsal (se bild 7), medan undervisningen inom bild i den nya skolbyggnaden sker i en så kallad multisal (se bild 8), som är byggd för att rymma även exempelvis laborationer i NO.

Observationsanteckningar från bilden 2020-04-02 (äldre skolan):

Läraren håller en kortare introduktion. Efteråt rör sig eleverna i rummet för att hämta böcker. Salen är rymlig och ger gott om plats för rörelser. Eleverna hjälper varandra och småpratar samtidigt som de letar efter bilder. Några elever går ut till atriumrummet utanför. Bildsalen är ett avlångt rum, där tavlan sitter asymmetriskt placerad på ena långväggen. Ingången är centrerad på samma vägg. Den andra långväggen består av fönster med ett generöst ljusinsläpp. Det är en sliten men funktionell sal. Rummet upplevs som ljust och luftigt. Läraren rör sig hela tiden mellan bordsöarna. Enstaka elever rör sig och skapar viss turbulens.

Observationsanteckningar från bilden 2020-03-12 (nya skolan):

Läraren håller en genomgång. Han rör sig i främre delen av rummet och centralt mellan de två främre bordsöarna. Emellanåt slänger han ut en fråga till någon elev. Rummets färgskala är enhetlig med gröna väggar, skåp och bord. Den dova gröna tonen ger ett lugnt men, genom att persiennerna är halvt neddragna, lite mörkt intryck. Eleverna sitter på höga pallar med hjul och mjuk sittdyna. Efter genomgången går läraren runt och handleder elever. Det är en trång lokal som begränsar lärarens rörelser. Eleverna är ganska statiska vid sina bord.

Det är samma elevantal, men i olika åldrar och olika lärare på lektionerna. En tydlig skillnad är storleken på rummet. Den nya skolans mindre multisal har trånga passager mellan bordsöarna i bakre delen av rummet och längst med väggarna (se figur 10). Detta begränsar både lärarens och elevernas rörelsemässiga valmöjligheter och på så vis menar jag att möbleringen bidrar till en starkare inramning. Den rymligare bildsalen i den äldre skolan ger ett flexiblare rörelsemönster. Att läraren tillåter eleverna att använda atriumrummet som utvidgad lektionssal tolkar jag också som ett uttryck för en svagare inramning. Bruket av det integrerade och differentierade atriumrummet, där olikartade funktioner möts, har även potential att gynna en svagare klassifikation.

En annan skillnad mellan rummen handlar om det som Bernstein benämner intern klassifikation; specialiserade platser för en specifik praktik (Bernstein, 2000:14). Bildsalen på den äldre skolan är ett specialiserat rum för bildundervisning, medan multisalen, som namnet antyder, är en sal som byggts för att rymma även andra funktioner. Detta medför att bildsalen har en tydlig intern klassifikation som multisalen saknar.⁸ Bildläraren på den nya skolan pekar på begränsningarna med multisalen där varken skåp eller lådors storlek anpassats för bildarbeten (Intervju, bildläraren, 2020-03-12). Den enhetliga färgsättningen i multisalen skiljer sig från bildsalen i den äldre skolan. Enligt bildläraren på högstadiet skapar störande inslag i inredningen, som en trasig rullgardin, ett ”visuellt buller” (Intervju, 2020-04-02).

I detta avsnitt har jag, genom att utgå från de olika rummens form och möblering, behandlat undervisningssalarna som solitärer. Analysen visar att de enskilda salarna skapar olika förutsättningar för skolkoder att komma till uttryck, men att salarna i de olika byggnaderna inte på ett entydigt sätt ger uttryck för varken en integrerad eller isärhållande kod. Den överblickbara träslöjdsalen i den nya skolbyggnaden ger läraren en starkare kontroll över rummet vilket gynnar lärarens makt över klassen. Men samtidigt är det den äldre salen som inskränker både eleverna och lärarens makt över sina rörelser. När det gäller salarna för bild är det den större bildsalen som ger en rörelsemässig frihet och svagare inramning, men på samma gång har en tydlig intern klassifikation.

⁸ Marklund (2019:79ff.) lyfter fram bildsalens roll som en bidragande faktor till att stärka bildämnetns klassifikation.



Figur 11 (Stadion Arkitekter, 2016:26). Möbleringsskiss över de praktisk-estetiska ämnessalarna för bild och slöjd, nya skolan. Möbleringen av multisalen och textilslöjdsalen skiljer sig från de fysiska rummen.

Skillnaden mellan bild och slöjdsalarna i de olika skolbyggnaderna blir tydligare i de rumsliga konfigurationer som förbinder salarna (se figur 11). Det är också här som mitt huvudsakliga intresse i den här studien ligger.

De praktisk-estetiska salarnas rumsliga integration

Hilliers (1996) rumsliga syntax utgår från relationen mellan rum. Dessa rumsliga konfigurationer påverkar sedan det sociala livet i rummen, eller med Hilliers terminologi, sociala konfigurationer. Jag kommer att titta på relationen mellan de praktisk-estetiska salarna i den nya skolbyggnaden utifrån rörelse och visibilitet. Jag intresserar mig för relationen mellan rummet och lärarnas attityder till, samt användning av rummet utifrån två frågeställningar. Vilken betydelse har det att rummen är förbundna med varandra via dörröppningar (passager)? Vilken betydelse har det att det går att visuellt se mellan rummen (siktlinjer)? Jag analyserar sedan hur dessa faktorer påverkar förutsättningen för Bernsteins koder att komma till uttryck, både som möjligheter och i lärarnas beskrivning av den faktiska undervisningen.

Ett grundläggande villkor för integrationen av rummen, både när det handlar om att röra sig mellan rummen och att visuellt kunna se mellan rummen, är rummens fysiska närhet till varandra. Det är en avgörande faktor att de estetisk-praktiska bild- och slöjdsalarna ligger vägg i vägg och bildar ett gemensamt praktisk-estetiskt kluster på den nya skolan (se figur 11). Samtliga tre lärare inom bild och slöjd som jag intervjuar på den nya skolan uttrycker sig positivt till att rummen ligger samlade bredvid varandra. Alla tre berättar att det gynnar spontana möten och att de träffar varandra oftare än de gjort i tidigare skolbyggnader där rummen varit separerade från varandra (Intervju, bildläraren, 2020-03-13; syslöjds läraren, 2020-03-13; träslöjds läraren, 2020-03-06). Träslöjds läraren, som beskriver träslöjden som ”en egen ö i skolan”, menar att integrationen av de praktisk-estetiska ämnessalarna i sig bidrar till att bilda ”en estetisk grupp” (Intervju 2020-03-06).

Rörelsens konfigurationer

Som rörelse kommer den rumsliga integrationen till uttryck genom passager mellan rummen. De tre undervisningssalarna för bild, textil- och träslöjd förbinds av dörrar som gör det möjligt att passera mellan rummen (se figur 11). Samtidigt som varje sal har en ingång från skolbyggnadens allmänna utrymmen har multisalen även en dörr till textilslöjdsalen, som i sin tur förbinds med träslöjdsalen via dörrar till ett gemensamt grupprum. Grupprummet har även det en separat ingång/utgång till det allmänna utrymmet. På så vis bildas en rumslig cirkel med flera in och utgångar vilket medför att de praktisk-estetiska salarna har en hög grad av integration.

