

FORMakademisk

Vol 6, No 1 (2013)



EDITORIAL

Editorial. FORMakademisk as a publishing channel for article-based PhD dissertations

Janne Beate Reitan

ARTICLES

Transparent Classrooms. New school buildings with extensive use of glass walls

Else Margrethe Lefdal

Adapted education in different school architecture

Erlend Vinje

Creative multimodal practices. Attempts on articulations from social semiotics and contemporary relational craft

Tollef Thorsnes, Aslaug Veum

The issue of sustainable urban development in a neoliberal age. Discursive entanglements and disputes

Joar Skrede

CONFERENCES

Relating Systems Thinking & Design 2013. Emerging Contexts for Systemic Design

Birger Sevaldson

ADVERTISEMENT

Defining Scandinavia - Copenhagen August 8th - 11th 2013

Stina Bach

Leder

FORMakademisk som publiseringskanal for artikkelbaserte doktoravhandlinger

Doktoravhandlinger som består av separate artikler som publiseres i ulike tidsskrift og antologier blir stadig mer utbredt. FORMakademisk har helt siden starten vært en publiseringskanal for denne type artikler fra ulike land. Vi ser dette som et viktig bidrag til bygging av forskningsfeltet innen design og designutdanning, vidt definert. De publiserte artiklene som utgjør doktoravhandlingen, vil da også gi publiseringspoeng og ekstra inntekter til institusjonene doktor-kandidatene er tilknyttet.

Som nevnt i lederen i forrige nummer, har FORMakademisk en rekke fortrinn som nettbasert publiseringskanal for artikkelbaserte doktoravhandlinger:

- FORMakademisk aksepterer lange artikler, noe som er spesielt viktig for artikkelbaserte doktorgradsavhandlinger.
- Fagfellevurdering på internasjonal høyt nivå, som gir en betydelig fordel ved at en ekspert gir innspill, i tillegg til den veilederne gir.
- Artikler kan sendes inn til enhver tid, og dermed bli ikke avhandlingen rammet av noen forsinkelser for å vente på publisering i tidsskrift som bare tar imot artikler til forhåndsbestemte tidsfrister. Dette bidrar til at doktorkandidatene kan gjennomføre på normert tid.

Flere av artiklene i dette nummeret er tenkt som deler av artikkelbaserte doktoravhandlinger, og to av dem har skolebygg som forskningsobjekt.

Else Margrethe Lefdal, doktorgradskandidat ved Universitetet for miljø- og biovitenskap og doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus, har i artikkelen '*Innsikt, utsikt og oversikt. Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg*' forsket på transparens i skoleanlegg. Hun har valgt å sette søkelys på nye videregående skoleanlegg som er oppført med høy grad av transparens, fleksible romløsninger og utstrakt bruk av interne glassvegger. Med glassvegger innendørs blir de ulike aktivitetene i skolen synliggjort, men lærere og elever blir også mer synlige for hverandre, på godt og vondt.

Erlend Vinje, doktorgradskandidat ved Universitetet i og doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus har i sin artikkel '*Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur*' undersøkt ulike læreres opplevelser av, forestillinger om og preferanser til to ulike former for skolearkitektur. Artikkelen er basert på observasjon av, og intervjuer med, syv lærere. Tre av disse jobber ved en baseskole, mens de resterende jobber ved en tradisjonell klasseromskole. Da lærerne satte ord på i hvilken grad de mente skolearkitekturen ved deres skole ga et godt utgangspunkt for å drive undervisning i samsvar med eget pedagogiske grunnsyn, pekte de samlet sett tre sentrale områder. Alle disse områdene kan sees i lys av begrepet tilpasset opplæring.

Joar Skrede, doktorgradskandidat ved Aalborg Universitet, Institut for Kultur og Globale Studier og forsker III ved Norsk institutt for kulturminneforskning har skrevet artikkelen *The issue of sustainable urban development in a neoliberal age. Discursive entanglements and disputes*. Der skriver han at Oslo kommune, den norske hovedstaden, er midt i gjennomføring av et stort urbant waterfront-prosjekt i Bjørvika. Dette prosjektet har utløst flere år med offentlig debatt. Et sentralt begrep i utviklingsprosjektet er "bærekraftig utvikling", men det er uklart hva begrepet innebærer. Flere interesser er involvert som vektlegger ulike mål og ulike verdier.

I tillegg har kunstner og førstelektor *Tollef Thorsnes*, og førsteamanuensis *Aslaug Veum*, begge Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, i artikkelen *Multimodale skapende praksisar. Forsøk på artikuleringer ut fra sosiosemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk* skrevet om at de mener at de siste tiåra er prega av ei multimodal vending som innebærer at mange typer kommunikasjon går for seg gjennom at flere ulike uttryksmåter samvirker, slik som verbalspråk, bilder, lyd og materialitet. De mener at endringene har ført til et økende behov for kunnskap om hvordan en kan arbeide bevisst og kritisk med multimodale skapende prosesser.

Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo – AHO – inviterer til symposiet *Relating Systems Thinking & Design 2013. Emerging Contexts for Systemic Design* 9. til 11. oktober.

For første gang har *FORMakademisk* åpnet for betalte annonser. Den første annonsen vi publiserer er for interiørmessa *Defining Scandinavia* i København 8. til 11. august i år, som en del av Copenhagen Fashion Week.

Oslo, 1. august 2013

Janne Beate Reitan

Sjefsredaktør *FORMakademisk*

Editorial

Janne Beate Reitan

FORMakademisk as a publishing channel for article-based PhD dissertations

PhD dissertations consisting of separate articles published in various journals and anthologies are becoming increasingly prevalent. Since its inception, *FORMakademisk* has been a publishing channel for these types of articles from different countries. We see this purpose as an important contribution to the broadly defined research fields of design and design education. The published articles that comprise doctoral dissertations will provide publishing points and additional revenue for the institutions with which doctoral candidates are affiliated.

As mentioned in the previous issue's editorial, *FORMakademisk* has numerous advantages as an online publication channel for article-based dissertations:

- FORMakademisk accepts long articles, which is particularly important for article-based doctoral dissertations.
- FORMakademisk has a high-level peer review process that meets international standards. This is a significant advantage in that both supervisors and experts provide input.
- Articles may be submitted at any time, and thus the publication of theses will not be affected by delays associated with the publication of journals that only accept articles according to predetermined deadlines. This means doctoral candidates can complete their work within the stipulated time.

Several of the articles in this issue are intended as part of article-based doctoral dissertations, two of which have school buildings as their research subject.

Else Margrethe Lefdal, a PhD candidate at the Norwegian University of Life Sciences and a Research Fellow at Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Faculty of Technology, Art and Design, discusses openness in school buildings in her article *Innsikt, utsikt og oversikt. Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg* (Transparent Classrooms. New school buildings with extensive use of glass walls). She focuses on new secondary schools constructed with transparent, flexible room solutions and extensive use of glass walls.

Erlend Vinje, a PhD candidate at Aalborg University, Department of Education and Learning and a Research Fellow at Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, the Urban Research Program and the Faculty of Education and International Studies, studies teachers' experiences with, perceptions about and preferences regarding two different types of school architecture in his article *Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur* (Adapted education in different school architecture). The article is based on observation and interviews with seven teachers. Three of these teachers worked in an open-plan school (baseskole), while the other four worked in a school with traditional classrooms. The teachers told stories about the connection between the school architecture and the possibilities they felt they had for teaching according to their own pedagogical views. They pointed out three central aspects that were of importance in terms of this connection. All these aspects relate to the theme of adapted education.

Joar Skrede, a PhD candidate at Aalborg University, Department of Culture and Global Studies and a researcher and sociologist at the Norwegian Institute for Cultural Heritage Research, Department of Landscape and Urban Planning, has written an article titled *The issue of sustainable urban development in a neoliberal age. Discursive entanglements and disputes*. In the article, he stresses that the city of Oslo, the Norwegian capital, is in the midst of executing a huge urban waterfront project in Bjørvika. This project has triggered several years of public debate. A key concept in the project is ‘sustainable development’, but it is unclear what the concept implies. Several parties are involved, with each emphasising their own values and goals.

In addition, artist and Associate Professor *Tollef Thorsnes* and Associate Professor *Aslaug Veum*, both at Vestfold University College, Faculty of Humanities and Education, have written an article titled *Multimodale skapande praksisar: Forsøk på artikulasjonar ut frå sosiosemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthandverk* (Creative multimodal practices: Attempts on articulations from social semiotics and contemporary relational craft) in which they discuss the fact that communication in general has been changing during the last few decades. It has become more multimodal in that various modalities, such as language, pictures, sound and materiality, are combined and integrated. These tendencies, which are often referred to as ‘the multimodal turn’, lead to an increased need for field-specific, advanced knowledge of how to employ creative multimodal practices.

Oslo School of Architecture and Design – AHO – invites to the symposium *Relating Systems Thinking and Design* 9 and 11 October 2013.

For the first time, *FORMakademisk* is now accepting paid ads. The first ad we published is for the fair for design and living, *Defining Scandinavia*, to take place in Copenhagen from August 8–11 this year. The fair is part of Copenhagen Fashion Week.

Oslo, 1 August 2013

Janne Beate Reitan
Chief Editor *FORMakademisk*

Else Margrethe Lefdal

Innsikt, utsikt og oversikt

Transparens og glassvegger i nye skoleanlegg

Sammendrag

Denne artikkelen omhandler transparens i skoleanlegg. Jeg har valgt å sette søkelys på nye videregående skoleanlegg som er oppført med høy grad av transparens, fleksible romløsninger og utstrakt bruk av interne glassvegger. Med glassvegger innendørs blir de ulike aktivitetene i skolen synliggjort, men lærere og elever blir også mer synlige for hverandre, på godt og vondt. Åpenhet i skoleanlegg betyr ikke nødvendigvis helt åpne løsninger, og transparens omfatter mer enn gjennomsiktige glassvegger. En avklaring av begrepet transparens står sentralt i den første delen av artikkelen. Her analyserer og drøfter jeg transparens som begrep og som fenomen i arkitekturen, og relaterer dette til skoleanlegg. Med utgangspunkt i et kritisk realistisk perspektiv stiller jeg spørsmål om hvorfor transparente løsninger med glassvegger blir valgt i nye videregående skoler. Jeg drøfter mulige forklaringer, løfter frem grunnlag for en del synspunkt og belyser ulike argumenter. Arkitektens og læreres forhold til transparens i skoleanleggene står sentralt, men det stilles også spørsmål ved politikere og skoleeieres ønsker om transparente skoleanlegg. Artikkelen antyder at det kan handle om trender og tendenser, og at transparens i skoleanlegg indikerer en åpen kultur.

Nøkkelord: skoleanlegg, transparens, åpenhet, glassvegger, videregående skoler, arkitekt, lærer

Innledning

I denne artikkelen går jeg inn på ulike aspekter rundt transparens i nye skoleanlegg for videregående opplæring. Nye videregående skoler blir gjerne oppført med klasserom og med en utstrakt bruk av transparente glassvegger både internt i byggene og eksternt i fasadene. Mange nye videregående skoler fremstår dermed som svært åpne klasseromsskoler. Byåsen-, Charlottenlund-, Hadeland-, Nydalen- og Mailand videregående skole er eksempler på skoler der transparente glassvegger fra gulv til tak skiller klasserommene fra ulike typer fellesarealer. Jeg spør: hvorfor har det blitt slik?

Gjennom de siste ti årene har det vært en økende interesse for skoleanlegg i Norge. Når gode skoleanlegg løftes frem og synliggjøres, gir det signal om en verdsetting av barn og unges hverdagsmiljø. Opplæringsreformene på 1990-tallet stimulerte til opprettelsen av en egen skolebyggpris. Initiativet kom fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund, Norske Arkitekters Landsforbund og Norsk Form. Skolebyggprisen ble delt ut i perioden 1998 til 2004 og avvirket i 2007 (Berg, 2007). Etter 2004 har flere skoleanlegg blitt nominert til eller fått Statens byggeskikkpris. Skolebyggprisen har på mange måter blitt videreført i det som i dag er Utdanningsdirektoratets rådgivningstjeneste for barnehage- og skoleanlegg (St.prp.nr.66, 2003). Det handler blant annet om å se sammenhengen mellom undervisning og arkitektur, og å utvikle gode skoleanlegg for grunnskolen og videregående opplæring (Berg, 2007). Skolebyggprisen var todelt og skulle oppmuntre både skoleeiere; kommunene og fylkeskommunene, og arkitekt og prosjekteringsteam til å oppføre skolebygg av høy kvalitet. Tildelingen av en pris ble bestemt av en prisjury, oppnevnt av Kommunal- og regionaldepartementet. Juryen måtte skriftlig redegjøre for sitt valg av prisvinner, og; «Juryens begrunnelser opp igjennom årene forteller mye om hvilke kvaliteter som har hatt betydning i tiden» (Berg, 2007:18). Er transparens

blant de kvalitetene som juryene har vektlagt i sine begrunnelser for pristildelinger? Og er det ikke slik at transparens er en kvalitet eller en ideologi som generelt verdsettes høyt og har stor betydning i dagens samfunn? I hvilken grad har dette hatt innvirkning på utformingen av skoleanleggene?

Som grunnlag for denne artikkelen har jeg foretatt en gjennomgang av litteratur og forskning innenfor skolebygg og læring, samt teori om transparens og arkitektur. Fokus har vært på det som er artikulert skriftlig om transparens generelt, og i forhold til skole og arkitektur spesielt. Jeg har med støtte i Ogawa & Malen (1991) valgt å inkludere ulike typer tekster i mitt kildegrunnlag. Ogawa & Malen forsvarer at det de betegner som «multivocal literature» kan inkluderes i litteratur-reviews. «Multivocal literature» vil si alle slags tilgjengelige tekster om et kjent og ofte tidsaktuelt emne (Ibid). Tekster om skoleanlegg fra nettsider, avisartikler, etc. uttrykker stemmene og synspunktene til for eksempel politikere, arkitekter, journalister, lærere og/eller foresatte. Disse tekstene vil kunne kaste lys over det fenomenet jeg studerer (Gall, Gall & Borg, 2003:119), men det er vanskelig å plassere de i et «innbyrdes» gyldighetshierarki. De som sitter i posisjon til å bestemme, har ikke nødvendigvis de sterkeste eller best belagte argumentene for å hevde sine synspunkt. For meg har det overordnede kriteriet vært at tekstene samlet sett skulle være egnet til å belyse det valgte tema. I tillegg til tekstbaserte studier har jeg foretatt befaringer og observasjoner ved flere nye skoler. Ved skolebesøkene har det blitt gjennomført uformelle samtaler med representanter fra skoleledelse, skoleeiere og lærere. Jeg refererer forholdsvis lite til disse muntlige samtaleene i denne artikkelen, men ved noen anledninger har det vært aktuelt å gjengi uttalelser fra enkeltpersoner. Det gjelder tilfeller der uttalelsene kan belyse teksten jeg har analysert. Uttalelsene er formulert skriftlig og godkjent pr. e-post i etterkant.

Når jeg i denne artikkelen drøfter *hvorfor* transparente glassvegger blir valgt i nye videregående skoler, er det med basis i kritisk realisme. Det å drøfte *årsaksforhold* samsvarer med et kritisk realistisk perspektiv der søk etter en dybde dimensjon står sentralt; «Saker och ting sker inte slumpmässigt och utan orsak. Bakom händelser och händelsesförlopp finns krafter som genererar dem» (Danermark, 2003:337). Det er her snakk om underliggende mekanismer, eller grunnlag for valg som er tatt, som har fått og kan få innvirkning på nye læringsarenaer i videregående opplæring. Før en videre drøfting er det hensiktsmessig å se på hva som ligger i begrepet transparens.

Transparens og åpenhet

Transparens kan forstås bokstavelig som en fysisk betingelse eller som en metafor for å indikere åpenhet og synlighet. Transparent har vi fått fra latin via fransk, og er utledet av *transparere* som betyr å 'være synlig gjennom', av trans- og lat. parere 'være synlig', gjennomsiktig, gjennomskinnelig (bokmålsordboka.no). Arkitekturteoretikerne Colin Rowe og Robert Slutzky skrev artikkelen *Transparency* allerede i 1955, men den ble publisert først i 1963. Den regnes som en av de mest betydningsfulle artiklene om transparens (Skoletjenesten Kunstindustrimuseet, 2006). Rowe og Slutzky kommer inn på at transparens i betydning gjennomsiktighet, kan knyttes til et iboende ønske vi har om at ting bør være lett å se eller oppdage, fremstå med tydelighet og ikke være fordekt eller skjult på noen måte (Rowe & Slutzky, 1963).