Textilslöjds läraren ser ingen social eller pedagogisk funktion med de dörrar som förbinder textilslöjdsalen med både träslöjdsalen och multisalen. Hon tolkar dem istället som en nödutgång (Intervju, 2020-03-13). Bildläraren är den enda av de tre lärarna som tydligt uttrycker att han utnyttjar den möjlighet som dörrarnas passager tillåter:

Det händer ju att jag tar den här vägen och går igenom för att se vad de håller på med i sina lektioner och det gör väl den här öppna dörren något till att jag ser, där pågår en lektion just nu, här kan jag gå in och kolla vad de håller på med (Intervju, bildläraren, 2020-03-12).

Han lyfter också fram en annan aspekt av den rumsliga integrationen; att den underlättar inte bara för mänskliga förflyttningar utan också förflyttningar av artefakter mellan de olika salarna:

Man kan gå till träslöjdens skåp och hämta saker jag håller på med och ta det till bildsalen och måla det och ställa tillbaka det. Det blir liksom inget stort problem som det kanske skulle ha blivit annars och saker som försvinner på vägen. Det kommer att kunna underlätta om man vill samarbeta mer (Intervju, bildläraren, 2020-03-12).

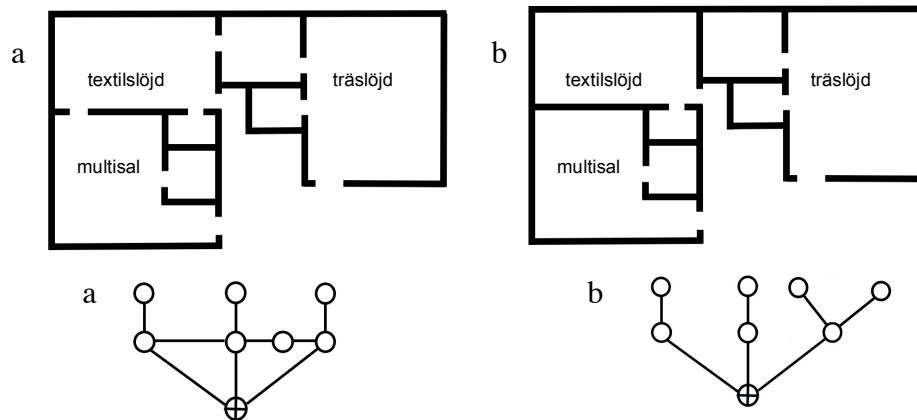
Både bildläraren och träslöjdläraren beskriver rummets närhet och integration som en potential för ämnesövergripande samarbeten mellan ämnena. Bildläraren berättar att lärarna har pratat om att starta samarbeten, men konstaterar samtidigt: ”Det har vi inte riktigt gjort ska man vara helt ärlig med, men det känns som att det finns en önskan och vilja hos alla tre lärare att göra det” (Intervju, 2020-03-12). Både viljan att starta samarbeten och att lokalernas integrering ger förutsättningar för detta bekräftas av träslöjdläraren, som samtidigt ger en förklaring till varför lärarna inte har inlett något samarbete. Han menar att det första året ”ska gå lite på rutin” och uttrycker en tanke om att lärarna kommer att inleda ämnesövergripande samarbeten under kommande läsår (Intervju, 2020-03-06).

Samtidigt som lärarna berättar att de nya lokalerna väcker en vilja till ämnesövergripande samarbeten mellan deras ämnen förekommer det inga samarbeten i praktiken. Mina lektionsobservationer (2020-03-12, 2020-03-13) bekräftar också bilden av att dörrarna inte fyller någon pedagogisk funktion inom undervisningen. Dörrarna mellan salarna behandlades snarast som icke-existerande. På många sätt påminner de mer om nödutgången i den äldre skolbyggnadens träslöjdsal, en tolkning som bekräftas av textilslöjdlärarens beskrivning av dörrarna som just nödutgångar. Spänningen mellan undervisningen och den möjliga rumsliga integrationen kommer kanske tydligast till uttryck när träslöjdläraren reflekterar över den dörr som förbinder grupprummet med de allmänna utrymmena. Han beskriver då dörren som mentalt stängd:

Läraren: Det har aldrig varit något problem att någon har smugit iväg där. Förstår du? Eller att det gör någon skillnad, för mentalt så tror jag att det är stängt där.

Jag: För eleverna?

Läraren: För eleverna och nästan i viss mån för mig också (Intervju, träslöjdläraren, 2020-03-06).



Figur 12 (jfr Hillier, 1996:30). Överst: Bild- och slöjdsalarna med passager (a) och utan passager (b). Nederst: Rumsliga konfigurationer för de olika alternativen.

Jag menar att de integrerade salarna i sig gynnar en svagare klassifikation eftersom de bidrar till en mindre tydlig rumslig gränsdragning mellan de olika ämnena. Det är även en tolkning som bekräftas av bildläraren och träslöjdläraren när de talar om att rummens integration underlättar ämnesövergripande samarbeten. Men genom att dörrarna inte har någon pedagogisk funktion bildar rummen i praktiken inte den cirkel av integrerade rum som planlösningen möjliggör (se figur 12). Här finns en konflikt mellan den potential för en svagare klassifikation som rummet ger förutsättningar för, genom passager mellan rummen, och lärarnas attityder till dessa möjligheter. Rummens integration möjliggör förflyttningar av både människor och objekt och skapar därför förutsättningar för en integrerad kod. Men det är inte så lärarna använder rummen i sin undervisning. Dörrarna fyller ingen pedagogisk funktion och beskrivs med träslöjdlärarens ord istället som mentalt stängda. Genom att dörrarna är mentalt stängda bidrar de inte heller till att utöka elevernas rörelsemässiga val.

Sammantaget menar jag att lärarna i praktiken, genom sin tydliga gränsdragning mellan ämnena, upprätthåller en stark klassifikation i integrerade rum, som i sig är gynnsamma för en svag klassifikation. Genom att upprätthålla en tydlig gräns för ämnet upprätthåller läraren sin autonoma makt över undervisningen både i relation till elever och kollegor. Spänningsförhållandet mellan rum och lärarnas praktik blir ännu tydligare i förhållande till de transparenta glasrutorna i dörrarna. Här kommer också de olika lärarnas attityder tydligare till uttryck.

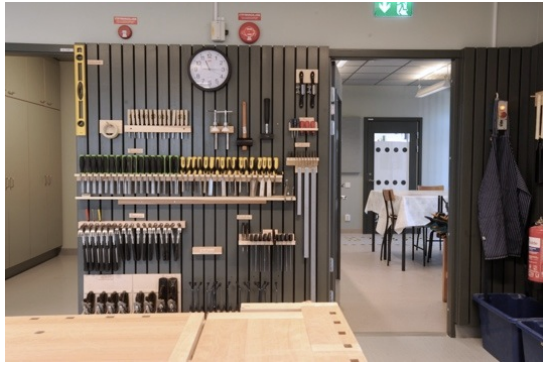


Bild 9. Träslöjdsalen mot grupprummet.



Bild 10. Träslöjdslärares markering i grupprummet.

Blickens konfigurationer

Som siktlinjer kommer den rumsliga integrationen till uttryck genom transparenta glasrutor mellan rummen. Dörrarna som förbinder de tre undervisningssalarna för bild, textil- och träslöjd har transparenta glasrutor som gör det möjligt att se mellan salarna. På så sätt integreras rummen visuellt med varandra genom siktlinjer och samtidigt är varje sal visuellt förbunden med det allmänna utrymmet genom att även ingången är av transparent glas.

Textilslöjdslärares ger en ensidigt negativ bild där de transparenta glasdörrarna saknar värde och istället utgör ett störande inslag i undervisningen eftersom ”eleverna tappar fokus”, säger hon (Intervju, 2020-03-13). Träslöjdslärares har en mer kluven inställning. Han lyfter fram den störande inverkan som glasdörrarna haft i relationen till textilslöjden via det gemensamma grupprum som förbinder trä- och textilslöjden, men som uteslutande används inom träslöjden (se bild 9). Eleverna har stört undervisningen i textilslöjd genom att, som han uttrycker det ”stå och trycka näsan mot och vinka” (Intervju, 2020-03-06). Träslöjdslärares har därför satt upp en rumslig markering på grupprummets golv i form av en svart-gul tejp med ordet ”stopp” (se bild 10).

Enligt träslöjdslärares har tejpmarkeringen hindrat de oönskade störande momenten. En alternativ förklaring är att de minskat på grund av att textilslöjdslärares har täckt över dörrens glasade yta med bilder (se bild 11). Eftersom träslöjdslärares uttrycker sig positivt till insynen från de allmänna ytorna, och säger att han ”gillar kontakten med yttervärlden” (Samtal, träslöjdslärares, 2020-03-12), tolkar jag det som att



Bild 11. Syslöjds läraren har täckt över glasrutan mot grupp rummet.



Bild 12. Syslöjds läraren har täckt över glasrutan mot bildsalen.

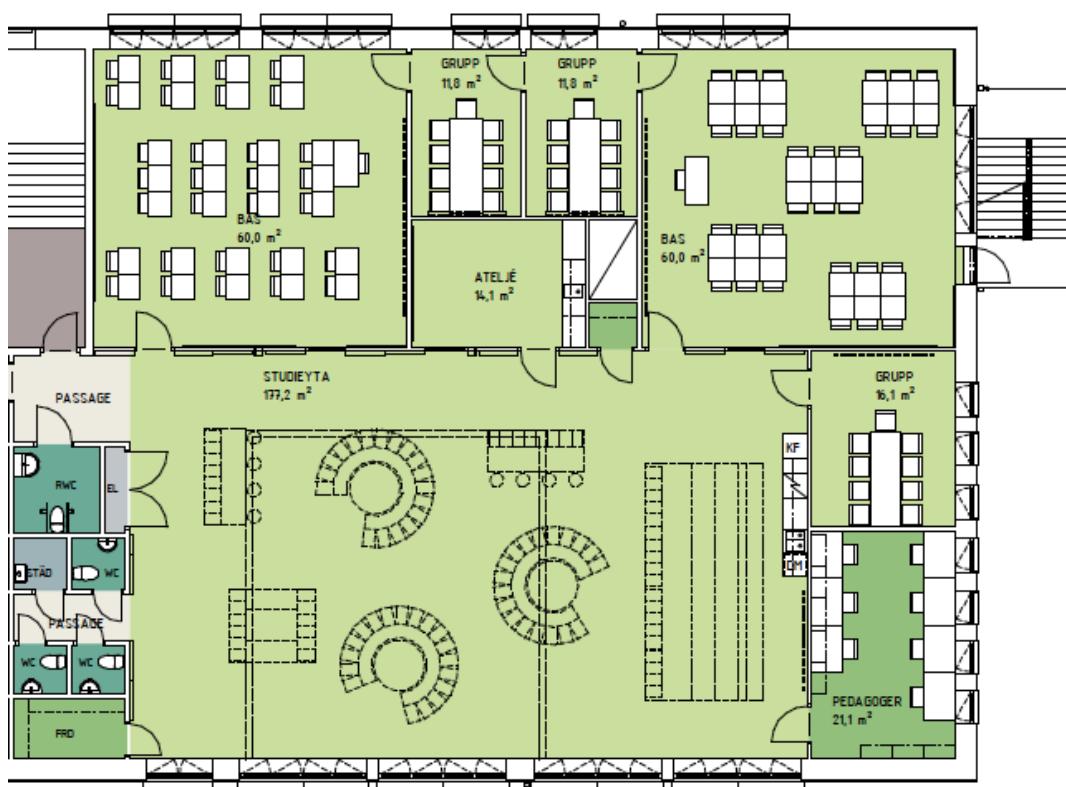
textilslöjds lärarens negativa värdering delvis påverkar hur han beskriver glasrutan i grupp rummets dörr.

Bildläraren har en genomgående positiv inställning till insynen såväl mellan salarna som från de allmänna utrymmena. Han beskriver det som en fråga om öppenhet:

Jag tycker, personligen så känns det lite proffsigare, det känns seriöst att man har inblick till varandra. Här pågår någon sorts verksamhet som jag kan vara öppen med och stolt över ... det här känns välkomnande och så, när man kan se in i varandras klassrum. Så det tycker jag är härligt (Intervju, bildläraren, 2020-03-12).

Bildläraren framställer de glasade dörrarna och väggytorna som synonyma med öppenhet i kontrast till den stängda ”klassrumsdörren”. Den stängda dörren beskriver han istället som ett uttryck för att ingen utomstående vet vad som försiggår i rummet och att det kan ”vara lite vad som helst därinne”. Det skapar, enligt bildläraren, ”ett intryck av att man är rädd för att folk ska se vad man håller på med” (Intervju, 2020-03-12). Enligt bildläraren är en fördel med glaspartierna att de bidrar till att skapa insyn samtidigt som de stänger ute störande ljud; ”att det verkligen stänger av allt ljud fast det ändå kan vara öppet” (Intervju, 2020-03-12).

Textilslöjds läraren har täckt över största delen av de glaspartier som visuellt förbinder textilslöjds salen och multisalen med bilder (se bild 12). Detta ifrågasätts av bildläraren som menar att han inte har upplevt några störande moment på grund av den transparenta glasdörren:



Figur 13 (Stadion arkitekter, 2016:26). Möbleringsskiss över hemvist med två basrum och studieyta. Möbleringen skiljer sig från de fysiska rummen.

I

Innan hon satte upp dem har det inte varit något problem eller något konstigt att det har pågått en lektion därinne. Det har inte känts som att mina elever har störts av det eller att vi har blivit störda av dem. /... jag tycker att det är en bra utgångspunkt och att det kan vi se till att hjälpa barnen med liksom, att det ska kunna fungera, att ha insyn överallt. Om det är så bara att någon sitter och tittar in på vad de gör och tycker att det verkar intressant så är väl det bara något härligt och bra tänker jag så länge det inte tar allt fokus. ”Oj vad gör de för något roligt på syslöjden! Hoppas att vi får göra det också!” Det är väl någonting bra tänker jag (Intervju, bildläraren, 2020-03-12).

Under mina observationer (2020-03-12, 2020-03-13) kunde jag inte heller notera några störningsmoment på grund av de glasade ytorna mellan undervisningssalarna och de allmänna ytorna. Jag hade inte möjlighet att iaktta hur det fungerar med de glasade dörrarna mellan de olika ämnessalarna eftersom dörrarnas rutor redan var förtäckta. Här får jag istället vända mig till mina observationer i hemvistet (2020-03-12).

Hemvistens undervisningssalar (se figur 13) består av en större studieyta (se bild 13-16), som är det centrala rummet med högst grad av integration, och två basrum (se bild 17) som bildar en rumslig cirkel med två grupprum mellan sig (se bild 18).