I demokratiske samfunn er fysisk åpenhet et symbol på den (angivelige) åpenheten som ligger i styresettet (Weston, 2011). Slik sett fremstår transparens som positivt for folk flest, og begrepet kan knyttes til eksempelvis innsyn og demokrati; det prinsipielle ved ikke å holde tilbake informasjon, resultater, etc. I en politisk diskurs står transparens gjerne for verdien av en *åpenhetskultur* i for eksempel politisk saksbehandling i motsetning til hemmelighold og skjulte agendaer. Illustrerende nok kan det nevnes at Barack Obama på en av sine første dager som president la frem et; «presidential memorandum on 'Transparency

and Open Government'» (Sifry, 2011:105). Både transparens og åpenhet kan sies å være honnørord; de har en positiv klang i motsetning til lukket, stengt, tett, låst, etc. Ascher-Barnstone (2003) peker på at transparens benyttes som et slagord for selskaper, myndigheter, akademia og ulike institusjoner;

Today, transparency is a catchword for corporations, government, academia, for institutions of every size and description, for the Internet and the ways in which it connects the world. It is almost impossible to open a newspaper or magazine without seeing some reference to transparency, usually framed as a positive characteristic, as a goal we should unquestionably aspire to (Ascher-Barnstone, 2003:3).

Her vises det til at transparens vanligvis er en positiv karakteristikk eller et mål man utvilsomt bør strebe etter å oppnå. Likevel, det finnes eksempler på at transparent og åpen arkitektur blir møtt med en negativ holdning. Dette gjelder for eksempel egenskaper ved glassarkitektur som dreier seg om «klimatiske og perseptuelle verdier» (Hansen, 2004:3). For det første dreier det seg om problemer med «kulderas» ved vinduene eller altfor høye innetemperaturer. For det andre kan glassbygningene fremstå «ansiktsløse og arrogante» (Ibid), eller rett og slett oppfattes som kald og steril high-tech arkitektur med et for moderne uttrykk for enkelte.

Transparens og glass-aspekter ved moderne arkitektur

I følge Forty (2000) er transparens eller 'Transparency' et modernistisk begrep som ble tatt i bruk innen arkitektur først på 1900-tallet. Bruken av glass i fasader kan sies å være et av grunntrekkene ved modernismen. Den norske filosofen Marcus Jacob Monrad (1816–1897) skildrer i følge Lending; «50 års henrykkelse over glassets muligheter, og foregriper modernismens glassbesettelse» (Lending, 2011:32). Dette gjør Monrad i sitt store filosofiske verk *Æsthetik. Det skjønne og dets forekomst i natur og kunst* (1889). Paul Scheerbart, Bruno Taut, Sigfried Giedion og Walter Benjamin kan også nevnes som representanter for; «en rik tradisjon av modernistiske glasstenkere» (Lending, 2011:30). Scheerbarts mest kjente verk *Glass Architecture* (1914), er et manifest som inspirerte arkitekter i flere tiår etter 1. verdenskrig (Scheerbart & Stuart, 2001);

Modernistene Le Corbusier (1887-1965), Walter Gropius (1883-1969) og Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), Hannes Meyer (1889-1954) og Ludwig Karl Hilberseimer (1885-1967) udfoldede i midten af 1900-tallet for alvor de muligheder, der nu var for at skabe mere transparente og luftige bygninger. De modernistiske arkitekter svægede til lette materialer, skelettynde konstruktioner og transparens via glas. Til idéen om lethed og transparens knytter sig en forestilling om analytisk klarhed, rasjonalitet, nøgternhed, hygiejne og et ornamentløst, rationelt udtryk (Skoletjenesten Kunstinstrumuseet, 2006:4).

Vanlig glass er eksempel på et gjennomsiktig materiale, med kvaliteter som gir en gjengivelse av lys, rom og volum som befinner seg på 'den andre siden' (Hansen, 2004), eller som gjør det mulig med sikt inn i eller gjennom en bygning (Forty, 2000). Aas (2009) refererer til disse egenskapene ved glass, men fremhever at glass kan sees på som en metafor både for åpenhet og fiktiv åpenhet; at noe øyensynlig kan fremstå som åpent, men egentlig er en delvis usynlig barriere;

Det fysiske glasset hadde den egenskapen at det stengte, samtidig som det var transparent og tilsynelatende åpent. Slik er glass. Men glasset er også en virkningsfull *metafor*: for det første for åpenheten, slik det tidvis har vært framhevet i arkitekturteorisk sammenheng; for det andre for stengslet, den *tilsynelatende* åpenheten, en metaforisk funksjon som er mindre velbrukt, men ikke desto mindre betydningsbærende (...) (Aas, 2009:5).

I arkitektursammenheng er det en bokstavelig og materielt betinget forståelse av transparens som tradisjonelt har vært rådende (Forty, 2000; Hansen, 2004). Glassvegger bidrar til åpenhet fordi det gir sikt *igjennom* flatene, samtidig som de, som Aas poengterer, også stenger. Åpen arkitektur kan fysisk sett bety åpenhet i rom, noe som er et resultat av planløsninger og byggets konstruksjon. I følge Forty (2000) er det begrensende å tenke på transparens som kun en kvalitet ved materialet glass. Andre materialer som er gjennomskinnelige, perforerte, etc. kan også betegnes og oppleves som transparente. I slike tilfeller er materialet gjennomtrengelig, ikke bare for lys, men også for luft (Rowe & Slutzky, 1963). Prudon mener transparens er et aspekt ved moderne arkitektur som er nært knyttet til design og designfilosofi; «Accordingly, glass and the transparency it affords became an integral part of design and design philosophies that are still prevalent today» (Prudon, 2008). Jeg oppfatter at Prudon mener at tre faktorer spesielt har virket inn på økt transparens i arkitekturen; 1) et ønske om «å viske ut» skillet mellom ute og inne, 2) en utvikling innen konstruksjonsteknologi (for eksempel med betong, jern og maskinprodusert glass) som ga mulighet til utvidet bruk av glass i moderne bygninger og 3) «oppdagelsen» av dagslysets funksjonelle og helsebringende betydning (Ibid). I følge Şen m.fl. (2011) kom transparens inn på arkitekturarenaen etter industrialismen på 1800-tallet, og fikk fotfeste innen moderne arkitektur;

Opacity, which had more influence on façade until the 19th century, left its position to transparency in the 20th century. Transparency entered into the architectural domain after the Industrial Revolution and remained on the agenda with the trend of Modern Architecture. Especially office buildings became completely transparent after the 1980s; it was followed by the other building types (Şen, Özdemir, Kahya, Sari, & Sağsöz*, 2011:223).

Flere kontorbygninger fikk helt transparente løsninger på 1980-tallet og andre typer bygg, blant annet skolebygg, fulgte etter. Buvik (2005) mener å se at det legges vekt på transparens i mange nye skolebygg. Kontorbygninger kan på mange måter sies å ha vært forbilder for skolebyggene med tanke på transparens, både i fasadeutforming og i prinsippet med åpne kontorlandskap i baser. Som følge av denne åpenheten, har debatten vært ganske tilspisset innenfor næringslivet også. Ansatte har klaget over konsentrasjonsproblemer og er ikke fornøyde med å føle seg synlige, eksponert og kontrollert. Stender (2006) bruker betegnelsen «åbenhedens dogmatik» om å sette pris på åpenheten samtidig som en ikke er komfortabel med å være mye eksponert; det er fint med utsikt og visuell åpenhet selv om det kan være ubehagelig med andres innblikk. Det blir uansett feil å arrangere ulike avskjerminger siden det kan gi inntrykk av at man har noe å skjule (Ibid). Synlighet henger sammen med graden av åpenhet, og slik sett er det vesentlig om det er totalt åpent eller om det benyttes glassvegger.

Glassflatenes størrelse og plassering har dermed en betydning. I introduksjonen til *Glass in Modern Architecture* (1967) leverer arkitekt Arthur Korn nærmest en hyllest til glass som materiale. Han var en forkjemper for modernismen og han uttrykker en fascinasjon over mulighetene til å ha selvstendige vegger av glass, og oppgir at de solide veggens tid *med* vinduer er over (Korn, 1967). Rice har definert tre delvis historisk baserte kategorier av arkitektonisk transparens; «one-way transparency, two-way transparency and the expression of the transparent surface itself» (Rice & Dutton, 1995:10). Slik jeg har forstått dette, er det i den første kategorien snakk om mindre åpninger som eventuelt er plassert høyt på veggen for å slippe lys inn. I den andre kategorien er det snakk om glassfasader eller vindusflater av en viss størrelse som gir mulighet for vidt utsyn og betydelig innsyn (bilde 1). Den tredje kategorien gjelder kort sagt opplevelsen av transparente overflater, og kan knyttes til glassflatens «tilstedeværelse»; det vil si hvordan flaten i seg selv er synlig eller usynlig

(Ibid:13). En glassflate kan riktignok oppleves sterkest når den på grunn av lysforholdene reflekterer omgivelsene eller når det dannes speileffekter (Forty, 2000).



Bilde 1. Hele glassvegger mellom klasserom og fellesarealer gir betydelig utsyn og innsyn, Charlottenlund vgs. (foto: E.M. Lefdal)

Arkitektoniske virkemidler kan gjenspeile en organisasjons visjoner og bidra til å underbygge hvordan en vil bli oppfattet. Muligheter for å kunne se inn i en bygning utenfra, for eksempel gjennom store glassvegger, kan gi signaler om imøtekommenhet og vennlighet. Dette synliggjøres i en presentasjon av Rambølls hovedkontor på Skøyen; « - Transparens og åpenhet er viktige stikkord for vår organisasjon sier Nina Amdal, kommunikasjonsrådgiver for Rambøll. Det gjenspeiles med glassvegger og store panoramavinduer i kontorbygningen» (Bjørnsti, 2011). Det nye operabygget i Oslo er et annet eksempel som viser at glass bevisst blir benyttet fordi transparens kan formidle et ønsket budskap. En stor glassfasade over foajeen har en dominerende rolle i bygningens fasader mot sør, vest og nord og bunner i et ønske om transparens. Arkitekt Simon Ewing i Snøhetta presiserer i et intervju at transparens i dette tilfellet er mer enn et estetisk honnørord. Bygget skulle være transparent også i metaforisk betydning. Opera i seg selv skulle «demystifiseres» (Vaagan, 2008). Valg av transparent arkitektur er i dette tilfellet basert på en ide om at åpenhet tenkes å kunne endre folks oppfattelse av opera. Det handler om inkludering og om å åpne opp for kunst- og kulturopplevelser til et bredere publikum. Şen, m.fl. viser til at transparens sammen med opasitet kan være viktige faktorer for tolkning av et arkitektonisk miljø, men de tilføyer at disse arkitektoniske kvalitetene også kan ha innflytelse på om og hvordan vi oppfatter bygningers funksjon;

Transparency and opacity, which are also very influential in the formation of architectural buildings, keep their position as an important factor both in the interpretation of architectural milieu and consequently the buildings and in the perception by the user. Depending on the function of the buildings, one of transparency and opacity is sometimes used more than the

other, while both of them are sometimes used equally. So this makes possible the buildings to give the user a functional message (Şen, et al., 2011:223).

Her fremkommer det at bygninger kan gi brukerne en funksjonell melding. Det at bygningene gjenspeiler sin funksjon kan sies å være av betydning for hvordan vi opplever og tolker dem.

Transparens som virkemiddel og metafor i arkitekturen

I følge arkitekturteoretikeren Norberg-Schulz (1992) kan funksjonelle analyser benyttes for å definere bygningstyper med utgangspunkt i bygningens bruk. En kirke vil være annerledes enn et rådhus, et museum, en kontorbygning eller en bolig. Men, kan vi i dag, like bestemt uttale oss om en bygningens funksjon? I dag er det teknisk mulig å benytte store glassflater, og transparens kan sies å være en trend for dagens bygg, spesielt offentlige bygg (Stender, 2006). Kan vi uten videre skille et moderne skolebygg med massive glassfasader fra et kontorbygg eller et rådhus med tilsvarende fasadeutforming? I de siste tiårene har skolebyggene fått en mer generell utforming, og det er lagt mer vekt på kvalitet i materialbruk og arkitektonisk utforming (Berg, 2007). Skolebygg fra før 2. verdenskrig hadde en verdighet som kom til uttrykk gjennom bruk av klassisistiske trekk med gesimser, fasader med søylemotiver, streng symmetri og pompøse hovedinnganger. Bygningene signaliserte at «kunnskap er makt».



Bilde 2. Ila skole, Trondheim. Bilde 3. Sécheron skole, Genève, Sveits (Foto: E. Lutnæs) (1921). (Foto: E.M. Lefdal)

Ulleberg (2002) viser til at skolegangens alvor ble understreket av at skolebyggenes arkitektoniske uttrykk hadde klare paralleller til kirkebygg (bilde 2 og 3). Disse trekkene ser man tydelig i Ila skole i Trondheim (bilde 2) som er tegnet av domkirkearkitekt Olaf Nordhagen. Rolf Grankvist, seniorforsker i lokalhistorie ved NTNU, beskriver skolen som; «En katedral av en skole med elementer av middelalder og klassiske kirkebygg, som Nidarosdomen» (Grankvist, 2011). Skolebyggene kunne fremstå i likhet med eksempelvis bankbygninger med en monumentalitet som symboliserte offentlige myndigheters betydning, ansvar og makt (Figenbaum & Nielsen, 2005). Whiteley (2003) trekker frem bankbygningers tempel- eller festningslignende utseende, og hevder at transparens ble brukt som et arkitektonisk virkemiddel for at bankene på 1980-tallet skulle fremstå mer brukervennlige i et konkurransepreget marked;

Transparency had no significant place in their temple-/fortress-like appearance, but this very aesthetic made banks appear remote and detached. In the 1980s, banks adopted transparency as an architectural tactic when they needed strategically to redefine themselves as

approachable and user friendly in a competitive market in which credit was increasingly available. Transparency became little more than a device to open up the buildings and make them less traditional and daunting, revealing not the «necessary apparatus for business» but a consumer-oriented makeover of designer interiors and smart graphics. Transparency was part of sales appeal (Whiteley, 2003:12).

Rowe & Slutzky (1963) identifiserte to betydningskategorier av transparens; *literal* (bokstavelig eller konkret) og *phenomenal* (som fenomen eller konseptuell) transparens. De to kategoriene er fremdeles aktuelle, men innenfor arkitekturfeltet har den konkrete materialbaserte kvaliteten vært rådende; «phenomenal transparency (...) is indeed so difficult to discuss that generally critics have been willing to associate transparency in architecture exclusively with a transparency of materials» (Rowe & Slutzky, 1963:49). I 2008 skriver Roest derimot at;

...the phenomenal explanation of the term is also used in the design process, albeit not always in a conscious way.(...) It is in the philosophical part of the architectural practice that is involved with the term of phenomenal architecture (Roest, 2008:13).

Roest (2008) hevder at det er i konseptfasen (tidlig i prosjekteringen) at arkitekter mer eller mindre bevisst beskjeftiger seg med transparens som fenomen. Det kan for eksempel handle om hvordan arkitektene vil at brukerne skal «lese» og oppleve bygget (Ibid). I eksempelet med operabygget er det en intensjon om at bygget skal være transparent også i en metaforisk betydning. Denne intensjonen er en del av den konseptuelle tenkningen. Det samme er ønsket om at publikum skal kunne se inn eller ut, at opplevelsen av åpenhet ikke må svekkes og at inne- og uterommene skal gli over i hverandre (Lundevall, et al., 2008). I en analyse av kvalitative kontraster i arkitektur kommer Markus & Cameron (2002) inn på hvordan materialbruk virker inn på vår oppfattelse av bygninger, og de viser blant annet til glass og murstein. Motsetningen mellom disse to materialene er ikke direkte opplagt. Markus & Cameron mener opplevelsen av en motsetning er betinget av at vi kan referere til underliggende kontekstspesifikke forutsetninger. De nevnte materialene får motsatt betydning ut fra de politiske betingelsene som de er symboler eller metaforer for. Massive murbygninger kan oppfattes som autoritære bygg, mye på grunn av Hitlers arkitekt Albert Speer og hans favorisering av murstein som bygningsmaterialet (Ibid).

Argumentene for å bruke glass har vært forskjellige, blant annet har en vanlig og populær påstand vært at glassets transparens la til rette for nettopp åpenhet og demokrati (Rustad, 2009). I følge Weston (2011) ble transparens sett på som et middel for å fremme et sosialdemokratisk samfunn. Fysisk åpenhet ble i økende grad et symbol på en (antatt) åpenhet i politikken (Ibid). Ahnfeldt-Møllerup forsker på arkitektur og demokrati ved Kunstakademiets Arkitektskole i København. Hun viser til at noen bygninger, hvor materialet glass er fremtredende, kan *oppleves* som mer demokratiske enn andre (Ebdrup, 2010). Figenbaum & Nielsen (2005) omtaler åpenhet som en arkitekturmetafor, og fremhever at «åpen» har stått i et motsetningsforhold til «monumental». Sistnevnte har blitt oppfattet som «lukket» og «avvisende». Ett bevisst valg av store glassflater i arkitekturen, med intensjon om åpenhet, som igjen gir signaler om demokratiske verdier, vil i følge Markus & Cameron gi en dobbel metafor;

In the architectural context it has to connote a preference for extensive use of 'transparent' building material, namely glass. What we have here is a metaphor for a metaphor: 'transparency' as a term for a way of governing uses the physical properties of certain materials (the fact that you can 'see through them'), as a figure of resemblance (obviously you cannot literally 'see through' a system of government), and when architects translate that as a

prescription to use glass in new buildings, they are trying to symbolize the figurative meaning of 'transparency' (here, as it happens, by going back to its literal meaning) (Markus & Cameron, 2002:141).