Bild 13. Gradängen i studieytan.



Bild 14. Studieytan.



Bild 15. Studieytan.



Bild 16. Studieytan.



Bild 17. Basrum.



Bild 18. Genomgång mellan basrummen genom grupprum.

Genom transparenta glasdörrar löper en siktlinje genom hemvisten, från ett grupprum i ena änden, genom studieytan och vidare genom angränsande hemvister för årskurs 5 och 6. Glaspartier i och bredvid dörrarna mellan studieytan och basrummen gör att det även går siktlinjer mellan dessa rum, samt mellan de båda basrummen via glasade dörrar i två angränsande grupprum (se bild 18).

Under mina lektionsobservationer i studieytan och basrummet (2020-03-12) kunde jag inte heller här registrera några störningar på grund av de transparenta glasytorna mellan undervisningssalarna eller till övriga hemvister. Mina observationer styrks av läraren i Svenska och SO när hon hävdar att ”barnen är ganska vana vid det, så de

tänker inte så mycket på de här glasrutorna” (Intervju, 2020-03-06). Det enda tydliga externa störningsmoment under min lektionsobservation i studieytan var istället ljudmässig och berodde på en uppställd dörr från hemvisten ut till trapphuset.

Min analys är att siktlinjer mellan rummen medför att integrationen mellan rummen ökar och att den rent fysiska gränsen mellan både de olika ämnena och mellan lärarna blir mindre tydlig. Detta förhållande kopplar jag till en svag klassifikation hos Bernstein. Textilslöjdslärares ingrepp på lokal nivå, att täcka över glaspartierna, skapar konsekvenser på global nivå, genom att förhindra den rumsliga konfigurationens visuella integrering (jfr Hillier, 1996:285ff.). Därigenom upprättas rent fysiskt den gräns mellan ämnen och lärare som uttrycks genom Bernsteins starka klassifikation. Bildläraren lyfter fram en annan aspekt, som jag tolkar utifrån Bernsteins inramning, när han menar att insynen mellan rummen ger större ansvar till eleverna:

Man visar på något sätt, eller byggnaden visar, att här ska det pågå undervisning och att man ska kunna se att det pågår undervisning hos andra och man ska ändå kunna visa respekt för varandra. Man visar att man förväntar sig av barnen att de ska klara av det här ändå. De ser att de sitter och jobbar. ”Vi sitter och jobbar härinne. Vi behöver inte springa och störa varandra. De förväntar sig att vi ska klara det här.” Jag tycker man har någon sorts förväntan på barnen (Intervju, bildläraren, 2020-03-12).

Byggnaden i sig uttrycker en förväntan om att eleverna ska kunna respektera varandra. Citatet ger uttryck för en svagare inramning där lärarens kontroll minskar till förmån för och ett större förtroende till elevernas förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande genom självreglering.⁹

Inramning uttrycker kontroll och klassifikation uttrycker makt. Den transparenta dörren mellan ämnessalarna och från de allmänna ytor gör att läraren blir sedd både av kollegor och av skolledningen. Detta får konsekvenser för maktrelationen i skolan och det är något som jag kommer att återkomma till i den avslutande diskussionen.

⁹ Inom den formativa bedömningen framställs elevernas självreglering som ett viktigt mål för lärandet (William & Leahy, 2015:211ff).

Hemvisten – en alternativ rumslig konfiguration

I jämförelse med de praktisk-estetiska ämnessalarna erbjuder hemvisten en alternativ rumslig konfiguration med större rumslig differentiering. Studieytan är betydligt större än basrummen och är på ett tydligt sätt det mest integrerade rummet i den rumsliga konfiguration som hemvisten utgör (se figur 13). De estetisk-praktiska salarna är istället påfallande likvärdiga till storlek och integration (se figur 11). Både Törnqvist (2017:46) och Kirkeby (2017:79) betonar värdet av rumslig differentiering genom olika rumsstorlek. Med utgångspunkt i studieytan bildar de båda basrummen en rumslig cirkel med två grupprum mellan sig. Basrummen har storleken av den klassiska lärosalen på 60 kvm (jfr Bjurström, 2017:132).

De lärare som arbetar i hemvisten har sina lektioner omväxlandes i studieytan och i något av de båda basrummen. Genom sin storlek och differentierade rumslighet (se bild 13-16) menar jag att studieytan har förutsättningar för en svagare inramning. Basrummets traditionella möblering, med bänkar på rad vända mot läraren (se bild 17), förstärker också intrycket av en stark inramning. När jag intervjuar läraren i svenska och SO kopplar hon indirekt samman de olika lokalerna med en stark respektive svag inramning: ”I klassrummet (sic!) har man dem samlade, de har sin plats och allt är ordning och reda ... och man har översikt över alla, man har kontroll liksom. I studieytan ... blir det mera rörigt, utspritt” (Intervju, 2020-03-06). Jag menar att basrummets kontroll ger förutsättningar för en starkare inramning medan studieytans differentiering påverkar lektionerna i riktning mot en svagare inramning.

Lärarens beskrivning av att det blir rörigare i studieytan kan hänga samman med den bristande överblick som jag diskuterade i relation till träslöjdsalarna, men stöds inte av mina lektionsobservationer (2020-03-12). Jag uppfattar inte någon större skillnad mellan elevernas förmåga att fokusera i de olika rumsligheterna. Snarare är min tolkning att studieytan bidrar till ett mer dynamiskt flöde. Enstaka observationer ger förstås inte rättvisa för skolans vardag men väcker frågan om alternativa förklaringar till varför läraren uttrycker sig som hon gör.

En sådan förklaring kan botten i en grundläggande pedagogisk inställning. Läraren är redan från början tydlig med att hon föredrar basrummet framför studieytan. När hon

beskriver sina lektioner ger de också uttryck för en stark inramning med tydlig fokus på lärarledd förmedlingspedagogik. Pedagogiken sammanfattas i kommentaren att ”vi vill ju ha det här traditionella, vi undervisar, vi jobbar samlat och vi ser alla” (Intervju, lärare i svenska och SO, 2020-03-06). En annan möjlig tolkning är att det är ett uttryck för vanans makt: ”Basrummet är ju som ett klassrum så det är ju som man är van att ha det men när man är i studieytan så måste man tänka till lite extra” (Intervju, lärare i Svenska och SO, 2020-03-06). Läraren beskriver hur hon utmanas i sitt invanda sätt att hålla lektioner i studieytan och att detta kräver att hon tänker till mer under planeringen.

Båda tolkningarna utgår från att studieytan utmanar läraren att lämna den pedagogik hon är van vid för att göra annorlunda. Under mina besök i hemvisten noterar jag att flera av lärarna istället håller långa genomgångar framför gradängen, en mindre läktare i studieytan (se bild 13), vilket leder till att studieytans differentierade rumslighet till stora delar står underutnyttjad (jfr Kirkeby, 2006). Jämförelsen med hemvisten pekar på att konflikten mellan de integrerade rummen och den undervisning som lärarna i de praktisk-estetiska ämnena ger uttryck för behöver tolkas i relation till en övergripande pedagogisk kod som råder på skolan som helhet.

Isärhållande kod i integrerade rum

I den nya skolbyggnaden utmärks de rumsliga konfigurationerna mellan undervisningssalarna av en hög grad av integration både av rörelser och rent visuellt. Genom att sammanföra den rumssyntaktiska analysen med Bernsteins analys av skolkoder har jag visat hur dessa integrerade rumsliga sammanband i sig ger förutsättningar för en svag klassifikation.

När det gäller inramningen i relation till de enskilda ämnesalarna är bilden mer komplex. Utifrån träslöjdsalen visade min analys att den nya slöjdsalen både kan skapa förutsättningar för en starkare inramning, genom att ge läraren en bättre visuell överblick, och en svagare inramning, genom att erbjuda fler valmöjligheter för både elever och lärarens rörelser i rummet. I multisalen var det istället rörelsemönster som begränsades. Detta är något som skiljer sig från hemvisten där studieyta är det rum som ger en svagare inramning genom en differentierad läromiljö som både begränsar

lärarens överblick och erbjuder fler val för elever och lärares rörelser. Basrummet stödjer en starkare inramning både genom sin form och möbleringen.

Sammantaget menar jag att den nya skolbyggnadens integrerade rumslighet stödjer en integrerad kod. Det är en bild som även delas av ett par av de intervjuade lärarna. När bildläraren uttalar sig om hemvistens studieyta, där han arbetar som NO lärare, konstaterar han att ”det är häftigt att man ändå vågar ställa förväntningar på elever att de ska ta ansvar för sitt eget arbete” (Intervju, 2020-03-12). Träslöjdläraren har en mer kluven inställning när han jämför skolmiljön i den nybyggda och den äldre skolbyggnaden:

Jag tror att det bygger lite mer på ett eget bestämmande och flexibilitet i de här salarna. Klarar man av det så är det säkert jättebra men jag tror att det inte alla gånger blir så lätt som man skulle önska. Jag tror att det blir mer auktoritärt i de gamla klassrumsmiljöerna på något sätt (Intervju, träslöjdläraren, 2020-03-06).

Genom att skilja mellan ”eget bestämmande” och ”auktoritär” undervisning ger citatet tydligt uttryck för min tolkning att lokalerna i den nya skolan skapar förutsättningar för en integrerad kod i motsättning till den äldre skolbyggnaden som främjar en isärhållande kod.

Men det råder ett asymmetriskt förhållande mellan de rumsliga konfigurationerna och den undervisning som bedrivs i den nya skolbyggnaden. Min analys visar att lärarna inom bild och slöjd arbetar efter en isärhållande kod i lokaler som ger förutsättningar för en integrerad kod. Träslöjdläraren ger uttryck för detta när han säger att det känns ”tryggt och skönt att liksom ha den här lite grand ramade och lugna, styrda undervisningen” (Intervju, 2020-03-06). Den isärhållande kod som styr undervisningen inom de estetisk-praktiska ämnena är del av en övergripande pedagogiska kod som råder på skolan. Träslöjdläraren hänvisar till ett möte inom kollegiet där graden av elevinflytande diskuteras:

Vi pratade om det litegrann igår, vi har sådan här ledarmöten, just hur mycket bestämmer vi och hur mycket får barnen bestämma. Vi bestämmer rätt mycket kom vi överens om allihop” (Intervju, träslöjdläraren, 2020-03-06).

Enligt citatet är det lärarna som har kontroll över undervisningen och det lämnas relativt lite utrymme för elevinflytande. Det är ett tydligt uttryck för en stark inramning där makten att bestämma finns hos läraren.

Bildläraren är den av lärarna som istället bejakar den integrerade kodens mer jämlika maktrelation. Dels ger han uttryck för en svagare klassifikation genom tanken på ämnesövergripande samarbeten inom bild och slöjd. Dels har han en positiv värdering av den svagare inramning som insynen mellan rummen skapar. Även läraren i svenska och SO uttrycker ett intresse för den integrerade kodens differentierade och ämnesövergripande undervisning:

Tänk om vi hade haft tillgång till alla rummen, vilken tid vi ville och så alla eleverna. Då hade de ju kunnat göra olika saker i de olika rummen och X och jag liksom flyter runt lite med hjälp av de assistenter som finns. För då kanske några skulle sitta där med sina datorer och några fixa med någonting där och vad det nu är de gör liksom. Det låter ju som något idylliskt. (Intervju, lärare i Svenska och SO, 2020-03-06)

Under intervjun återkommer hon flera gånger till att ”det funkar liksom inte”, att ”det är någon sån här utopi”, eller att ”då kräver det ju superplanering”. En möjlig tolkning av dubbelheten är att vidmakthållandet av en isärhållande kod snarare ligger på det strukturella planet än i lärarnas attityder.

På Johan Skytteskolan knyts organiseringen av tiden (schemaläggning) och personalresurser till olika rum och olika grupper på ett sätt som begränsar flexibiliteten. I praktiken är min upplevelse att två grupper blir synonymt med en klass och att basrummen framstår som klassrum. Bild- och slöjdämnena hålls isär genom att olika grupper, utan någon naturlig koppling till varandra, har undervisning parallellt i de olika salarna. Schemaläggningen premierar inte samarbeten genom att exempelvis låta samma dubbel-grupp (motsvarande en klass) ha ”halvklassundervisning” i de båda slöjdarterna samtidigt. För att kunna utnyttja lokalernas möjlighet till en differentierad undervisning krävs ett flexibelt schema, som inte låser lärare och elever vid exakta tider i exakta rum (Stockholms stad, 2019a:8f.). Detta gäller oavsett om differentieringen sker genom optimerad rumsanvändning (Törnqvist, 2017:45) eller genom lokaler med överkapacitet (Kirkeby, 2017:79).

Slutsatser och diskussion

Som en av Stockholm stads nybyggda konceptskolor kan Johan Skytteskolans låg- och mellanstadiebyggnad sägas representera de skolor som byggs i Sverige idag. Om den äldre skolbyggnaden för högstadiet uttrycker 1940-taletets funktionalistiska funktionsseparering, med korridorer för rörelse och ämnessalar för vistelse, uttrycker den nya skolbyggnaden andra pedagogiska tankar.

För att spåra bakgrunden har jag återvänt till idéer om skolbyggnaden som kom till uttryck vid millennieskiftet. *Skola 2000* formulerade en vision om en skola som bryter med en tradition av korridorer och klassrum (Wallin, 2000) utifrån den dåvarande läroplanen, Lpo 94 (Skolverket, 1994). Tankarna om en demokratisk skola med ett elevaktivt lärande förs vidare i den nuvarande läroplanen, Lgr 11 (Skolverket 2019). Men på samma sätt som Skolverkets styrdokument är ett politiskt lapptäcke och ger uttryck för olika pedagogiska viljor och inriktningar, är också Stockholm stads (2019a) funktionsprogram en kompromiss. På Johan Skytteskolan har korridoren försvunnit för en mer integrerad pedagogisk miljö, samtidigt som den traditionella undervisningssalen på 60 kvm fortfarande finns kvar (jfr Bjurström, 2017:132).

Jag har kopplat Hilliers (1996) rumssyntaktiska teori till Bernsteins (2000) pedagogiska koder för att analysera hur rummet förhåller sig till skolans pedagogik. Med utgångspunkt i Johan Skytteskolans rum för undervisning har jag visat hur integrerade rum kan främja en integrerad kod och hur segregerade rum understödjer en isärhållande kod. Med fokus på de praktisk-estetiska ämnessalarna för bild och slöjd i den nya skolbyggnaden har jag visat hur de integrerade rummen, genom sina passager, gynnar en svagare klassifikation mellan dessa ämnen. Jag har också visat hur den visuella integrationen medför en svagare inramning av undervisningen. Sammantaget ger den integrerade rumsligheten förutsättningar för en integrerad kod att komma till uttryck.