Transparens har altså blitt knyttet til demokratisk arkitektur og benyttes som metafor for verdier som verdsettes ved et demokratisk samfunn. Og som vist til ovenfor, den metaforiske betydningen av transparent arkitektur blir vektlagt i eksempelvis både kultur- og næringsbygg. Forankret i modernistisk arkitektur er den bokstavelige og materielt betingete forståelsen av begrepet transparens fortsatt utbredt, men transparens som metafor har siden 1980-tallet blitt aktualisert med dekonstruktivismen (Skoletjenesten Kunstindustrimuseet, 2006). Det handler om nye prinsipper i arkitekturen som for eksempel; «montage, foldning, forskydning, flytning og transformasjon – prinsipper der åpner bygningen og betyr, at der oppstår en form for metaforisk transparens» (Ibid:6).

Idealer om åpenhet og dagslys

Generelt kan det sies at transparens er en kvalitet som bunner i formmessige idealer innen arkitekturfaglige tradisjoner. Det er i ferd med å feste seg et inntrykk av at det er arkitektenes forkjærlighet for åpen og transparent arkitektur som viser seg i nye skoleanlegg (Nesvik, 2010; Nøra, 2010). Antropolog Marie Stender viser i et intervju til at åpenhet står som et ideal innenfor arkitektfaget; «Mange arkitekters arbejde er båret af et stærkt ideal om åbenhed, gennemsigtighed og lys. De tænker, at åbenhed er godt, og at endnu mere åbenhed er endnu bedre» (Skov, 2010:114). Rustad (2009) viser til arkitekt Johan Ellefsens artikkel «Hvad er tidsmessig arkitektur?» i norske *Byggekunst* fra 1927, og fra Ellefsens artikkel utleder Rustad fem overordnede idealer innen arkitektur. Idealene som fremtrer i Ellefsens artikkel har Rustad valgt å kalle dynamikk, samfunnsplanlegging, brudd, industrialisering og rasjonalisme (Rustad, 2009:92). Dynamikk knyttes til asymmetri, flyt og visuell åpenhet og sees som en reaksjon på symmetriske, solide og massive bygninger;

Og i stedet for avgrensede og lukkede rom ønsket man flyt og transparens. En egen dynamikk ble dannet gjennom flyten av rom og oppløsningen av «grenser» eller visuelle skiller, blant annet gjennom bruk av glass. Visuell åpenhet ble noe man ønsket å oppnå, denne åpenheten var igjen forbundet med den rene, utildekte funksjon (Rustad, 2009:96).

Rustad hevder at arkitektens ønske om visuell åpenhet eller transparens kan forklares med at fri eller sammensatt form og åpne romløsninger fremsto som et utformingsideal i seg selv. Dette viste seg å være gjeldende i to av de tidssnittene hun har undersøkt; både i 1964 og 2002 (Ibid). Jeg vil anta at et ideal om «åpenhetens fortrefeligheter» er fremmet både gjennom skolering og praksis. Rustad (2009) knytter arkitektens kompetanse til makt og sterk profesjonstilhørighet;

Arkitekter kan generelt sies å sitte som forvaltere av en særegen kunnskap. Arkitekturen er spesiell fordi den fysisk påvirker og gir rammer for andres liv. Profesjonstilhørigheten gir makt, og arkitekten kan som ekspert på utforming av bygninger og omgivelser i stor grad velge hva han eller hun vil forholde seg til, det vil si velge om han eller hun vil åpne opp for impulser utenfra eller kun forholde seg til sin egen fagtradisjon (Rustad, 2009:231).

Argumenter for transparens i arkitekturen har som nevnt også dreid seg om et ønske om «å viske ut» skiller mellom ute og inne og «oppdagelsen» av dagslysets funksjonelle og helsebringende betydning (Prudon, 2008). Dagslys, utsikt, grøntområder, etc. er blant kvaliteter knyttet til arkitektonisk utforming som har betydning for folks trivsel, velvære og helse (Almaas, 2007; Çakir, 2009; Cold, 2010; Houck, 2008; Wu & Ng, 2003). Elever oppholder seg mange timer på skolen og det er viktig at skoleanleggene utformes med tanke

på tilstrekkelig dagslys, eller som Houck fremholder; « (...) dagslys påvirker også stoffskiftet og hormonproduksjonen i kroppen, og dermed læringseffektivitet og konsentrasjon» (Houck, 2008:73).

Tilgang på dagslys må følge bestemte krav i byggeforskrifter og veiledere. Det stilles klare krav til dagslys i byggeteknisk forskrift tilknyttet plan- og bygningsloven (TEK 10, §13-12). Arkitektoniske løsninger i bygninger skal oppfylle grunnleggende krav til direkte dagslys. Nye bygg skal også ha tilfredsstillende utsyn; «Rom for varig opphold skal ha vindu som gir tilfredsstillende utsyn med mindre virksomheten tilsier noe annet» (TEK 10, §13-13). Dessuten må det nevnes at nye krav knyttet til energiforbruk må følges, og det presiseres nå at nye «byggverk skal prosjekteres og utføres slik at lavt energibehov og miljøriktig energiforsyning fremmes» (TEK 10, §14-1). Åpenhet og transparens kan bidra til å skape gode romopplevelser og oppfylle forskrifter og krav knyttet til energi- og lysforhold på arbeidsplasser. Men, for å sette det litt på spissen; lærere generelt er vel mer fokusert på å kunne utøve sin «lærergjerning» på en god måte, enn på gode romopplevelser?

Transparens i skoleanlegg

Innledningsvis spurte jeg hvorfor det har blitt slik at nye skoleanlegg for videregående opplæring bygges med mye glass som gir svært transparente læringsmiljø. Utstrakt bruk av glassvegger kan sees i sammenheng med at debatten om baseskolene og utfordringer knyttet til støy har vært synlig i media (Vinje, 2010, 2011a, 2011b). Politikerne og ansvarlige i fylkeskommunene kan ha tatt lærdom av diskusjonene om baseskolene og hatt ønske om å unngå lignende problematikk. Ett eksempel som kan illustrere dette er Hamar Katedralskole som i 2007 ble bygget med helt åpne lokaler beregnet på en organisering av undervisningen i baser. Etter kort tids bruk ble støyproblemene så omfattende at både lærere og elever aksjonerte. Et halvt år etter åpningen ble skolen bygget om etter pålegg fra Arbeidstilsynet (Sirnes, 2008). Vinje (2010) viser til at lærere mener de ikke blir lyttet til når nye skoler skal bygges. Videre antar han at; «mange av lærerne opplever at de kommer for sent inn i planleggingen, og at mange premisser da allerede er bestemt» (Tessem, 2010). I tilfellet Hamar Katedralskole ble det kostbart å høre på lærerne først etter at bygget var ferdigstilt og tatt i bruk.

Nye Sentrum videregående skole (2009) i Kongsvinger ble på samme måte som Hamar katedralskole, også planlagt med fleksible og til dels åpne løsninger. Argumentene for denne avgjørelsen, gikk ut på at dette var den rådende pedagogiske løsningen da bygging ble vedtatt. Etterhvert ble det gjort en stor innsats, også internt ved Sentrum videregående skole, for å unngå lignende tilstander som ved Hamar katedralskole (2007). Arkitekt og entreprenør ble dermed bedt om å foreta en vurdering av de tekniske og økonomiske konsekvensene av å sette opp glassvegger internt i bygget (Løvlund, 2008). Aksjonene ved Hamar katedralskole skjedde parallelt med programarbeidet for nye Hadeland videregående skole. Det førte til at programmeringsarkitekt og prosjektledelse, sammen med involverte lærere, prioriterte å legge opp til en undervisning i lukkede og lydisolerte klasserom (Lindal, 2012). Det ble likevel valgt å opprettholde en visuell åpenhet med omfattende bruk av transparente glassvegger internt i Hadeland videregående skole (2012) (bilde 4).



Bilde 4. Vestibyle, Hadeland vgs.



Bilde 5. Fasade, Nydalen vgs. (begge foto: E.M. Lefdal)

Nydalen videregående skole (2011) i Oslo har i tillegg til en høy grad av transparens innvendig, en massiv glassfasade (bilde 5). Skolen var på søkertoppen selv før den var ferdigstilt. I sine uttalelser om det nye bygget vektlegger elevene at det er flott med en moderne skole (Kjelstrup, 2011). Et nytt skolebygg kan virke forlokkende på ungdom i dag. Rektor Linn-Siri Jensen, tror at skolebygget er en viktig grunn for interessen, men hun håper at det ikke kun er byggets «lekkerhet» som trekker søkere (Ibid). At rektor her kommer med en slik uttalelse kan tyde på en klar bevissthet omkring den potensielle betydningen byggets utforming kan ha. Rektor Rolf Hexeberg ved Nannestad videregående skole (2004) gir først og fremst honnør til lærerne når han kommenterer skolens omdømme, men han trekker også frem at de har; «en råflott bygning som et konkurransefortrinn» (Nordby, 2010). Et nytt og moderne skolebygg ansees på samme måte som innhold og tilbud, å være viktige faktorer for å trekke søker til skolen. På en annen side kan det tenkes at skolene slik som bankene, har hatt behov for og ønske om å redefinere seg selv, og at transparens og åpenhet blir valgt på grunnlag av metaforiske betydninger som ligger i glass som materiale.

Som nevnt er begreper som transparens og åpenhet generelt ladet med positive assosiasjoner. Det å kunne se inn i en bygning utenfra gjennom store glassvegger, kan gi en følelse av imøtekommenhet og vennlighet (Stender, 2006). Arkitektoniske virkemidler kan, som jeg har vært inne på, benyttes for å gjenspeile en skoles identitet og profil. De videregående skolene tilbyr ulike studieretninger, og det er i dag hard konkurranse om elevene. Å synliggjøre hva skolen kan tilby, både faglig og sosialt er derfor spesielt viktig innen videregående opplæring. Fellesarealene, for eksempel inngangspartiet, vestibylen og kantinen er skolens ansikt utad. Når disse arealene fremstår åpne og innbydende for gjester og eventuelt fremtidige brukere, vil det ha en positiv signalverdi. Jeg vil tro at skoleeiere og skoleledere er mer opptatt av byggets signalverdi enn andre arkitektfaglige idealer. Kanskje fremmer konkurransen om elevene indirekte en ekstra satsning på nye skoleanlegg for videregående opplæring, der åpen arkitektur med mye glass og transparens spiller en rolle. Innenfor et kritisk realistisk perspektiv kan ovenfor nevnte forhold knyttet til assosiasjoner, virkemidler, identitet, signalverdi og konkurranse, forstås som mulige underliggende mekanismer som virker inn på utformingen av nye videregående skoler.

Grader av transparens og valg av glass – fastlagte premisser?

I den pedagogiske debatten har det vært mindre fokus på grader av transparens i skoleanleggene. Ansvarlig arkitekt for Oslo International School (OIS) Håkon Vignsnæs påpeker at; «Det er mange måter å tenke åpenhet på» (Halleraker, 2009:14). Vignsnæs viser til OIS som etter utbygging og oppgradering har fått høye, smale vinduer fra gulv til tak, og

runde transparente kupler i taket der dagslys kommer inn. Akershus fylkeskommune har valgt ulike løsninger med transparent glass internt i skoleanleggene. For eksempel har Frogn videregående skole (2006) mindre vindusfelt inn til undervisningsrommene, i motsetning til Mailand videregående skole (2008) som har utstrakt bruk av hele glassvegger ut mot fellesarealer. Flere nye videregående skoler beskrives blant annet som skoleanlegg med «stor grad av transparens». Link Arkitektur formulerer det slik i en presentasjon av nye Strinda videregående skole (2013); «Innvendig vil arealene få en stor grad av transparens, med glassvegger som bringer dagslyset inn i volumet» (Link Arkitektur, 2012). Det presiseres her en gradering som kan settes i sammenheng med Rices kategori «two-way transparency», der glassfasader eller vindusflater av en viss størrelse gir utsyn og betydelig innsyn.

I byggeprogrammet for Thor Heyerdahl videregående skole (2009) i Larvik, er det formulert en visjon eller et mål om at skolen skal; «være et utfordrende tettvevd skoleanlegg, men med en utforming som gir en sjenerøs, åpen og romslig opplevelse». En; «stor grad av transparens i yttervegger, innervegger og dører for å skape åpenhet» er formulert som en løsning på denne visjonen. Videre står det at glassflater er valgt; «for å beskrive forskjellen mellom åpenhet og lukkethet» (Vestfold Fylkeskommune, 2004). Transparens fremstår her som et svar på en visjon eller et mål angitt i byggeprogrammet, om å skape en opplevelse av åpenhet. Men hvorfor fremmes det mål eller visjoner om transparens i byggeprogrammet for et nytt skoleanlegg? Som nevnt kan lærere ha opplevd at flere premisser allerede er bestemt før de får komme inn i planleggingen av et nytt skoleanlegg. Jeg stiller spørsmål ved om transparens og utstrakt bruk av glass er blant de premisser som er fastlagt når nye skoleanlegg skal planlegges. I tilfellet Thor Heyerdahl videregående skole, kan bestemmelser om åpenhet ha blitt foretatt *før* byggeprogrammet ble utformet. Slik var det for eksempel for Oppland fylkeskommune (OFK) da nye Hadeland videregående skole skulle planlegges i 2007/2008. Transparens stod her som et sentralt mål;

Sentraladministrasjonen i OFK har politisk vedtatte premisser for utforming av skolebygg der «gjennomsiktighet» og «åpenhet» inngår som viktige mål. Utstrakt bruk av glass i det gjennomførte prosjektet er arkitektens svar på dette (Lindal, 2012).

Det vil si at prinsippet om transparens var bestemt på forhånd av politikerne i Oppland fylke. Jeg har tidligere i denne artikkelen belyst ulike sider ved transparens i arkitektur. Mulige svar på *hvorfor* arkitekter møter krav eller mål om åpenhet med utstrakt bruk av glass, mener jeg blant annet er å finne her. Nevnte fagspesifikke idealer og kunnskaper om materialer, virkninger, verdier, virkemidler, mulige metaforiske betydninger, etc. er faktorer som på ulike måter er avgjørende eller ligger til grunn for arkitektenes valg. Innenfor kritisk realisme blir slike faktorer forstått som generative mekanismer.

Ett annet eksempel viser at stor grad av transparens kan være et resultat av at arkitektene blir utfordret på å synliggjøre aktivitetene i skolen. Akershus fylkeskommune (AFK) forholder seg til styringsdokumentet «Prosjekt 2010», som inneholder funksjonskrav og prinsipper som skal legges til grunn ved programmering og prosjektering av nye skolebygg i fylket. Her står det blant annet at; «Det skal være en arkitektonisk utfordring å synliggjøre den aktivitet som foregår på de ulike læringsarenaene» (Akershus fylkeskommune, 2000). Med tanke på alle oppsalgene i media om åpne baseløsninger, støyp problemer, konsentrasjonsvansker og krav om støyskjerming, er innvendige transparente glassvegger kanskje å foretrekke. Men at transparens og utstrakt bruk av glass er fastlagt som premisser for fremtidige skoleanlegg i Akershus fylkeskommune, er det vanskelig å kunne lese ut av resten av dette dokumentet.

Jo mer åpent, jo bedre?

I 2001 ble skolebyggprisen tildelt Kjellervolla skole og juryens uttalelse avrundes med følgende konklusjon; «Kjellervolla skole ville tjent på å ha en mer åpen løsning med undervisningsarealer som kunne gli mer over i hverandre» (Skolebyggprisen, 2001). En oppfordring til å etablere en mer åpen løsning her, gir inntrykk av at åpenhet er en arkitektonisk kvalitet som det bør strebes etter å oppfylle i skoleanleggene. Lys, utsikt og kontakt med naturen eller landskapet utenfor er kvaliteter som fremheves i begrunnelsene for tildelingen av flere av prisene. Åpenhet og transparens bidrar til disse kvalitetene. Byåsen videregående skole fikk skolebyggprisen i 2004, og i omtalen av skoleanlegget fremmes åpenhet som sentralt for både læring og trivsel;

Ved Byåsen videregående skole er åpenhet et stikkord både for den pedagogiske idé og for de fysiske forutsetningene i selve bygget. Løsningene preges av godt gjennomlys og åpne arealer (...). Det er i planløsningene tatt sikte på generalitet med store, åpne opplæringsarealer og utstrakt bruk av glass i innervegger. Det er primært benyttet solide, varige og vedlikeholdsvennlige materialer som gir gode muligheter for læring og trivsel både for elever og ansatte (Nordahl, 2004:4-5).

Her gis det en sammenfattet beskrivelse av materialvalget i skolebygget, og det tilføyes at materialene som benyttes gir gode muligheter for både læring og trivsel. Når det i tillegg blir orientert om en «utstrakt bruk av glass i innervegger», kan det lett gi et inntrykk av at glassvegger og påfølgende transparens ansees som positivt for læring og trivsel. Røråstoppen barneskole i Re kommune i Vestfold fikk Statens byggeskikkpris i 2005. I omtale av denne skolen ble fordelene ved store glassvegger trukket frem; «Ved å spille på beliggenhet og bruke store glassflater, har alle undervisningsrom og oppholdsarealer tett kontakt med landskapet utenfor» (Berg, 2007:57). I juryens begrunnelse for tildelingen ble også opplevelse av rom og lys trukket inn; «Gjennom skolens beliggenhet og bruk av store glassflater er alle undervisningsrom og oppholdsarealer gitt tett oppmerksomhet og kontakt til det store landskapsrommet og lys gjennom skiftende årstider» (Husbanken, 2012).

Statens byggeskikkpris i 2010 gikk også til et skoleanlegg. Denne gangen var det Gjerdrum ungdomsskole som fikk prisen. Det ser ut som at denne juryen, ni år senere, har et noe mer nyansert syn på åpenhet i skoleanleggene. Det blir fremhevet at byggets utforming innendørs gir store muligheter for å variere mellom prosjektundervisning i åpne arealer og tradisjonell klasseromsundervisning (Husbanken, 2010). Ved å fremheve at det er lagt til rette for variasjon, refererer juryen indirekte til den nevnte debatten om åpne baseskoler kontra klasseromsskoler. Debatten var da også spesielt intens i norske media i perioden 2008–2010. Men åpenhet i skoleanlegg betyr ikke nødvendigvis helt åpne baseløsninger, og transparens omfatter, som jeg har vist til i denne artikkelen, mer enn gjennomsiktige glassvegger. Omtalene knyttet til prisvinnende skolebygg, viser både forventninger og skiftende syn på hva som ansees som bra når det gjelder utforming av skoleanlegg. Jeg tenker at det blir gitt signaler om foretrukne retninger, og at prisbelønnet arkitektur generelt fremstår som forbilder.

Åpenhet, men ikke åpne løsninger – glassvegger gir lys og sikt

Ideen med åpne skoler oppstod i Norge på slutten av 1960-tallet med en arkitektkonkurranse for en ny skole i Hvaler kommune. «Åttekantene på Hvaler», skilte seg ut og vant konkurransen fordi den manglet vegger og dermed var rimeligere å bygge (Horn, 2012). Åpne skoler blir av Horn omtalt som en motebølge med flere fiaskoer enn suksesser. Fiaskoene forklares med at det ikke er tatt hensyn til forholdet mellom pedagogikk og lærernes holdninger til undervisning i åpne arealer (Horn, 2012). Det er mulig at læreres argumentasjon mot åpenhet i skoleanlegg kan oppfattes som at de er *for* lukkethet i overført betydning.

Negative assosiasjoner knyttet til begreper som lukket, stengt, tett, låst, etc. kan lett bidra til at lærernes synspunkter blir mindre verdsatt.

I flere avisartikler våren 2012 kom det frem at lærere ikke foretrekker helt lukkede skoler. De ønsker seg ikke tilbake til de gamle klasseromsskolene, men ytrer ønsker om en mellomting med fleksible løsninger, skyvedører som kan åpnes og lukkes etter behov – og gjennomsiktede glassvegger som bevarer både lys og innsyn (Kåråsen, 2012; Skjesol, 2012; Tilseth, 2012). Rektor Andres Lehn ved Lundamo skole i Sør-Trøndelag formulerer seg slik; «Vi har lagt vekt på åpenhet, men vi ville ikke ha en åpen løsning» (Skjesol, 2012). I byggeprogrammet for en videregående skole i Akershus fylkeskommune som ble ferdigstilt i 2008, foreslås glassvegger som en løsning på støyproblemet ved stor grad av åpenhet. På den andre siden kan løsninger med transparente glassvegger mellom undervisningsarealer og fellesarealer som nevnt være negativt med tanke på *visuell støy*. For noen elever kan *det* være vel så forstyrrende for læringen, og mange lærere ønsker ikke innsyn eller mulig utsyn for elevene i undervisningssituasjonen. Aktiviteter og hendelser i fellesarealene eller i nærliggende undervisningsarealer kan påkalle elevenes oppmerksomhet og slik sett er glassvegger også uheldig med tanke på elevenes konsentrasjon. Ved Tangen videregående skole i Kristiansand er dette løst med en mer dekkende folie på de transparente glassveggene i klasserommene (bilde 6). Ved andre skoler er matte foliestriper plassert i øyehøyde slik at elevenes blikk ikke så lett «forsvinner». Dette begrenser også mulighetene for innsyn (bilde 7). Men når det er sagt; noe av hensikten med rastreringen er HMS (helse, miljø og sikkerhet) og universell utforming (Lindal, 2012). Foliering, gjerne i form av striper eller punkter, er ment å forhindre at noen uforvarende går på glasset (bilde 1).



Bilde 6. Mer dekkende foliering, Tangen vgs.



Bilde 7. Foliering reduserer inn- og utsyn
(begge foto: E.M. Lefdal)

Tilstrekkelig solskjerming og blendingsmuligheter er et annet praktisk problem ved omfattende bruk av glassvegger. Problematikken ble for eksempel diskutert ved befaring på Tangen videregående skole (2011). Det nye skoleanlegget inneholder flere auditorier, men av og til er det likevel behov for lysskjerming i klasserommene. Med store glassflater internt i deler av bygget ble tilstrekkelig blending vanskelig. Men det motsatte kan også være en

utfordring. Flere skoleanlegg blir nå oppført som *kompaktbygg*; som eksempel kan Marienlyst skole (2010) i Drammen, Strinda (2013) og Thora Storm videregående skole (2014/2015) i Trondheim nevnes. For at dagslys skal slippe inn i de innerste arealene i kompakte bygg, er gjennomstrømming av dagslys via klasserommene en løsning. Slik sett kan det også være en begrunnelse for at interne glassvegger er nødvendig denne typen bygg. På en annen side blir det hevdet at sikt fra klasserommene til de nærliggende arealene er positivt når elevene benytter fellesarealene i opplæringen. Som eksempel kan Hadeland videregående skole (2012) nevnes. Ved denne skolen er det prioritert; «en vid sone i kommunikasjonsarealene utenfor klasserommene, som kan nyttes til gruppearbeid med siktforbindelse mellom klasserommet og den elevaktive sonen» (Lindal, 2012).

Ved Charlottenlund videregående skole (2011) i Trondheim blir valg av glassvegger omtalt som et kompromiss, og det hevdes her at transparens er noe man venner seg til etter hvert. Torkild Svorkmo-Lundberg, fagleder ved Charlottenlund videregående skole formulerer det slik;

Diskusjonen om åpne arealer eller klasserom var også fremme da Charlottenlund skulle bygges. Lærergroppene og skolens ledelse var imidlertid klare på at det var et ønske om klasserom på skolen. En utstrakt bruk av glass ble sett på som et kompromiss. Glassbruken ivaretar inntrykket av transparens og åpenhet, mens veggene opprettholder strukturen som var ønsket av skolens ansatte. Det ser ut til å vise seg at både elever og lærere venner seg til den transparente veggen, og at dette ikke er så forstyrrende som mange trodde. Denne "tilvenningseffekten" har jeg også hørt fra andre nybygde skoler som har mye glass innvendig (personlig kommunikasjon, 12.05.12).

Både fra skoleledelse- og fra lærerhold er det her uttalt at transparens er et problem i starten av skoleåret og at det «går seg til». Elevene venner seg til den visuelle åpenheten. Fylkesråd i Hedmark Åsa Gjestvang er av samme oppfatning;

– Det er en tilvenningsprosess med glassvegger. Er du ikke vant til det, vil du kanskje reagere når noen går forbi, men man venner seg raskt. Jeg vet at glassvegger er valgt med hensyn til å holde det «åpent» med tanke på godt lys. Men glasset blir frostet på midten for å skjerme bevegelser (...) (Lund, 2008).

Ved et skolebesøk kommenterte en lærer overgangen fra en tradisjonell skoletype til en mer transparent skole på denne måten;

Når man kommer fra en tradisjonell skole, slik jeg gjorde, er det selvfølgelig uvant i begynnelsen. Men nå etter 5 år, hvorav 3 år på vgl der man merker lettest eventuelle utfordringer, er jeg veldig fornøyd (...) (personlig kommunikasjon, 09.11.12.)

Denne lærerens personlige erfaringer med transparente glassvegger er også interessant;

Når det gjelder mere konkrete tilfeller av mindre forstyrrelser, er det gjerne lite motiverte elever som går i gangene og skal ha kontakt med noen i klassen. Men det blir jo veldig tydelig for læreren, og det er lett å stoppe. Samtidig er det lett å ta ut en elev fra klassen for enten å gi litt tilbakemelding eller diskutere noe og samtidig følge med på klassen. Jeg benytter ofte den muligheten. Det at elever går forbi på vei til klassene sine, er sjeldent forstyrrende (Ibid).

Her verdsetter læreren muligheten til å ha oversikt med klassen når han tar med seg enkeltelever ut på gangen. Altså noe tilsvarende eksempelet ovenfor der det å ha sikt ut til elever som jobber utenfor klasserommet blir vektlagt. I en artikkel i Adresseavisen kommer det også frem at lærerne ser det som positivt at de kan ha kontroll med flere elever som jobber

i ulike rom (Skjesol, 2012). Men jeg går ut i fra at lærere generelt ikke ser det som positivt at *en* lærer settes til å ha tilsyn med elever i *flere* grupper eller *flere* klasser samtidig. Her kan jeg vise til Lektorlagets leder Gro Elisabeth Paulsen som hevder at *skolelandskap* åpner for innsparing i form av «lærerløse timer» og «timekutt», og at det til og med kan bli enklere å kamuflere at flere lærere mangler kompetanse i de enkelte skolefagene (Paulsen, 2012). Når et skoleanlegg først har fått transparente glassvegger kan en praktisering med tilsyn rett nok være enklere å gjennomføre. Men at reduserte utgifter til lærerlønninger er svar på hvorfor det velges transparente løsninger med glassvegger, oppfatter jeg som et for lettvent svar.

Kunnskapsløftet og utforming av skoleanleggene

Det blir fra ulikt hold fremsagt at den arkitektoniske utformingen skal kunne møte skiftende pedagogiske idealer samt fremtidens behov med tanke på elevgrunnlag og vekslende interesse for ulike fag (Akershus fylkeskommune, 2000; Aspelund & Nore, 2008; Buvik, 2005; Meland, 2011; Ulleberg, 2002). Mange lærere har blitt provosert av at politikere vil styre pedagogikken gjennom arkitektur (Norsk Lektorlag, 2007). I følge Buvik (2005) har endringer i undervisnings- og arbeidsformer fått konsekvenser for den fysiske utformingen av skoleanleggene. Hun refererer til at det har vært snakk om endringer i retning av mer prosjektarbeid, en praktisk tilnærming i flere fag, individuelt tilpasset opplæring og undervisning i aldersblandede grupper (Ibid). Generelt kan det sies at pedagogiske teorier og idealer vil endre seg i løpet av et skoleanleggs levetid. I en rapport fra Rambøll (Aspelund & Nore, 2008) presenteres ulike føringer i Kunnskapsløftet som de mener har generert *opplevde* krav knyttet til utforming av skoleanleggene. Rambøll har fremstilt dette i en modell (figur 1) som gjengis her;

4-1: Opplevde krav og føringer, samt hvilke behov de genererer.

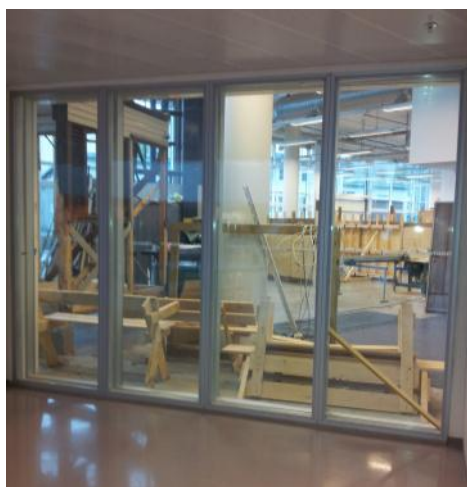
Føringer i Kunnskapsløftet	Behov/løsning
Digital kompetanse som grunnleggende ferdighet	Tilrettelegging for bruk av IKT i store deler av skolebygget
Tilpasset og differensiert opplæring	Fleksible rom ift arbeidsmåte og gruppestørrelse
Klassebegrepet er fjernet til fordel for et mer fleksibelt gruppebegrep	Fleksible rom ift gruppestørrelse Baseløsninger
Krav til godt skolemiljø	Transparente og oversiktelige lokaler
Krav til lærernes arbeidsplasser, arbeidsmiljø og tilrettelegging for IKT.	Arbeidsplasser, møterom og tilrettelegging for IKT

Figur 1. Aspelund & Nore, 2008. Rambøll Management

Rambøll påpeker at disse opplevde kravene og pedagogiske føringene svarer til pedagogiske trender som har vært rådende i flere år. Men læreplanverket for Kunnskapsløftet stiller faktisk ikke krav om utformingen av skoleanlegg. Samtidig er det mye som tyder på at skoleeiere og andre i skolen har en *oppfatning* av at læreplanverket inneholder føringer for hvordan skoleanleggene skal utformes (Ibid:10). Denne oppfatningen formidles også gjennom media, og i VG blir det hevdet at; «Kunnskapsløftet i 2006 intensiverte arbeidet med å rive ned veggene til fordel for friere undervisningsformer» (Halleraker, 2009:14). Men i forhold til pedagogiske føringer er det skoleeierne som kan ta de endelige beslutninger om skoleanleggenes utforming (Aspelund & Nore, 2008).

Alle blir sett – alt blir mer synlig

En ubestridelig virkning av omfattende transparens er at mye av det som foregår i skolen blir mer synlig. I Akershus fylkeskommune har denne tematikken som nevnt blitt formulert som en arkitektonisk utfordring. En synliggjøring av de aktivitetene som foregår innenfor de ulike fagområder kan skape variasjon og bidra positivt til miljøet. I de siste par årene har det vært et spesielt fokus på yrkesfag, for eksempel for å hindre frafall på de yrkesfaglige programmene. Mye tyder på at økt synliggjøring av yrkesfagene er ett av argumentene for transparens internt i skoleanleggene. Dette har med verdsetting å gjøre. For eksempel er verksteder for byggfag eller design og håndverk mer sentralt plassert i flere av de nye skoleanleggene. Med transparente glassvegger blir det innsyn til verkstedene og aktivitetene blir synlige (bilde 8 og 9). Her kan jeg nevne at Buvik (2005) så en tendens til å bruke glassvegger mellom vestibyle og bibliotek og mellom vestibyle og verksteder.



Bilde 8. Innsyn til byggfagsverksted



Bilde 9. Synliggjøring av aktiviteter innen design og tekstil
(begge foto: E.M. Lefdal)

Omfattende bruk av interne glassvegger vil gi en visuell åpenhet som også gjør elever og ansatte mer synlige for hverandre. Å være «på utstilling» og bli eksponert for andres blikk store deler av dagen kan, som jeg har vært inne på tidligere, oppleves som både ubehagelig og slitsomt for enkelte. Men det er også en oppfatning at elevenes synlighet er positivt for skolemiljøet. Et eksempel er knyttet til Byåsen videregående skole som har store åpne arealer og stort sett glassvegger mellom klasserommene. Skoleanlegget ble hedret med Skolebyggprisen i 2004, og i juryens uttalelse argumenteres det *for* de åpne løsningene; «Denne åpenheten bidrar til at ingen av elevene kan gjemme seg bort. Alle blir sett – også som enkeltmennesker. De viste løsningene er etter juryens mening et godt virkemiddel mot mobbing i skolen» (Nordahl, 2004). Rambølls rapport (2008) viser at Kunnskapsløftets «krav til godt skolemiljø» kan ha generert valg av løsninger med transparente og oversiktlige lokaler. I et eget avsnitt i rapporten utdypes dette nærmere, og det blir vist til at bestemmelser om psykososialt skolemiljø i opplæringsloven kan ha vært styrende for planer som er utviklet på fylkeskommunalt nivå. I Rambølls rapport beskrives det slik;

Tilrettelegging for et godt psykososialt miljø kan også innebære å minimere sjansene for mobbing og vold. Opplæringslovens § 9a-3 annet ledd pålegger personalet å undersøke, melde fra til skoleledelsen eller selv gripe inn dersom de «får kunnskap eller mistanke om at ein elev blir utsett for krenkjande ord eller handlingar som mobbing, diskriminering, vald eller rasisme». Det er usikkert om man kan si at bestemmelsene i kapittel 9a om psykososialt skolemiljø gir retningslinjer for utforming av skolebygg. Allikevel ser vi av planene som er

utviklet på fylkeskommunalt nivå at flere har tatt tak i nettopp dette elementet når det gjelder utforming av nye bygg/ombygging (Rambøll, 2008:12).