I relief till den rumsliga integrationen har min fältstudie visat att lärarna i bild och slöjd på Johan Skytteskolan i huvudsak praktiserar en isärhållande kod i sin

undervisning. Friktionen mellan rum och undervisning framkommer i flera intervjuer, som när träslöjds läraren definierar dörren som mentalt stängd (Intervju, 2020-03-06) och textilslöjds läraren som en nödutgång (Intervju, 2020-03-13). Flera av lärarna beskriver också att det inte förekommer några ämnesövergripande samarbeten trots att rummen inbjuder till detta (Intervju, träslöjds läraren, 2020-03-06; bildläraren, 2020-03-12). Det visar sig även i mina observationer genom att dörrarna mellan de estetisk-praktiska ämnessalarna inte används. Det tar sig rent fysiskt uttryck genom att textilslöjds läraren har satt upp bilder som avskärmar bild- och slöjdsalarnas visuella integration.

En slutsats som går att dra är att det fysiska rummet på Johan Skytteskolan i sig inte producerar en viss undervisning. Skolan har inte, med Törnqvists ord, ”[byggt] bort möjligheten att låta separata ämnesaktiviteter dominera vardagen” (Törnqvist, 2017:46). Rummet erbjuder istället möjligheter och begränsningar som möts av brukaren (jfr Hillier, 1996; Kirkeby, 2017:74; Bjurstrand, 2017:117). Rummets påverkan är knuten till en rad externa faktorer. I min studie har jag lyft fram lärarnas attityder och vanans makt som möjliga förklaringsmodeller. Enligt Hillier ligger rumsliga konfigurationer på en icke-diskursiv nivå. Det är strukturer som påverkar oss utan att vi är medvetna om dem. Hillier (1996:45ff.) talar om en geotyp, när en byggnadstyp reproducerar sociala mönster över tid; mönster som kan ha spelat ut sin sociala funktion. En möjlig tolkning är att korridor och klassrumsskolan är en sådan förlegad geotyp inom skolbyggandet. Om lärarna är påverkade av denna geotyp lyfter de samtidigt fram vikten av att bygga bort korridorer, som ett tillhåll för dolda trakasserier och mobbning (Intervju, bildläraren, 2020-03-06; textilslöjds läraren, 2020-03-13; jfr även Stockholm stad, 2019a).

Lärare är inte heller en homogen grupp. Redan bland de lärare som jag intervjuat finns en stor spridning i synen på en mer isärhållande eller integrerad kod. Mitt fokus på lärare begränsar också studiens resultat. Det ger ingen information varken om arkitektens vision, skolledningens tankar eller elevernas upplevelse av de olika rumsligheterna i relation till undervisningen. Kanske är det just elevernas röster som saknas allra mest för att ge rättvisa åt ett brukarperspektiv? Men också skolledningens perspektiv hade bidragit till att förstå orsakerna till den diskrepans som jag uppfattar mellan rummen och pedagogiken i den nya skolbyggnaden.

Jag menar att en stor del av konflikten mellan rum och undervisning härrör från en strukturell nivå. Inte bara rummet utan regleringen av tiden (schemalaggingen) måste tillåta en flexibel och differentierad undervisning (Törnqvist, 2017; Stockholms stad, 2019a). Det är också möjligt att tänka att, på ett arkitektoniskt plan, hade en mer differentierad rumslighet mellan de praktiska-estetiska salarna underlättat för en integrerad kod att komma till uttryck. Törnqvist (2017:45) ifrågasätter uppdelningen mellan slöjdämnet i två separata rum. Här vill jag istället peka på möjligheten till en praktisk-estetisk rumslig konfiguration som följer hemvisten, där multisalen med sin svagare interna klassifikation (jfr Bernstein, 2000:14), motsvarar studieytan och med de båda slöjdarterna rumsligt placerade i basrum.

Men liksom Kirkeby (2017:73f.) ser jag inte det som forskningens roll att föreskriva hur en bra skola ska byggas, utan att skapa förståelse. Jag menar att frågan om vilken skola vi ska bygga – både fysiskt och socialt – är för komplex för att reduceras till evidensbaserade slutsatser. Hur vi mäter kunskaper och vilka kunskaper vi mäter är i sig en komplex frågeställning. Och hur mäter vi fostrandet av demokratiska medborgare? Enligt mig handlar frågan om vilken skola vi vill ha och vilka skolbyggnader vi bygger istället om ideologi. Med stöd hos Bernstein (2000), menar jag här inte ideologi i form av ett ideologiskt innehåll – som kan bli ett slagträ i den politiserade skoldebatten – utan ideologi som en relation. Med Bernsteins egna ord:

Ideology, here, is a way of making relations. It is not a content but a way in which relationships are made and realised (Bernstein, 2000:16).

Strävar vi efter den integrerade kodens mer jämlika relation mellan lärare och elev, där de blir ömsesidigt beroende av varandra, eller efter den isärhållande kodens synliga pedagogik som är opersonlig men tydlig eftersom eleverna vet vad som förväntas av dem? Frågan om ideologi leder vidare till min tredje frågeställning om vilka maktförhållanden som produceras.

Makt är en form av relation. I min studie har jag valt att fokusera på det maktförhållande som uppstår mellan lärare och elev. Det är alltid en makthierarkisk obalans i relationen mellan läraren och eleven. Ämbetet skapar i sig en maktposition (jfr Kirkeby, 2006:103ff; 2017:80f.). Under mina lektionsobservationer har jag

reflekterat över hur olika eleverna förhåller sig till mig som vuxen i rummet jämfört med den undervisande läraren. Där deras beteende regleras av läraren som auktoritet påverkar min närvaro i rummet inte till synes deras beteende varken som individer eller på gruppnivå.

Bernsteins teori om koder är en maktanalys. Klassifikation uttrycker makt och inramning kontroll. Vid en stark klassifikation är det läraren som har makten över kunskapen och vid en stark inramning har läraren kontroll över undervisningen. Hur detta kommer till uttryck genom byggnaden kan exemplifieras med den insyn som de transparenta glasrutorna ger in till och mellan undervisningssalarna. Att läraren inte bara är auktoriteten som kontrollerar eleverna, utan också blir sedd av jämlingar (kollegor) och överordnade (skolledning) utifrån den institutionaliserade makten, skapar i sig en förskjutning med potential att förändra maktförhållandet.¹⁰ Genom den utsatthet det innebär att bli betraktad förlorar läraren en del av den autonoma kontroll som upprätthålls bakom den stängda klassrumsdörren.

Textilslöjdläraren, som är tydligast i sin kritik mot insynen, fokuserar inte på sin egen position som lärare. Hon lyfter istället fram att eleverna stör varandra (Intervju, 2020-03-13). Hänger det ihop med en omedvetenhet om den egna maktpositionen eller en ovilja att benämna den för att istället fokusera på eleverna? Till skillnad från Bjurström (2002:103) registrerade jag inga störningsmoment på grund av insynen mellan undervisningssalarna under mina lektionsobservationer. Skillnaden kan bero på att Bjurström (2002) studerade öppnare rumsmiljöer men också på den begränsade tiden för min fältstudie.