Det kan altså vise seg at *en tolkning* av føringer i læreplanen for Kunnskapsløftet, samt pålegg i opplæringsloven om å hindre mobbing, er en del av forklaringen på at flere nye skoleanlegg for videregående opplæring har stor grad av transparens.

Et annet aspekt som melder seg når det gjelder å ha oversikt over hva som skjer på en skole, går ut på at glass har blitt brukt som middel for kontroll, både gjennom overvåking og adskillelse (Rustad, 2009). Dette kan sees i sammenheng med det Ulleberg (2002) betegner som de; «bygningmessige finessene som muliggjør oppsyn med individene». Det vil si typiske kjennetegn ved særlig eldre skoler; som kikkhull i dørene, lange trange korridorer, et opphøyd podium foran i klasserommet og oversiktlige skolegårder. Slike detaljer la til rette for kontroll, selv om det ikke nødvendigvis var byggherren og arkitektens hensikt (Ibid). Omfattende transparens er effektivt for lettere å ha oversikt og kontroll med både elever og lærere, men som argument innebærer det en mistenkeliggjøring og fremsettes antageligvis ikke av skoleeierne uten videre. Når det er sagt; på den nasjonale konferansen om skoleanlegg i 2011, kom kommunaldirektør for oppvekst og utdanning i Trondheim kommune Jorid Midtlyng, med flere argumenter for transparente og fleksible løsninger i skoleanleggene. Ett av argumentene var nettopp at åpenhet; «gir større sikkerhet for at elever ikke utsettes for krenkende adferd fra lærer» (Midtlyng, 2011). Det er ikke nødvendigvis krenkende adferd Aud Torill Meland ved Universitetet i Stavanger sikter til når hun omtaler det som har blitt kalt for en privatpraktisering av læreryrket. Hva som foregår bak klasserommens lukkede dører har det ikke vært så lett å få innsyn i. Klasserommet har vært lærernes; « (...) eget domene og ansvar, et fristed for uavhengig undervisning» (Meland, 2011:185).

Midtlyng hadde flere argumenter for transparente og fleksible løsninger i skoleanleggene. De omhandler blant annet bedre utnyttelse av lærerressursene og at lærerteam kan dele kompetanse (Midtlyng, 2011). Vinje (2011) viser til at mer og bedre lærersamarbeid er ett av hovedargumentene for baseskolene. Jeg har blitt møtt med det samme argumentet når jeg har stilt spørsmål ved den utstrakte bruken av glassvegger i videregående skoleanlegg. Det hevdes at glassvegger gir en åpenhet som kan stimulere til samarbeid mellom lærerne. Rektor ved en videregående skole hadde følgende kommentar til at glassvegger inn til klasserommene gir større åpenhet og transparens; «Det å undervise blir mindre privat enn i lukkede skoler. Denne avprivatiseringen smitter over på andre områder slik at det generelt blir en større åpenhet om det man holder på med, og dermed også mer samarbeid og erfaringsdeling» (personlig samtale, 28.02.12).

Åpenhet og transparens i skoleanleggene er ikke entydig negativt eller positivt. Et fysisk transparent miljø blir mindre privat, og for en del lærere og elever oppleves det som negativt. Men på en annen side kan negativ adferd som mobbing og hærverk mer effektivt forhindres når alle er mer synlige for hverandre. Skoleeiere, skoleledelse og lærere har et betydelig ansvar for å forebygge og stoppe mobbing, og det er krav om gode og trygge læringsmiljø. Det å kunne følge nøye med på det som skjer i skolen er da en forutsetning (Utdanningsdirektoratet, 2011). Et fysisk miljø med stor grad av transparens gjør det enklere for skolene å ivareta det ansvaret de har overfor elevene med å opprettholde et godt sosialt miljø. Spørsmålet som da melder seg er om det går på bekostning av enkelte elever; de som ikke trives med synligheten og de som lett lar seg distrahere.

Oppsummerende tanker

Jeg har i denne artikkelen stilt spørsmål om *hvorfor* det blir valgt transparente løsninger med glassvegger i nye videregående skoler. Det har ikke vært min hensikt å finne *ett* endelig svar på dette spørsmålet. Jeg har hatt som intensjon å drøfte mulige svar, løfte frem hva som kan

være bakgrunn for en del synspunkt, og belyse ulike argumenter både fra et lærerperspektiv og fra arkitektperspektiv. Dette er aktuelt fordi det er en økende tendens med transparens i nyoppførte skoleanlegg. I forbindelse med baseskoledebatten ble åpne skoler eller åpen skolearkitektur sterkt kritisert. Men åpenhet i skoleanleggene er ikke nødvendigvis ensbetydende med helt åpne løsninger.

Lærere ønsker ikke åpne skoler, det har blitt påvist støyproblemer, enkelte elever blir mer forstyrret, etc. – samlet sett burde dette være grunner nok til at det bygges skoler med mer lukkede klasserom. I flere nye skoleanlegg for videregående opplæring er det nettopp valgt en fysisk struktur *med* klasserom. Trolig har de nevnte argumentene hatt betydning, men det er opprettholdt en visuell åpenhet eller transparens i og med at faste vegger i stor grad har blitt erstattet med glassvegger. Men visuell støy kan for mange være et vel så forstyrrende moment, så det kan ikke uten videre sies at glassvegger er løsningen på problemene som særlig har vært knyttet til baseskolene.

Uttalelser der arkitekter blir ansvarliggjort for at det bygges åpent og transparent i skolene, fikk meg til å se nærmere på teori om transparens og åpenhet i arkitekturen. Her fant jeg et grunnlag for ulike argumenter som fremmer stor grad av åpenhet og transparens i skoleanleggene. Dette er argumenter som helt klart tilhører arkitektprofesjonen. På den ene siden er det grunnleggende kvaliteter og egenskaper ved glass som bygningsmateriale, som kan sies å være viktig for arkitektens syn på og holdning til transparens. Men også fysiske virkninger og metaforiske verdier av åpenhet kan være av betydning. Transparent glass er gjennomiktig og gir åpenhet og visuelle sammenhenger i bygg som gjerne foretrekkes av arkitekter, fremfor mer lukkede uttrykk. Formmessige idealer innenfor arkitektur kan slik sett sies å være underliggende årsaker eller mekanismer som spiller inn. For eksempel har åpne romløsninger og transparens vært et ideal i seg selv, spesielt knyttet til modernismens uttrykk.

Læreres syn på og holdning til transparens i skoleanleggene er nært knyttet til betingelser for et godt læringsmiljø. På den ene siden har totalt åpne læringsarealer fått mye negativ omtale, mye på grunn av at åpenhet i skoleanleggene blir forbundet med *støy* og uro. I flere avisartikler kommer det frem at lærere ønsker veggene tilbake i skoleanleggene. På en annen side er det en del som tyder på at lærere ikke vil ha helt lukkede skoler heller. Lærere ønsker seg ikke nødvendigvis tilbake til de gamle klasseromsskolene. Det er nevnt en mellomting med fleksible løsninger, skyvedører som kan åpnes og lukkes etter behov – og gjennomiktige glassvegger som bevarer både lys og innsyn. Fleksibilitet og transparens er sentrale prinsipper for skolearkitektur i dag. Å ha mulighet til å gjøre fysiske endringer uten at det medfører store kostnader, anser jeg som et vesentlig poeng for skoleeierne. Konkurransen om elevene i videregående skole kan være en underliggende mekanisme som gir seg utslag i valg som tas når skoleanleggene skal planlegges. I den grad skoleanleggenes fysiske utforming er av betydning for elevers skolevalg, kan den metaforiske verdien av åpenhet og transparens ha en positiv innvirkning.

Transparente glassvegger innendørs synliggjør de ulike aktivitetene i skolen, og lærere og elever blir også mer synlige for hverandre. Synliggjøring av elevers aktiviteter og lærernes undervisning kan muligens stimulere til samarbeid. Transparens bidrar til at lærere får mer innsyn til og innsikt i andre læreres undervisning. Ulike aktiviteter blir synliggjort og det skaper variasjon i skolemiljøet. For enkelte elever vil det være inspirerende å se andre elever i aktivitet. Kanskje transparens med utstrakt bruk av glassvegger er en løsning som tilfredsstillende både lærernes ønsker om kontroll, struktur og mindre støy – samt arkitektens ønsker om kontakt med naturen, tilstrekkelig dagslys, frie siktlinjer, dynamikk, utsikt og innsikt? Når det gjelder transparens og muligheter denne formen for åpenhet gir for kontroll, mener jeg å se en mer forbyggende hensikt – blant annet for å hindre mobbing. Dette synspunktet fremkommer flere steder, for eksempel i Rambølls rapport der transparente og oversiktlige lokaler knyttes til tolkninger av læreplanen for Kunnskapsløftet og formuleringer

om det psykososiale skolemiljøet i Opplæringsloven. Også under Skoleanleggskonferansen i Trondheim i 2011, og i juryens uttalelse for Skolebyggprisen 2004 til Byåsen videregående skole, argumenteres det for transparens og åpenhet som et tiltak mot mobbing.

I forbindelse med at lærere mener at de blir involvert for sent i prosessen knyttet til utvikling av nye skoleanlegg, har jeg stilt spørsmål om transparens og åpenhet i skoleanleggene kan være politisk bestemt på fylkestingsnivå eller om dette er premisser som «spikres» tidlig i programmeringen. I så fall er det forståelig at lærerne oppfatter at de kommer til kort i diskusjoner om åpenhet og transparente glassvegger i skolene. Som skoleeiere er politikerne og fylkeskommunene «bestillerne» av nye skoleanlegg, og de setter opp krav, intensjoner og mål som skal oppfylles. Arkitektens svar på eventuelt fastlagte premisser om åpenhet og transparens i nye videregående skoler har blant annet vært å bruke mye glass internt i byggene. Men det kan videre stilles spørsmål om hvorfor politikerne og skoleeiere i *utgangspunktet* ønsker åpenhet og transparens. Jeg har antydnet og drøftet flere mulige svar, men det kan være så enkelt at det dreier seg om trender og tendenser. Jeg har blant annet vist til at prisbelønnede skoler fungerer som forbilder. Juryenes begrunnelser har derfor betydning. Men vel så viktig er det at åpenhet og transparens er et *ideal* i dagens samfunn, og skoleanleggenes utforming er berørt av dette idealet.

Else Margrethe Lefdal

Doktorgradsstipendiat
Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og
PhD-kandidat ved Universitetet for miljø- og biovitenskap (UMB)
E-mail: Else-Margrethe.Lefdal@hioa.no

Referanser

- Aas, Per Anders. (2009). *Arkitektur som tverrfaglig didaktisk ressurs*. Paper presentert på NOFA 2: Fagdidaktikk i bevegelse, Middelfart, DK.
- Akershus fylkeskommune. (2000). *Nye skolebygg - funksjonskrav og prinsipper*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- Almaas, Ingerid Helsing. (2007). Fra pauseunderholdning til arkitekturpolitikk. [leder]. *Arkitektur N*, Vol.89 (Nr.5).
- Ascher-Barnstone, Deborah. (2003). Transparency - A Brief Introduction. *Journal of Architectural Education*, Vol.56 (Nr.4), s.3-5.
- Aspelund, Grete, & Nore, Lars Jarle. (2008). *Arealeffektiv bruk av skolebygg i videregående opplæring*. Oslo: Rambøll Management for Kommunenes interesse- og medlemsorganisasjon (KS).
- Berg, Helle Benedicte. (2007). *Forbilder: statens arkitektur-, bymiljø- og byggeskikkpriser 25 år*. Oslo: Husbanken.
- Bjørnsti, Gunnhild. (2011). Åpenhet og transparens - kommuniseres i arkitektur og innredning. *Estate Lokaler*. Hentet 10.10.2011 fra; <http://www.estatelokaler.no/inspirasjon-tips-og-rad/30-inspirasjon-tips-og-rad/776-rambolls-hovedkontor-pa-skoyen-apenhet-og-transparens-.html>
- Bokmålsordboka.no. (2010). «Transparent». Universitetet i Oslo og Språkrådet. Hentet 28.11.2011 fra; [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=transparent&bokmaal="+](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=transparent&bokmaal=)
- Buvik, Karin. (2005). *Trender innenfor fysisk utforming av grunnskoler*. SINTEF avd. Arkitektur og byggeteknikk. Hentet 10.12.2012 fra; http://skoleanlegg.utdanningsdirektoratet.no/asset/1237/1/1237_1.pdf
- Çakir, Ahmet E. (2009). *Daylight for Health and Efficiency - A new career for an old friend*. Berlin: Ergonomic Institut. Hentet 06.11.2012 fra; <http://www.lichtundgesundheits.de/cyberlux/wp-content/uploads/2009/12/Istanbul.pdf>

- Cold, Birgit. (2010). *Her er det godt å være: om estetikk i omgivelsene*, (Vol. 3). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Danermark, Berth, Mats Ekström, Liselotte Jakobsen, og Jan Ch. Karlsson. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Ebdrup, Niels. (2010). Arkitektur støtter demokratiet. *forskning.no*. Hentet 15.10.2012 fra; <http://www.forskning.no/artikler/2010/august/257555>
- Figenbaum, Peder, & Nielsen, Marianne L. (2005). Med kunnskap skal landet bygges. I Ulf Grønvold (Ed.), *Hundre års nasjonsbygging: arkitektur og samfunn 1905-2005*, s.137- 155. Oslo: Pax.
- Forty, Adrian. (2000). *Words and buildings*. London: Thames & Hudson.
- Gall, Meredith D., Gall, Joyce P., & Borg, Walter R. (2003). *Educational research*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Grankvist, Rolf. (2011). *Undervisningsopplegg med bydelsvandring for sjuende trinn på Ila skole i forbindelse med at skolen feirer sitt 240-års jubileum*. Hentet 06.12.2012 fra; <http://www.trondheim.kommune.no/content/1117696220/Skolen-var>
- Halleraker, Tormod. (2009). Nye tider - Klasserommet slår tilbake. De sterke fargene spiller på mangfoldet av nasjonaliteter. *VG*, s.14.
- Hansen, Ellen Kathrine. (2004). *Den transparente glasfacade*. Arkitektskolen Aarhus. Hentet 10.10.2011 fra; [http://www.re-ad.dk/aarch/da/publications/den-transparente-glasfacade\(2a304720-a014-11dd-9394-000ea68e967b\).html](http://www.re-ad.dk/aarch/da/publications/den-transparente-glasfacade(2a304720-a014-11dd-9394-000ea68e967b).html)
- Horn, Kjell. (2012). Åpne skoler. *Klassekampen*. (24.03.12), s.34.
- Houck, Leif. (2008). Den nødvendige åpenheten. *Arkitektur N*, Vol. 90 (6), s.74-77.
- Husbanken. (2012). 2005 Røråstoppen barneskole, Re kommune. *Husbanken*. Hentet 10.01.2012 fra; http://www.husbanken.no/byggeskikk/statens_byggeskikkpris_tidligere/2005/
- Husbanken. (2010). Gjerdrum ungdomsskole - Vinner av Statens Byggeskikkpris 2010. *Husbanken*. Hentet 15.10.2012 fra; <http://www.husbanken.no/forbildeprosjekter/prosjekt/?id=214579>
- Kjelstrup, Karl Andreas (2011). «Alle» vil til Nydalen. *Selv før den har åpnet er Nydalen videregående skole byens mest populære*. Hentet 12.03.12 fra; <http://www.nab.no/nyheter/alle-vil-til-nydalen-1.6095974>
- Korn, Arthur. (1967). *Glass in modern architecture*. London: Barrie & Rockliff.
- Kåråsen, Ingvild. (2012). Katastrofal løsning. *Romerikes Blad*, s.12-13.
- Lending, Mari. (2011). Glassets feaktige prakt: M. J. Monrad om arkitekturens oppløsning. *Nytt Norsk Tidsskrift*, Vol.28 (1), s.28-37.
- Lindal, Per Kristian. (2012). *Hadeland vgs - vedr. skolebesøk 31.10.12*. Personlig kommunikasjon; 06.11.2012.
- Link Arkitektur. (2012). Strinda videregående skole. *Prosjekter*. Hentet 04.12.2012 fra; <http://www.link-signatur.no/no/prosjekter/strinda-videregaende-skole/#>
- Lund, Lise Olavsdotter. (2008). Lærere og elever fikk viljen sin, *Glomdalen*. Hentet 04.12.2012 fra; <http://www.glomdalen.no/nyheter/article3760985.ece>
- Lundevall, Tarald, og Snøhettas operateam. (2008). Arkitektens intensjoner. I Jon Otterbeck (Red.) *Operaen*. Oslo: Opera Forlag.
- Løvlund, Bjørn-Frode. (2008). Kan bli flere vegger på Sentrum. *Glåmdalen*. (26.05.08), s.12.
- Markus, Thomas A., & Cameron, Deborah. (2002). *The words between the spaces: buildings and language*. London: Routledge.
- Meland, Aud Torill. (2011). *Ansvar for egen læring: intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Midtlyng, Jorid. (2011). *Trondheim kommunes satsning på skoleanlegg*. Foredrag presentert på konferanse; "Fysisk læringsmiljø" - den 9. nasjonale konferansen om skoleanlegg, Trondheim.
- Nesvik, Uno. (2010). Eidebakken - luftsloppet som sprenges? *Framtid i Nord*. Hentet 28.11.2011 fra;

<http://ret-web05.int.retriever.no/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=02009620101204FN15927903&serviceId=2>

- Norberg-Schulz, Christian. (1992). *Mellom jord og himmel: en bok om steder og hus*. Oslo: Pax.
- Nordahl, Petter. (2004). Skolebyggprisen 2004. *Utdannings- og forskningsdepartementets pris for beste skoleanlegg*. Oslo: Norsk Form, Sekretariat for skolebyggprisen.
- Nordby, Eva Udnes. (2010). Stigende søkertall. *Nannestad videregående skole*. Hentet 08.10.2012 fra; http://www.nannestad.vgs.no/slik-jobber-vi/skolen/?article_id=38715
- Norsk Lektorlag. (2007). *Motstand mot åpne skolelandskap*. Hentet 11.04.2012 fra; <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2008/motstand-mot-aapne-skolelandskap-article165-196.html>
- Nøra, Stig. (2010). Skepsis til baseskoler. *forskning.no*. Hentet 28.11.2011 fra; <http://www.forskning.no/artikler/2010/mai/251495>
- Ogawa, Rodney T., & Malen, Betty. (1991). Towards Rigor in Reviews of Multivocal Literatures: Applying the Exploratory Case Study Method. *Review of Educational Research*, Vol.61 (3), s.265-286.
- Paulsen, Gro Elisabeth. (2012). De rigide mot de fleksible, *Klassekampen* (04.05.12), s.19.
- Prudon, Theodore H.M. (2008). Transparency in Preservation. *ArchitectureWeek* (27.01.2010). Hentet 11.04.2012 fra; http://www.architectureweek.com/2010/0127/culture_1-1.html
- Rice, Peter, & Dutton, Hugh. (1995). *Structural glass*. London: E & FN Spon.
- Roest, Hans. (2008). *Transparency - The (dis)connecting concept in architecture*. Hentet 07.11.2012 fra; http://www.hansroest.com/portfolio/TU_Delft_AR0830/AR0830_Thesis_secured.pdf
- Rowe, Colin, & Slutzky, Robert. (1963). Transparency: Literal and Phenomenal. *Perspecta*, Vol.8, s.45-54.
- Rustad, Reidunn. (2009). "Hvad er tidsmessig arkitektur?" *En undersøkelse av arkitekturens diskursive rammer gjennom tre arkitektkonkurranser og tre tidssnitt*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for arkitektur og billedkunst, Institutt for byggekunst, historie og teknologi.
- Scheerbart, Paul. (1914). *Glasarchitektur*. Berlin: Verl. der Sturm.
- Scheerbart, Paul, & Stuart, John A. (2001). *The gray cloth*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Şen, Derya Elmalı, Özdemir, İlkay Maşat, Kahya, Nimet Candaş, Sarı, Reyhan Midilli, & Sağsöz*, Ayşe. (2011). The effect of Transparency-Opacity Concepts in Building on the Perception of Facades. *International Journal of Academic Research*, Vol.3(Nr.1), s.223-242.
- Sifry, Micah L. (2011). *WikiLeaks and the Age of Transparency*. New Haven: Yale University Press
Memorandum on "Transparency and Open Government" kan leses i sin helhet på; http://www.whitehouse.gov/the_press_office/TransparencyandOpenGovernment
- Sirnes, Svein Magne. (2008). Åpne løsninger fungerer ikke. Hamar katedralskole – ny skole til 649 millioner kroner må bygges om. *Lektorbladet*, Vol.7 (1), s.26-27.
- Skjesol, Hilde I. (2012). På Lundamo ville lærerne ha vegger, *Adresseavisen*. (22.03.12), s.6.
- Skolebyggprisen. (2001). Skolebyggprisen for 2001. *Norsk Form*. Hentet 07.11.2012 fra; <http://norskform.no/Temaer/Undervisning/Tidligere-prosjekter/Skolebygg/Skolebygg/Skolebyggprisen-for-2001/>
- Skoletjenesten Kunstindustrimuseet. (2006). *Kanon for Design og kunsthåndverk*. Fiberline Facadesystem. København: Kunstindustrimuseet. Hentet 06.12.2012 fra; http://vetus.skoletjenesten.dk/sider/Pdf/Kunstindustrimuseet/10_fiberline.pdf
- Skov, Annette. (2010). Livet i glashusene. I Annette Skov (Red.), *Bolig og velfærd, 27 forskningsprosjekter om danskerne og deres boliger* (s.114-117). København: Center for Bolig og Velfærd, Sociologisk Institut, Københavns Universitet. Hentet 20.08.2012 fra; <http://boligforskning.dk/liv-glas>
- St.prp.nr.66. (2003). *Om lokaldemokrati, velfærd og økonomi i kommunesektoren 2004*. Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet Hentet 04.12.2012 fra; <http://www.regjeringen.no/nb/dep/krd/dok/regpubl/stprp/20022003/stprp-nr-66-2002-2003-/34.html?id=208265>

- Stender, Marie. (2006). *Om at bo i glasshus : en atropologisk analyse af rum, synliggørelse og beboelsespraksisser i københavnske boliger og arbejdspladser med transparent arkitektur*. Del av serien Specialerække (heftenr. nr 394). København: Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- TEK 10, Byggeteknisk forskrift (2010). *Forskrift om tekniske krav til byggverk, Trådt i kraft 2010-07-01 Sist endret: FOR-2011-12-09-1323 fra 2012-01-01* KRD (Kommunal- og regionaldepartementet).
- Tessem, Liv Berit. (2010). Dragkamp om åpne skolebygg, *Aftenposten*. (01.06.10.), s.13.
- Tilseth, Trond Ola. (2012). Trives ikke best i åpne landskap. *Adresseavisen*. (08.03.12), s.18.
- Ulleberg, Hans Petter. (2002). *Skolebyggets arkitektur som ramme for sosialisering*. Hentet 20.08.2012 fra; <http://www.sv.ntnu.no/ped/hans.petter.ulleberg/Skoleanlegget.htm>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Arbeid mot mobbing: veileder for ansatte og ledere i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vaagan, Mona. (2008). Glasset spiller hovedrolle i gjennomiktig opera. *Glassportal.no*. Hentet 29.03.2012 fra; <http://www.glassportal.no/glasset-spiller-hovedrolle-i-gjennomiktig-opera.4491509-77005.html>
- Vestfold Fylkeskommune. (2004). «Thor Heyerdahl videregående skole skal være et godt sted å være.» *Thor Heyerdahl vs – Teknisk program*. Vedlegg 04, Byggeprogram for Thor Heyerdahl vs, 10.11.04, Vestfold Fylkeskommune.
- Vinje, Erlend. (2010). Baseskoler. En kritisk diskursanalyse av teksten Baser fra Rådgivningstjenesten for skoleanlegg. *FORMakademisk*, Vol.3 (2), s.3-25.
- Vinje, Erlend. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, Vol.4 (1), s.24-47.
- Vinje, Erlend. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FORMakademisk*, Vol.4 (2), s.69-94.
- Weston, Richard. (2011). *100 ideas that changed architecture*. London: Laurence King.
- Whiteley, Nigel. (2003). Intensity of Scrutiny and a Good Eyeful Architecture and Transparency. *Journal of Architectural Education*, Vol.56 (4), s.8-16.
- Wu,Wei, & Ng, Edward. (2003). A review of the development of daylighting in schools. *Lighting Research and Technology*. Vol.35 (2), s.111-125.

Erlend Vinje

Tilpasset opplæring i ulik skolearkitektur

Sammendrag:

I denne artikkelen har jeg undersøkt ulike læreres opplevelser av, forestillinger om og preferanser til to ulike former for skolearkitektur. Artikkelen er basert på observasjon av, og intervjuer med, syv lærere. Tre av disse jobber ved en baseskole, mens de resterende jobber ved en tradisjonell klasseromsskole. Da lærerne satte ord på i hvilken grad de mente skolearkitekturen ved deres skole ga et godt utgangspunkt for å drive undervisning i samsvar med eget pedagogiske grunnsyn, pekte de samlet sett tre sentrale områder. Alle disse områdene kan sees i lys av begrepet tilpasset opplæring. Det første området handlet om hvilken form for differensiering som ble vektlagt på skolen, og hvordan de fysiske rammene samsvarte med den aktuelle differensierings- og organiseringsformen. Her var lærerne ved begge skolene godt fornøyde. Et andre fokusområde var reell arealtilgang som utgangspunkt for variert undervisning. Her var lærerne ved den tradisjonelle klasseromsskolen godt fornøyde, mens lærerne ved baseskolen i langt større grad mente grupperommene var for små, og at disse til dels opplevdes som begrensende i forhold til lærerrollen og ønske om variert undervisning. Det siste fokusområdet lærerne pekte på var hvordan de fysiske rammene la til rette for en ønsket balanse mellom tette samarbeidsrelasjoner og autonomi i planleggings- og undervisningssituasjoner. Innenfor dette området var lærerne ved begge skoler stort sett godt fornøyd, men de hadde ulike preferanser for hvor tyngdepunktet i denne balansen skulle ligge.

Nøkkelord: tilpasset opplæring, skolearkitektur, baseskoler, tradisjonelle klasseromskoler, arealtilgang, differensiering, samarbeidsrelasjoner og autonomi

Innledning

Arkitekturen på norske skoleanlegg har de siste årene vært gjenstand for mye debatt (Vinje, 2011a). En spørreundersøkelse blant lærere i Oslo konkluderte med at 81 % av lærerne mener at nye skoleanlegg bør bygges ut fra en tradisjonell modell med utgangspunkt i et fast klasserom til en fast elevgruppe. Den samme undersøkelsen viste også at lærerne ved tradisjonelle klasseromsskoler, i langt større grad enn sine kollegaer ved baseskolene, uttrykte at de fysiske rammene ved skolene de jobbet ved ga gode forutsetninger for å ta i bruk viktige lærerkompetanser (Vinje, 2011b). Samtidig har mange kommuner og fylkeskommuner de siste årene gått bort fra å bygge skoleanlegg med utgangspunkt i tradisjonelle klasserom for faste elevgrupper og isteden bygget såkalte baseskoler: skoleanlegg basert på større deler med åpent læringsareal og tilhørende grupperom av varierende størrelse (Jerkø & Homb, 2009; Vinje, 2011a).

Jeg vil i denne artikkelen belyse og analysere opplevelse av, forestillinger om og preferanser for ulik skolearkitektur blant syv ulike lærere. Ulike tilnæringer til tilpasset opplæring for elevene peker seg ut som en sentral forklaringskilde. Alle de sentrale funnene vil bli satt i sammenheng med dette tema. Datagrunnlaget er basert på dybdeintervjuer med syv lærere fra to ulike skoler og observasjon ved skolene disse lærerne jobber. Den ene skolen er en tradisjonell klasseromsskole, mens den andre er en baseskole. Skolene er valgt ut strategisk fra den tidligere nevnte spørreundersøkelsen. Lærerne ved de to aktuelle skolene besvarte den nevnte spørreundersøkelsen på en slik måte, at det er grunn til at tro at lærerne ved de aktuelle skolene er forholdsvis fornøyde med hvordan arkitekturen legger til rette for den organiseringsformen av elevene som lærerne ønsker.

Begrepsavklaring og teoretisk grunnlag

Jeg vil innledningsvis gi en kort historisk skisse for utviklingen av skoler med åpne planløsninger i Norge. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av de to formene for skolearkitektur som blir omtalt i denne artikkelen, og en mer detaljert beskrivelse av de to aktuelle skolene som er utgangspunktet for datagrunnlaget artikkelen bygger på. Deretter vil jeg gi en begrepsavklaring av *tilpasset opplæring* og et teoretisk grunnlag for beskrivelsen av ulike former for differensiering. Dette vil være sentralt i analysen av de ulike lærernes opplevelse av, forestillinger om og preferanser for ulike former for skolearkitektur.

Historisk skisse: skoler med åpne planløsninger

Norges første åpne skole, Hvaler-åttekantene, sto ferdig i 1968 (Telhaug, 1976:22). Dette var startskuddet for en mindre revolusjon knyttet til skolearkitektur. I løpet av de neste seks årene ble 893 skolebygg ferdigmeldt her i landet. 202 av disse var åpne skoler (Hauge, 1976:137). Disse åpne skolene representerte et brudd med klasseromprinsippet, gjennom at klasserommene «i større eller mindre grad ble erstattet av ett eller flere arealer som gjerne kalles åpne fordi det gjør plass til mer enn en klasse av elever» (Telhaug, 1976:16). Et forsøk på begrepsavklaring fra Forsøksrådet for skoleverket tok også opp i seg hensikten med disse nye fysiske rammene for skolebygg:

Med åpne skoler mener vi skoler som er planlagt bygd med åpent landskap i sitt romprogram i den hensikt å gi et mer fleksibelt undervisningstilbud, med mulighet for arbeid i små og store grupper, horisontalt og vertikalt organisert, og slik at flere elever kan undervises samtidig i samme rom. Karakteristisk for den åpne skolen er også et utstrakt samarbeid lærerne i mellom (team-teaching) (Aarnes, 1991:47).

De åpne skolenes fremvekst i Norge hadde sterke påvirkningskilder fra så vel USA, som England og Sverige. Team-teaching, kjennetegnet av et ønske om mer systematisk lærersamarbeid (blant annet gjennom å gruppere elevene mer fleksibelt med tanke på deres interesser og evnenivå) var en av hovedstrømmingene i amerikansk skolereform på 60-tallet (Reitan, 1976:12). Forsøksrådets begrepsavklaring tar opp i seg både intensjonen med team-teaching, og det som karakteriseres som «et mer fleksibelt undervisningstilbud». Ved siden av muligheter for fleksible grupperinger, beveget også datidens amerikanske skoledebatt seg i retning av et ønske om mer frihet og spontanitet, der elever og lærere sammen skulle planlegge meningsfulle oppgaver og aktiviteter (Reitan, 1976:15). Allerede på slutten av 50-tallet lanserte skoleadministratoren Lloyd Trump en plan for skoleorganisering, som stilte nye krav til skolebygget: auditorier, storklasserom og grupperom av ulik størrelse. Trumps ideer ble møtt med stor interesse og var utgangspunktet for de første åpne skolene i Sverige (Reitan, 1976:12). Disse svenske skolene hadde utgangspunkt i et større åpent landskap, og ettersøkte fleksibilitet i betydningen av blant annet: foranderlige lokaler, muligheter for vekslende elevgrupper, tett lærersamarbeid og emnebasert undervisning (Reitan, 1976:21).

Etter hvert ble også England sentral som påvirkningskilde for de åpne skolene. Plowden-komiteen ble utnevnt i 1963, med mandat til å vurdere den engelske barneskolen. Med et læringsteoretisk utgangspunkt som i stor grad avviste behavioristiske teorier og støttet opp om Piaget, ønsket komiteen at elevene skulle ha mulighet for å lære av konkrete erfaringer gjennom rik tilgang til materialer og hjelpemidler. Komiteen antydte at undervisning av opp til 100 elever kunne være mulig i visse tilfeller, men understreket samtidig at klassen og klassens egen lærer burde forbli utgangsenheten for skolens organisering. Uttrykket «home base» ble brukt om rommet som skulle gi elevene trygghet og gruppetilhørighet, og være et sted de kunne trekke seg tilbake til etter utforskende arbeid (Reitan, 1976:24-26).