Jag tar med mig två reflektioner från min studie på Johan Skytteskolan. Den första rör vikten av att involvera brukarna i processen (jfr Bjurström, 2017:132) och den andra rör vikten av att lära av historien.

¹⁰ Jag diskuterar här inte den förskjutning av maktförhållandet som sker i förhållande till skolledning och som riskerar att påminna om de små fönsterrutor i klassrumsdörren som historiskt har använts av skolinspektionen för kontroll av både lärare och elever (Kirkeby, 2006:105).

När jag för första gången träffar träslöjds läraren berättar han om allt som ”blev fel” i den nya träslöjdsalen. Trots uttalade önskemål vittnar han om att lärarna inte fick träffa arkitekten och konstaterar att ”det var nog bara kostsamt och en stor miss att vi inte fick göra det från början för jag har fått göra om så mycket” (Intervju, 2020-03-06). Jag vill ta detta praktiska exempel som utgångspunkt för att lyfta fram värdet av att lärargruppen involveras i de pedagogiska tankarna i ett tidigt skede. Jag menar inte att de lärare som arbetar på skolan ska bestämma över en byggnad som kommer att stå kvar i flera generationer, utan istället att ett nytt arbetssätt behöver förankras i personalgruppen; ett arbetssätt som tar tillvara på lokalernas möjligheter istället för att fastna i dess begränsningar. Annars kan konsekvensen, som min studie har visat, bli att lärarna inte utnyttjar byggnadens potential (jfr Kirkeby, 2006). Temporära lösningar, som förtäckta fönsterrutor, riskerar att bli permanenta. Hur det utvecklar sig på Johan Skytteskolan kommer framtiden att utvisa. En uppföljande studie på samma skola vore av intresse för att se hur en skola tar sina lokaler i besittning över tid. En annan väg vore en breddning av antalet fallstudier till en komparativ studie över hur Stockholms stads konceptskolor fungerar pedagogiskt i praktiken.

När jag frågar textilslöjds läraren om skolbyggnaden som helhet lyfter hon fram bristerna i matsalen; hur matstationerna skapar köbildning och hur kökspersonalen måste passera köande elever med varma tråg med mat. Hon konstaterar att ”det måste vi ha tillräckligt med erfarenhet i Sverige av, att bygga skolor så att man fattar och kan få det på plats” (Intervju, 2020-03-13). Citatet lyfter fram vikten av att dra lärdom av tidigare erfarenheter. När det gäller skolbyggnaden som ett pedagogiskt redskap finns det i Hertzbergers (2008) arkitektur en sextioårig erfarenhetsbank av skolbyggnader som visar på alternativ till korridor- och klassrumsskolan. Hertzbergers strukturalistiska arkitektur bryter med modernismens enhetliga form för att skapa både integrerade och differentierade miljöer för mänsklig social samvaro. Hans skolbyggnader erbjuder flexibilitet på två nivåer; dels genom de rumsliga konfigurationerna och dels genom att byggnaden lämnas ”ofärdig” och inbjuder brukaren till färdigställandet av byggnaden.

Referenser

Opublicerat material

Anteckningar från lektionsobservationer, 6 mars – 2 april 2020.

Transkriberade intervjuer, 6 mars – 2 april 2020.

Publicerat material

Allpere, Kristina. (2009). *Paul Hedqvist – Arkitekt och Stockholmsgestaltare*. Stockholm: Stockholmia förlag.

Bernstein, Basil (1974). *Class Codes and Control Volume 1. Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Routledge.

Bjurström, Patrick (2000). *Att anpassa skolbyggnader till nya arbetsformer – en fallstudieundersökning av grundskolor byggda på 1950- och 60-talet*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.

Bjurström, Patrick (2001). *Arkitekturens mening i en social kontext – tre undersökningar och ett program*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.

Bjurström, Patrick (2002). *Skolbyggnad och arbetslag – en fallstudie i Futurum*. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.

Bjurström, Patrick (2004). *Att förstå skolbyggnader*. Doktorsavhandling. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.

Bjurström, Patrick (2017). ”Sextio år av skolbyggnande. Idé och verklighet”. I Suzanne de Laval (red.) *Skolans nya rum – En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Klippan: Arkus.

Björklid, Pia (2005). *Lärande och fysisk miljö. En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Doktorsavhandling. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.

Boverket (u.å.). ”Skolor och förskolor, exempelsamling”. Hämtad 26 februari 2020 från <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/arkitektur-och-gestaltad-livsmiljo/exempel/skolor-och-forskolor/>.

- Carlgren, Ingrid (2011). "Behövs en ny progressiv pedagogisk rörelse?". *Skola och samhälle*, 29 augusti. Hämtad 26 februari 2020 från <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skola/ingrid-carlgren-behovs-en-ny-progressiv-pedagogisk-rorelse/>.
- Chiles, Prue; Care, Leo; Evans, Howard; Holder, Anna & Kemp, Claire (Red.) (2015). *Building Schools – Key Issues for Contemporary Design*. Boston: Birkhäuser.
- Curtis, Eleanor (2003). *School Builders*. Chichester: Wiley-Academy.
- de Jong, Marjanna. (1996). "Spatial Structure and Use of School Buildings". I *Evolving Environmental Ideals. Changing Way of Life, Values and Design Practices: IAPS 14 Conference Proceedings*, 129-140. IAPS. Stockholm: Kungliga Tekniska Högskolan.
- de Jong, Marjanna. (2005) "Rummets relationer – påverkar pedagogiken". *Pedagogiska magasinet*, 16 augusti. Hämtad 2020-03-27 från <https://forskolan.se/rummens-relationer-paverkar-pedagogiken/>.
- de Laval, Suzanne (Red.) (2017). *Skolans nya rum – En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Klippan: Arkus.
- de Laval, Suzanne (2018). "Skollokalernas betydelse för lärande – En översikt över forskning och utvecklingsprojekt". Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Englund, Tomas (2017). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimensioner*. Göteborg: Daidalos.
- Frampton, Kenneth (1992). *Modern Architecture: a Critical History*. Tredje upplagan. London: Thames & Hudson.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Hertzberger, Herman (2008). *Space and Learning – Lessons in Architecture 3*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, Herman & de Swan, Abraham (2009). *The Schools of Herman Hertzberger*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hillier, Bill & Hanson, Julienne (1984). *The Social Logic of Space*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hillier, Bill (1996). *Space is the Machine: a Configurational Theory of Architecture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Isling Poromaa, Pär (2016) *Den subtila ojämlikheten – Om grundskolors materiella förutsättningar och elevers utbildningsmöjligheter*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.

Kirkeby, Inge Mette (2006). *Skolen finder sted*. Doktorsavhandling. Hørsholm: Statens byggeforskningsinstitut.

Kirkeby, Inge Mette (2007). ”2000-talets undervisning ställer krav på skolmiljön”. *Skolporten*, 28 september. Hämtad 13 mars 2020 från <https://www.skolporten.se/forskning/intervju/kthkirkeby-intervju/>.

Kirkeby, Inge Mette (2017). ”Skolens rum – begreber og fysisk materialitet. Om samspillet mellem pædagogik og arkitektur”. I Suzanne de Laval (Red.), *Skolans nya rum – En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Klippan: Arkus.