I Norge oppgir SINTEF Byggforsk at de åpne skolene «i stor grad ble ombygget til

mindre åpne løsninger i løpet av 80-tallet, i stor grad med henvisning til at det var for mye støy i skolene» (Jerkø & Homb, 2009:3). Baseskolene som har vokst fram i Norge siden perioden rundt årtusenskiftet, kan ses som en renessanse for deler av tankegodset bak 70-tallets åpne skoler. Alle formuleringene i Forsøksrådets allerede siterte definisjon på de åpne skolene, passer inn i en beskrivelse av dagens baseskoler.

Ulike former for skolearkitektur og de to aktuelle skolene

Tradisjonelle klasseromskoler har utgangspunkt i klasserom på anslagsvis 60 m² som skal romme opp til 28-30 elever. Disse klasserommene kan være tilknyttet den ene eller begge sider av korridorer eller omkranset et mediatek eller bibliotek. I spørreundersøkelsen i Oslo-skolene fikk lærerne tre valg for å kategorisere sin skole: 1) tradisjonell klasseromskole (1297/76,9%) 2) baseskole (203/12,0%) eller 3) usikker / verken tradisjonell klasseromskole eller baseskole passer (175/10,4%). Tallene i parentes viser antall respondenter/prosentandel som valgte det aktuelle alternativet (Vinje, 2011b:78). Alle respondentene i undersøkelsen fra de to aktuelle skolene i denne artikkelen (Basetoppen og Tradisjon) var samstemte i at deres skole skulle kategoriseres som henholdsvis baseskole og tradisjonell klasseromskole. Analysen av denne spørreundersøkelsen i Oslo-skolene definerte baseskolene på bakgrunn av hvordan lærerne oppga enighet til påstander om den aktuelle skolens arkitektur. Blant annet mente 95,7 % av lærere som oppga at de jobbet i tradisjonelle klasseromskoler enighet til påstanden om at elevene hadde utgangspunkt i et fast klasserom, mens tilsvarende tall for baseskolelærerne var 45,7 %. Knyttet til åpenhet uttrykte 78,1 % av baseskolelærerne, og bare 5,6 % av lærerne fra tradisjonelle klasseromskoler, enighet til påstanden om at «åpne læringsarealer er en sentral del av skolens fysiske rammer» (Vinje, 2011b:70). Kategoriseringen av ulike typer skoleanlegg kan altså ikke karakteriseres som «svart/hvit» eller gjensidig utelukkende knyttet til de aktuelle variablene. Forskjellene i lærernes oppfatning av de fysiske rammene er likevel så betydelige at det gir mening å analysere med utgangspunkt i de to begrepene, men uten at eventuelle konklusjoner kan gå lenger enn hva baseskoledefinisjonen i analysen åpner for. Analysen endte opp med følgende definisjon:

Baseskolene inneholder i langt større grad enn tradisjonelle klasseromskoler en betydelig del av åpne læringsarealer. Baseskolene organiserer som regel, i motsetning til hva som er vanlig i tradisjonelle klasseromsskoler, elevene med utgangspunkt i flere rom av ulik størrelse (Vinje, 2011b:71).

Baseskolene har altså ofte flere grupperom av ulik størrelse liggende i tilknytning til et åpent læringsareal. SINTEF Byggforsk definerer baseskolene ved å slå fast at de «...innebærer en planløsning med et hovedrom for en større elevgruppe enn de tidligere klassene (normalt 60-100 elever). Hovedrommet fordeler også trafikk til grupperom av varierte romstørrelser» (Jerkø & Homb, 2009:3).

Baseskolen som har vært utgangspunkt for denne artikkelen er gitt navnet Basetoppen skole. Denne skolen passer godt inn i begge de angitte definisjonene. Hvert klassetrinn ved skolen er plassert i et eget hjemmeområde som har utgangspunkt i et åpent læringsareal. Dette åpne læringsarealet, som ved skolen kalles «basen» dekker nærmere halvparten av arealet i hjemmeområdet og kan brukes til å samle alle de 75-90 elevene på trinnet. Resten av hjemmeområdet består av grupperom av ulik størrelse, samt garderobe. Det finnes et mindre samtalerom dimensjonert for 4-6 elever, og det er 4 eller 5 større grupperom (ulikt mellom trinnene) som er av noe ulik form og størrelse. Likevel er alle de større grupperommene stort sett dimensjonert for ca 15 elever. Grupperommene er anslagsvis halvparten så store som et tradisjonelt klasserom og ligger alle med en eller to vegger inn mot «basen». Disse veggene er delvis bygget i glass, slik at det er transparent mellom grupperommet og «basen».

Tradisjon skole er navnet som er gitt på den aktuelle tradisjonelle skolen. Denne skolen passer også inn i definisjonen som setter krav til et klasserom på ca. 60 m² – hvor en fast undervisningsgruppe har sitt utgangspunkt. Skolen er bygget i tre etasjer. Klasserommene ligger langs flere korridorer. Enkelte korridorer har klasserom på begge sider, mens andre har klasserom kun på den ene siden. Noen klasserom har et mindre grupperom, med plass til 3-6 elever, bygd inn i enden av rommet. Samtidig er flere grupperom med noe ulik størrelse plassert rundt om i skoleanlegget. Dette inkluderer en «skrivestue» med flere datamaskiner. Det finnes også et eget datarom som rommer en full klasse på 28 elever.

Tilpasset opplæring – et teoretisk grunnlag

Tilpasset opplæring er et politisk begrep som er knyttet til og betegner en pedagogisk strategi. Læreplanverket for Kunnskapsløftet beskriver at tilpasset opplæring for den enkelte elev «kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Jeg vil senere i artikkelen argumentere for at arkitekturen på skoleanleggene kan være med å påvirke valg av arbeidsmåter og organisering av og intensitet i elevens opplæring. Dale og Wærness argumenterer for at det finnes tre momenter som utgjør den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner: «krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen» (Dale & Wærness, 2003:31). Jeg vil avslutningsvis i artikkelen ta stilling til hvordan disse momentene er ivarettatt innenfor de organisatoriske grunnlinjene de to ulike skolene har satt opp for å nå målet om tilpasset opplæring. Disse tre momentene ble skrevet i forkant av, men finner også en stadig begrunnelse for levedyktighet i, formuleringene om prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i læringsarbeidet i klasserommet. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (Kunnskapsdepartementet, 2006:33).

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet gjør pedagogisk differensiering nødvendig når undervisningen finner sted i heterogene grupper. Pedagogisk differensiering kan kjennetegnes ved at elevene får ulike oppgaver, tidsfrister og innganger til læring ut fra egne interesser eller egen kunnskap om egne læringsstrategier (Kunnskapsdepartementet, 2011a:20). Dette er elever som er organisert i samme læringsgruppe. Et alternativ til den pedagogiske differensieringen er organisatorisk differensiering, der elevgrupper blir satt sammen blant annet på bakgrunn av faglig nivå eller interesser. Professor John Hattie finner i sin metaanalyse av ulike faktorer innvirkning på læringsutbytte, liten støtte til gruppering ut fra elevenes faglige nivå (Hattie, 2009:89-91). Effekten av nivågruppering, knyttet til læringsutbytte, blir av Hattie plassert i kategorien han kaller ”katastrofene” (Hattie, 2011) og er også primærreferanse da St.meld. 22 konkluderer med at mange andre tiltak har mer gunstig effekt enn å dele elevene i grupper ut fra faglig nivå over tid, ”hvis økt læringsutbytte er rettesnoren” (Kunnskapsdepartementet, 2011a:21-22). Legitimeringen for bruk av nivå- og mestringsgrupper er også begrenset gjennom opplæringslovens § 8-2. Denne slår fast at organiseringa ”til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå (...)” (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Også i Sverige har man landet på samme skeptiske konklusjon som ble referert i St.meld. 22. Skolverkets rapport om tilstanden i svensk skole forteller at:

Hovedprinsippet enligt grundskoleforordningen er at grundskolen skal organiseres integrert. Men utviklingen har gått i retning mot særskilte løsninger. Det har blitt alt vanligere med til eksempel undervisningsgrupper for elever i behov av støtte. Elever deles også inn i ulike grupper etter kunnskapsnivå. Forskning viser at sådanne løsninger ikke påvirker elevenes resultat i positiv retning. Ofta oppstår stigmatiserende effekter og elevenes selvbygd og motivasjon påvirkes negativt. I segregerte grupper påvirkes elevenes resultat også av kamerateffekter og lærernes lavere forventninger. Samme mekanismer som virker segregerte på skolenivå framtrer altså her på gruppenivå. (Skolverket, 2009:16).

Professor Thomas Nordahl har gjort et forsøk på å operasjonalisere to ulike tilnæringer til tilpasset opplæring: smal og vid (Nordahl, 2009:196-197). Han beskriver den smale tilnærmingen som kjennetegnet ved blant annet individualisering av opplæringen der ulike gruppeinndeling, nivåforskjelling og segregering ofte er sentralt. Videre at individet vektlegges foran fellesskapet og at fokus rettes mot den enkelte elev når eleven har problemer i skolen. Den vide tilnærmingen beskriver Nordahl blant annet som preget av vektlegging av faglig inkludering i læreprosesser, sosial deltagelse for alle elever, fokus på kollektive tilnæringer i tillegg til individuell tilpassing og utvikling av en samarbeidsorientert skolekultur. Nordahl mener også at den vide tilnærmingen kjennetegnes ved at elevenes eventuelle problemer i skolen settes inn i en kontekstuell sammenheng. Nordahl forsøker imidlertid ikke å sette opp et dikotomt og nødvendigvis motsetningsfylt skille mellom den vide og den smale tilnærmingen til tilpasset opplæring: «Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunktet er i undervisningen og i forståelsen av hva tilpasset opplæring er» (Nordahl, 2009:196).

Tidligere forskning

Før jeg presenterer tidligere forskning som kan knyttes til dagens baseskoler, vil jeg gi en fremstilling av forskning på 70-tallets åpne skoler. Tidlig på 80-tallet ble det gjennomført fire metastudier, basert på 313 mindre studier, som sammenlignet hvordan henholdsvis «open classrooms» og «traditional classrooms» innvirket på ulike sider av elevenes læringsutbytte. John Hattie benytter disse studiene for å evaluere i hvilken grad «open education programs» kan vurderes som læringsfremmende for elevenes læring, og konkluderer med at åpne skoler har liten effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009:88). I likhet med nivågrupperinger blir faktoren «open education programs» plassert i kategorien «katastrofer» av Hattie selv, knyttet til hvilke tiltak som er hensiktsmessige å satse på for å fremme elevenes læring (Hattie, 2011). Selv om Hatties studie er fra 2009, er studiene han benytter for å finne effektstørrelsen for den aktuelle faktoren fra tidsrommet 1980-82. Hattie beskriver samtidig at forskning på «open education programs» ikke nødvendigvis er knyttet til skolearkitekturen. Slik forskning kan også knyttes til «åpen undervisningspraksis» i mer tradisjonelle klasserom, noe som svekker relevans og sammenligningsverdi knyttet til de norske baseskolene. Likevel oppgir Hattie at skoler preget av «open space» ikke var blant de faktorene som skilte effektive «open education programs» fra mindre effektive (Hattie, 2009:88-89).

Norsk forskning på 70-årenes åpne skoler gir en mer direkte sammenlignbar kontekst. Det femårige forskningsprosjektet (1971-75) *Åpen skole*, i regi av Universitetet i Trondheim gjorde mange aktuelle funn knyttet til samspillet mellom den åpne skolearkitekturen og ulike aspekter i forbindelse med tilpasset opplæring. En av prosjektets forskere, Arne Aarnes konkluderte overordnet med at skoler med åpne løsninger kunne begrense spontanitet og utfoldelse i læringsmiljøet, fordi lærere så seg nødt til å begrense og moderere undervisningen for å ta hensyn til andre elevgrupper i samme læringsareal (Aarnes, 1991:49). Aarnes sin undersøkelse viste også at «et overveiende flertall i begge skoleformene ønsket faste klasser» og at 40 % av elevene i åpne skoler mente undervisning i landskap førte til gjensidige forstyrrelser (Aarnes, 1976:117-118). Innenfor samme prosjekt viste Gustav E. Karlsen at det

er langt flere lærere som forventer at elevene har et mindre faglig utbytte i åpne skoler, enn det er lærere som mener det faglige utbytte ville være større med åpne skoler. Dette gjaldt både for lærere som jobbet i åpne skoler og tradisjonelle skoler (Karlsen, 1976: 47). Karlsen finner også at «et særtrekk ved undervisningen i åpne skoler ser ut til å være en klar betoning av individualisering», noe som fikk flere lærere til å etterlyse selvinstruerende og selvkontrollerende materiale (Karlsen, 1976:56). Karlsen har også kartlagt hva lærere mente var de største ulempene og fordelene ved åpne skoler. De tre største ulempene ble vurdert som støy og uro i landskapet, konsentrasjonsvansker hos elevene og svekket nærkontakt med en bestemt lærer. De tre største fordelene ble vurdert som styrking av lærersamarbeid, styrking av sosialt liv og forenkling av mulighetene for fleksible elevgrupperinger (Karlsen, 1976:58-59).

Av nyere relevant forskning finnes en svensk kunnskapsoversikt over samspillet mellom læring og fysisk miljø, som beveger seg innenfor sfæren som kan gi kunnskap om sammenhenger mellom tilpasset opplæring og ulike skolearkitektur. Kunnskapsoversikten gir sammenfatninger av flere mindre forskningsprosjekt knyttet til Skola 2000-prosjektet, der de fysiske rammene på skolebyggene kan sammenlignes med de norske baseskolene. I motsetning til i Norge var en alternativ pedagogisk ide koblet sammen med disse nye fysiske rammene. Nemlig en langt mer individualisert arbeidshverdag for elevene, preget av sterk selvbestemmelse over innhold i opplæringen og arbeidsform. Et gjennomgående funn i sammenfatningen er at grupperommene ofte var for små i forhold til de elevgruppene lærerne hadde ansvaret for, og at flere lærere savnet det tradisjonelle klasserommet (Bjørklid, 2005:72-74). Fra Sverige kommer også en kvalitativ studie fra en ungdomsskole etter baseskolemodell. Der konkluderes det med at elevene måtte ha tre kriterier på plass for å lykkes; gode lese- og skriveferdigheter, bevissthet rundt egne læringsstrategier og tilstrekkelig egendisiplin og organiseringsforståelse til å drive eget arbeid fremover (Naeslund, 2001:122). Danmarks Evalueringsinstitutt har utarbeidet en rapport om blant annet samspillet mellom læringssyn, fysiske rammer og tilretteleggelse av undervisning. Rapporten konkluderer med at de fysiske rammene kan virke både fremmende og hemmende på lærernes forsøk på å utvikle et læringsmiljø hvor læringssynet realiseres.

Når der er god sammenheng mellom en skoles pedagogiske visioner og mål på den ene side og indretningen av de fysiske rammer på den andre, er grunnlaget skabt for et læringsmiljø hvor læringssynet kan realiseres (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2006:84).

Norge har også forskningsresultater som belyser sammenhengen mellom tilpasset opplæring og ulike skolearkitektur. Tre studier fra enkeltskoler innenfor baseskolekategorien gir alle bidrag. To av hovedfunnene i den ene studien er at elever med lave karakterer (ungdomsskole) opplever tilpasningen av undervisningen mest negativ, og at «positive lærere finner det svært utfordrende å følge opp elever i et stort og uoversiktlig skolelandskap» (Fosse & Solhaug, 2008:135). Den andre studien konkluderer blant annet med at tilpasset opplæring så ut til å være et svært viktig prinsipp hos informantene, og at deres praksis og tolkning av begrepet i stor grad samsvarer med viktige sider av Dahle og Wærness sin forståelse av tilpasset opplæring. Studien advarte likevel mot utstrakt bruk av mestringsgrupper. Dersom dette ble den dominerende organiseringsformen, ville læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller kulturell bakgrunn kunne bli truet (Lohne, 2008:iv). Den tredje studien konkluderer med at:

(...) lærerne ser gode muligheter for fleksibel organisering av læringsmiljøet og undervisningsdifferensiering som grunnlag for tilpasset opplæring i åpen skole, men at de i den praktiske hverdagen er plaget av støyproblematikk, savner muligheter for avskjerming og tilgjengelighet til flere grupperom. (Andersson, 2008:3)

Thomas Nordahls bidrag til NOU `en «I første rekke», et av forarbeidene til Kunnskapsløftet, gir også et relevant bidrag. Han skisserer en fremtidig organisering hvor elevene skal kunne samles i grupper på både 15, 30 og 60 elever, i tillegg til muligheter for opplæring i smågrupper på 4-6 elever (Nordahl, 2003). Organiseringsmodellen ble lansert ut fra en tenkt forutsetning om at spesialundervisningen ikke fantes, og at disse ressursene ble brukt til å skape mindre klasser på om lag 15 elever. Disse mindre klassene blir av Nordahl beskrevet som en primærgruppe, ”stor nok til å etablere et sosialt fellesskap og liten nok til at læreren med primæransvaret for en slik gruppe har oversikt og god kontakt med foreldrene. Storgrupper på 30-60 elever ble tenkt brukt ”noen timer i uka”. Opplæringen i smågruppene eksemplifiseres med intensive lese- og skrivekurs eller matematikkurs for spesielt motiverte elever (Nordahl, 2003). Nordahl har senere presentert forskningsresultater som viser en tendens mot at elever i skoler preget av stabil organisering i faste elevgrupper har bedre resultater enn skoler der organiseringen er preget av større variasjon gjennom blant annet nivå-differensiering og storgrupper i baser (Nordahl, 2009:204-205).