Marklund, Frida (2019). *Bilder som berättar – Om kunskap, makt och traditioner i grundskolans bildundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå Universitet.

Nationalencyklopedin (u.å.). ”genotyp”, hämtad 8 maj 2020 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/genotyp>.

OECD (2001). *Designs for learning – 55 exemplary educational facilities*. Paris.

Palmberg-Eriksson, Stina (2003). *Skolhuset som samhällsspegel*. Stockholm: Riksantikvarieämbetet.

Pettersson, Sten & Åsén, Gunnar (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Rönnlund, Maria & Tollefsen, Aina (2016). *Rum – Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber.

Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna – En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Skolverket (1994). *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm.

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, Lgr 11. Sjätte upplagan. Stockholm.

- Skåreus, Eva (Red.) (2018). *Estetiska ämnen och genus*. Malmö: Gleerups.
- Slum Dwellers International (u.å.). "Know Your City". Hämtad 17 maj från <http://knowyourcity.info/>.
- Soja, Edward (1996). *Thirdspace – Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell.
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Stensmo, Christer (2007). *Pedagogisk filosofi*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Stockholms stad (2019a). "Funktionsprogram för skollokaler. Fullständig version". Utbildningsförvaltningen.
- Stockholms stad (2019b). "Rumssamband och flöden. Stöd för tolkning av funktions- och lokalprogram". Utbildningsförvaltningen.
- Stockholms stad (2019c). "Hemvistens utformning. Exempel på tolkningar av funktions- och lokalprogram". Utbildningsförvaltningen.
- Sundbeck, Johanna (2020). "Här är skolan som varken har klasser eller klassrum". *Dagens nyheter*, 2020-02-11.
- Törnquist, Anna (2005). *Skolhus för tonåringar – rumsliga aspekter på skolans organisation och arbetssätt*. Stockholm: Arkus.
- Törnquist, Anna (2017). "Väggarnas koreografi och våra framtidsutmaningar". I Suzanne de Laval (Red.), *Skolans nya rum – En antologi om samspelet mellan pedagogik och arkitektur*. Klippan: Arkus.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm.
- Walden, Rotraut, (Red.) (2009). *Schools of the Future – Design Proposals from Architectural Psychology*. Cambridge, MA: Hogrefe.
- Wallin, Erik (2000). *Skola 2000. Nu! – En helhetssyn på pedagogik, arbetsorganisation och fysisk miljö*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Westerlund, Stina & Sigurdson, Erik (2018). "Slöjdämnets historia i skolan – isärhållande och kön". I Eva Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus*. Malmö: Gleerups.

Wikberg, Stina (2018). "Bildämnets historia". I Eva Skåreus (Red.), *Estetiska ämnen och genus*. Malmö: Gleerups.

Wiliam, Dylan & Leahy, Siobhán (2015). *Handbok i formativ bedömning: strategier och praktiska tekniker*. Stockholm: Natur & Kultur

Ödman, Per-Johan (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Andra omarbetade upplagan. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bildförteckning

Bilderna är tagna av mig i Johan Skytteskolans lokaler 13 mars och 2 april 2020.

Figurer

Figur 1: Stockholm stad (2019b). "Rumssamband och flöden. Stöd för tolkning av funktions- och lokalprogram".

Figur 2: Stockholm stad (2019b). "Rumssamband och flöden. Stöd för tolkning av funktions- och lokalprogram".

Figur 3: Hillier, Bill (1996). *Space is the Machine: a Configurational Theory of Architecture*.

Figur 4: Hillier, Bill (1996). *Space is the Machine: a Configurational Theory of Architecture*.

Figur 5: SISAB, Skolfastigheter i Stockholm (2008). Fasad mot sydväst och plan. Ursprunglig arkitekt Paul Hedqvist.

Figur 6: SISAB (2019). Relationsritning. Fasad mot nordväst och översiktsplan.

Figur 7: SISAB (2011). Plan (detalj). Ursprunglig arkitekt Paul Hedqvist.

Figur 8: SISAB (2019). Relationsritning. Plan (detalj).

Figur 9: SISAB (2011). Plan (detalj). Borden är mitt tillägg.

Figur 10: SISAB (2019). Relationsritning. Plan (detalj). Borden är mitt tillägg.

Figur 11: Stadion arkitekter (2016). "Gestaltningprogram Ekängens skola". SISAB.

Figur 12: Egen bild efter Hillier, Bill (1996). *Space is the Machine: a Configurational Theory of Architecture*.

Figur 13: Stadion arkitekter (2016). "Gestaltningprogram Ekängens skola". SISAB.

Intervjuguide

Lektion

Beskriv hur en vanlig lektion ser ut.

Jämförelse

På vilket sätt skiljer sig ditt arbetssätt åt i de olika slöjdsalarna? (Endast träslöjds läraren)

Vad skiljer en lektion i basrummet och i studietan? (Endast Svenska/SO läraren)

Vad tillför studietan? Vad tillför basrummet? Vad tillför grupprummen? (Endast Svenska/SO läraren)

Lokal och undervisning

Hur påverkar lokalen lektionen?

Hur påverkar lokalen ditt sätt att arbeta?

Hur påverkar lokalen din lektionsplanering?

Förändring

Har din undervisning förändrats i de nya lokalerna jämfört med tidigare lokaler som du arbetat i? I så fall hur?

Planerar du din undervisning annorlunda i de nya lokalerna än du gjorde tidigare? I så fall hur?

Påverkansmöjlighet

Har du kunnat påverka lokalernas utformning på skolan och i så fall hur?

Elever, rörelsemönster

Rör sig eleverna annorlunda i de nya rummen?

Rör du dig annorlunda i de nya rummen?

Arbetar och samarbetar eleverna annorlunda i de nya rummen?

Rör sig eleverna mellan bild och slöjdsalarna under pågående lektion?

Kollegor

Hur ofta träffar du dina kollegor under en lektion? Vilka i så fall?

Hur ofta träffar du dina kollegor mellan lektionerna? Vilka i så fall?

Hur mycket samarbetar du med andra lärare under planering och genomförande av lektioner?

Har ni gemensamma projekt?

Hur mycket samarbetar du med lärarna i slöjd/bild? I planeringen och genomförandet av lektioner? Har ni gemensamma projekt?

Värdering

Vad är det bästa med lokalerna? Vad är du nöjd med?

Vad är det sämsta med lokalerna? Vad är du missnöjd med?

Går det i så fall att förändra?

Stockholm i mars 2020

Hej!

Jag heter Erik Rosshagen och skriver ett examensarbete om de pedagogiska rummen på Johan Skytteskolan som en del av min lärarutbildning.

Jag vill med anledning av detta följa undervisningen i en klass där er son/dotter ingår. Eftersom det är av stor vikt för mitt arbete att hela klassens medverkar så är jag mycket tacksam om ni godkänner ett deltagande. Studien rör inte individuella elever utan bara gruppen som helhet och jag har inte heller intervjuat någon elev. Alla namn kommer att anonymiseras i enlighet med Vetenskapsrådets etiska regler för forskning.

Om ni **inte** godkänner ett deltagande var vänlig skriv under denna blankett och lämna till läraren.

Jag kan nås för frågor på erikrosshagen@hotmail.com eller mobil 073-708 40 69.

Tack på förhand,

Med vänliga hälsningar,
Erik Rosshagen

Jag vill **inte** att min son/dotter medverkar i denna studie

Förälders/vårdnadshavares underskrift

.....