Metode

Metodene som er brukt for datainnsamling er dybdeintervju og observasjon av lærere på to skoler som er utvalgt strategisk. Skolene er anonymisert gjennom navnene «Tradisjon» og «Basetoppen». Bakgrunnen for utvalget av nettopp disse skolene har utspring i en tidligere spørreundersøkelse som søkte å belyse relasjonene mellom skolearkitektur og læreres undervisning (Vinje, 2011b). Der var en av påstandene lærerne skulle ta stilling til følgende: ”Skolearkitekturen ved skolen jeg jobber legger til rette for organisering som passer overens med mitt personlige grunnsyn”. Av de 82 skolene med barnetrinn som var representert i undersøkelsen, var det Tradisjon som hadde de lærerne som i størst grad sa seg enige i påstanden. Basetoppen kom på delt 31.plass, men hadde likevel de lærerne som i størst grad uttrykte enighet til påstanden, blant skolene som definerte seg selv som en baseskole. Utvalget er dermed strategisk på bakgrunn av et ønske om å studere hvordan de fysiske rammene, ved ulike typer skolearkitektur, på gode måter kan støtte opp under læreres pedagogiske grunnsyn og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom organiseringen av elevene.

Personlige og individuelle intervjuer er utført med henholdsvis fire og tre lærere fra Tradisjon og Basetoppen. Alle intervjuene ble planlagt som semistrukturerte intervjuer. Jeg utarbeidet syv intervjuguider, som alle inneholdt to like overordnede spørsmål der intervjuobjektene fritt kunne fortelle om hvordan de fysiske rammene ved skolen legger til rette for, og eventuelt hindrer, en undervisning som er basert på deres eget pedagogiske grunnsyn. Videre hadde jeg ulike forslag til flere oppfølgingsspørsmål innenfor hver av disse kategoriene, blant annet basert på observasjonen jeg gjorde av de ulike lærerne i undervisningssituasjon. Kvale og Brinkmanns henvisninger om at intervjuene bør være preget av åpenhet knyttet til rekkefølge på spørsmål og formuleringer av oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av de spesifikke svarene, ble fulgt (Kvale & Brinkmann, 2009:138). Intervjuene med lærerne fra Basetoppen tok mellom 35 og 45 minutter, mens det ble brukt mellom 24 og 35 minutter på hvert av intervjuene med lærerne fra Tradisjon. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert. Transkripsjonen ble deretter sendt tilbake til intervjuobjektene for godkjenning. Rektor ved skolene ble formidlet mitt ønske om å intervju tre lærere fra 5.-7.trinn. Fra Basetoppen stilte en lærer fra hvert av disse trinnene, mens det fra Tradisjon meldte seg fire lærere: to fra 4.trinn, en fra 5.trinn og en fra 7.trinn. For å sikre at jeg hadde en tilnærmet felles referanseramme med intervjuobjektene, utførte jeg observasjon av undervisningen i forkant av intervjuene. Jeg brukte en uke til observasjon ved hver av de to skolene og kunne dermed benytte deler av lærernes praksis som et utgangspunkt for intervjuene. Det var ikke et krav at de aktuelle lærerne hadde preferanser i retning den formen

for skolearkitektur som de jobbet ved, men dette viste seg å være tilfelle med alle syv intervjuobjektene.

For enkelthets skyld er alle intervjuobjektene fra Tradisjon gitt navn som begynner med bokstaven T, mens den tilsvarende gruppen fra Basetoppen har navn som begynner på bokstaven B. Ved Tradisjon skole er Torbjørn (7.trinn), Trine (5.trinn), Tone (4.trinn) og Tanja (4.trinn) intervjuet. Intervjuobjektene ved Basetoppen skole har fått navnene: Bodil (7.trinn), Beate (6.trinn) og Bente (5.trinn).

Resultater: Tilpasset opplæring ved Basetoppen og Tradisjon

Både den innledende observasjonen i skolene og dybdeintervjuene av lærerne, viste at det var flere forklaringskilder som var sentrale for preferansene knyttet til skolearkitekturen. Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon hadde imidlertid et ulikt syn på flere av disse kildene. Forståelsen av og tilnærmingen til tilpasset opplæring pekte seg ut som den mest sentrale forklaringskilden. Innenfor tilpasset opplæring var det spesielt synet på differensiering av elevene som var ulikt. Det å ha nok plass, reell arealtilgang, var sammen med synet på samarbeidsformer med andre lærere også sentrale forklaringskilder for lærerne ved begge skolene. Disse to sistnevnte forklaringskildene vil bli diskutert i lys av de ulike tilnærmingene lærerne hadde til tilpasset opplæring.

Organisatorisk tilnærming ved Basetoppen: nivå-differensiering

Lærerne ved Basetoppen var alle veldig tydelige på at det var ett organisatorisk trekk som skapte grunnlaget for deres arbeid med tilpasset opplæring, og som de alle støttet som grunnprinsipp: nivå-differensiering. Bodil forteller at «Nivå-differensiering er en sentral del av det pedagogiske grunnlaget. Det er det som er utgangspunktet.» Hun går også langt i retning av å begrunne baseskolens arkitektur med muligheten for å drive nivå-differensiering, da hun slår fast at det er «tilpasset opplæring og nivå-differensiering som er clouet med baseskolen». Bente stiller seg i stor grad bak denne påstanden: ”Det å kunne differensiere og møte elevene der de er. Det tror jeg kan være en felles pedagogisk plattform for baseskolene”. Hun mener også at skolen like gjerne kunne hatt en tradisjonell utforming hvis de ikke skulle delt elevene inn i mestringsgrupper. Nivå-differensieringen blir dermed den opplevde bakgrunnen for de fysiske strukturene. Beate bekrefter også at nivå-differensiering er en sentral del av det pedagogiske grunnlaget for organiseringen ved skolen.

De tre lærerne har flere innganger for å argumentere for nødvendigheten av nivå-differensiering eller mestringsgrupper som utgangspunkt for arbeidet med tilpasset opplæring. Bodil peker på at nivå-differensiering gir en mulighet for å nå alle elevene, noe hun opplever ikke var mulig i de årene hun jobbet i tradisjonell klasseromsskole: ”I den tradisjonelle skolen greide jeg ikke utfordre de flinkeste elevene nok. Nå har vi muligheter til å utfordre dem også». Bente har ikke erfaring fra tradisjonell skolearkitektur, men er enig i at alle elevene møter tilpassede utfordringer: ”Vi klarer å nå elevene. Spesielt de svake og helt sterke. Det er viktig for meg å si”. Beate forteller at skolen bevisst benytter ekstra lærerressurser når de er i nivå-differensierte grupper, fordi «vi mener at læringstrykket blir bedre da». Hun slår også fast at man jobber veldig mye med tilpasset opplæring på skolen og konkretiserer dette slik: ”Vi har mye fokus på at elevene skal få oppgaver som er på deres nivå, som de skal mestre for å kunne ta steg for steg og bygge stein for stein”. Samtidig ser Beate en utfordring med en organisering som baserer seg i sterk grad på nivå-differensiering: ”Det er en balansegang. Vi må passe på at de svakeste elevene ikke er i svake grupper hele tiden, så vi sørger for at det er nok timer i uka hvor vi har blanda grupper”.

Organiseringsmodeller og tidsbruk i egne kontaktgrupper ved Basetoppen

Selv om nivå-differensiering er utgangspunktet for organiseringen ved både 5., 6. og 7.trinn ved Basetoppen har de valgt noe ulike organiseringsmodeller, både fysisk innenfor arealet og

organisatorisk for å gi tid til undervisning i elevens kontaktgrupper. Bodil jobber på 7.trinn og forteller at kontaktgruppene er samlet ca. to timer i uka. Resten av undervisningstiden er elevene delt i ulike andre grupperinger, der deres evner og nivå innenfor fagene ofte utgjør basis for gruppeinndelingen. Bodil mener at «det som er viktig når du jobber i en baseskole er at du ikke tenker kontaktgruppa di. (...) Du må tenke mye større.» Samtidig som Bodil mener det er «fantastisk at elevene har fem lærere å spille på», fastslår hun også at det er "(...) lettere å få en nærere kontakt med elevene når du har mindre grupper over tid. Da du var alene med klassen din og hadde dem over flere år ble det jo en annen kontakt". 7. trinn har valgt å møblere «basen» som et klasserom. Det store og åpne læringsarealet er fylt med pulter og i praksis gjort om til et stort «åpent klasserom». Det åpne læringsarealet benyttes til undervisning lik den som skjer i de mindre grupperommene, men det er den største gruppa som benytter dette læringsarealet når gruppene er nivådelte. 5. og 6.trinn har valgt en annen løsning. Der står «basen»/det åpne læringsarealet øde det aller meste av undervisningstiden.

Beate jobber på 6.trinn. Der er kontaktgruppene på trinnet samlet til sammen 3 timer i uka. Noe som er en økning. Tidligere var det bare 15 minutter hver morgen: «Vi er blitt pålagt å ha mer tid i kontaktgruppa. Men vi ser ikke at det er veldig hensiktsmessig å bruke opp lærerressursene (på dette)», forteller Beate. Hun åpner samtidig for at fokuset på ulik gruppeinndeling kan gå på bekostning av ønsket om å utvikle relasjonene mellom lærer og elev og elevene seg i mellom: "Det er nok en svakhet på denne skolen. Jeg forholder meg til veldig mange elever i løpet av en uke. (...) Det tenker jeg er det svakeste punktet ved denne organiseringen». Beate forteller at bruken av det åpne læringsarealet i hovedsak blir brukt til kortere prosjektperioder med friere struktur.

5.trinn, der Bente utfører sitt arbeid, skiller seg fra de to andre trinnene i forbindelse med hvor mye tid som prioriteres til kontaktgruppene. Bente anslår at kontaktgruppene er samlet et par timer hver dag, noe hun mener har gitt henne en bedre oversikt over elevene hun er kontaktlærer for: "Dette er det første året jeg har skikkelig god oversikt over kontaktgruppa. Og det er fordi vi har valgt å være mye i kontaktgruppa." Hun er også tydelig på at elevene føler tilknytning til kontaktgruppa og er veldig glade i å være i denne. Bente forteller at det er store muligheter for å se bort fra den faste strukturen og bruke enda litt ekstra tid i kontaktgruppene ved behov. Bodil deler delvis denne innstillingen, men er noe tvetydig da hun også sier at: "Muligheten til å jobbe med den gruppa du har – dra det litt lenger. Det er klart at den friheten har du ikke. Og det kan man savne". Beate er helt uenig med Bente og forteller at det å se bort fra den faste strukturen og bruke mer tid i kontaktgruppa ved behov «skjer aldri, fordi det er et for stort puslespill». Når det gjelder bruken av det åpne læringsarealet, er denne svært begrenset i 5.klasse. Bente anslår at dette arealet, som tilsvarer anslagsvis halvparten av undervisningsarealet trinnet har til rådighet i det samlede hjemmeområdet, er i bruk to til tre timer i løpet av en gjennomsnittsuke.

Tilnærming til tilpasset opplæring ved Basetoppen

Når de tre lærerne forteller om deres tilnærming til tilpasset opplæring, så kommer det tydelig frem at ulik organisering av elevene på bakgrunn av deres nivå og behov for intensitet i opplæring er det sentrale utgangspunktet. Kunnskapsløftets ytterligere beskrivelser av kjennetegn på tilpasset opplæring for den enkelte elev var «variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler (...)» (Kunnskapsløftet, 2006:34). Variasjonen i lærestoff vil være en naturlig følge av organiseringen i ulike mestringsgrupper. Variasjon i arbeidsmåter og læremidler står dermed igjen som de områdene som blir gitt minst fokus, når de tre lærerne ved Basetoppen forklarer hvordan de fysiske rammene ved skolen legger til rette for tilpasset opplæring. Et ønske om mer bruk av arbeidsformer som prosjektarbeid eller gruppearbeid ser ikke ut til å være en påvirkningskilde for de aktuelle lærernes preferanser for baseskolearkitekturen. Bodil og de andre lærerne på 7.trinn har organisert det åpne læringsarealet slik at det i praksis fungerer som et klasserom for en gruppe elever på samme

måte som de andre grupperommene. Bente og de andre lærerne på 5.trinn benytter det åpne læringsarealet svært sjelden. Det samme er tilfellet på 6.trinn, men her er den lille bruken som er av «basen» i stor grad knyttet til prosjektarbeid og arbeid med friere struktur. Beate forteller at «basen» blir brukt oftere i ”prosjektuker”. Trinnet får all undervisning i RLE og musikk i to prosjektuker i løpet av året. Men bruken av det åpne læringsarealet, knyttet til denne arbeidsformen, møter ikke ubetinget begeistring hos Beate. Hun forteller at elevene som sliter med adferd har veldig vanskelig for å komme seg gjennom på en grei måte i ukene «hvor ting åpnes mer opp» og at «vi må hanke dem inn hele tiden». Hun konkluderer med at hun «ikke har veldig tro på veldig åpne og frie rammer i barneskolen».

Organisatorisk tilnærming ved Tradisjon: tilpasning innenfor fellesskapet

Ved Tradisjon skole er utgangspunktet for tilpasset opplæring annerledes. Det er tilpasning innenfor fellesskapet i den tradisjonelle skoleklassen som er det organisatoriske utgangspunktet. Hvert trinn er delt inn i tre klasser eller kontaktgrupper. Disse klassene er sammen det aller meste av undervisningstiden. Kontaktlæreren har mye av sin undervisningstid knyttet til den aktuelle undervisningsgruppa. Samlet gir lærerne uttrykk for at mye tid sammen i en fast undervisningsgruppe gir grunnlag for trygghet, fellesskapsfølelse og tilhørighet. Videre argumenterer de for at dette er et godt utgangspunkt for tilpasning innenfor fellesskapet.

For Torbjørn er utgangspunktet tilpasset opplæring innenfor fellesskapet. Han anslår at klassen er samlet 80 % av undervisningstiden. Han har en klar formening om hvordan han kan sikre tilpasning innenfor den heterogene gruppen:

Jeg har blitt mye flinkere til å differensiere i klassen. I samtale. Hvilke spørsmål jeg stiller. Hva jeg krever av elevene både i arbeid og i muntlig deltakelse. Verdien av at de gjør det samme er så sterk at vi ikke splitter opp. Jeg tror sterke elever har godt av å briljere litt og at de svakeste elevene har godt av å høre på. Jeg tror de lærer vel så godt av andre elever som av lærer ofte. Så fellesskapet er viktig for meg. Sånn rent organisatorisk. Så får differensieringen være i spørsmålene.

Fokuset på tilpasning innenfor fellesskapet betyr ikke at Torbjørn helt utelukker organisatorisk nivå-differensiering. Han forteller om matematikkgrupper der de sterkeste elevene over hele trinnet får ekstra utfordringer. For elever med faglige utfordringer blir det organisert varierende grupper i norsk og matematikk. Sammensetningen avhenger av hvem som trenger hjelp innen det aktuelle emnet. På 5.trinn har Trine det samme utgangspunktet. Hun bekrefter at tilpasning innenfor fellesskapet i klassen er utgangspunktet for tilpasset opplæring, men at de av og til supplerer med nivågrupper. Dette begrunner hun slik:

Hvis elevene bare var sammen med likesinnede hele tiden, så ville jo det sette en demper på det å strekke seg og ha forbilder. Det å strekke seg etter noen du ser opp til og har lyst til å bli like flink som. Og også det med å ta seg av andre og få de med på lasset. Det merker jeg i klassen min at de er veldig flinke til. Man øver jo sosiale ferdigheter på den måten. Ikke ved at alle skal være like.

Trine forteller videre at en spesialpedagog på trinnet tar ut grupper som trenger ekstra tilrettelegging, uten at det ligger noen automatikk i at elevene trenger diagnose eller enkeltvedtak. Elevene som blir tatt ut i grupper er de som trenger hjelp innenfor det emnet man jobber med der og da. Noe som fører til en varierende gruppesammensetning. Hun forteller også at det er opprettet en gruppe for de flinkeste elevene som får ekstra utfordringer i matematikk, og at det er planlagt at enkelte av elevene i 5.klasse skal delta på prosjekter og enkelte timer i 6. og 7.klasse: «En time i uka for å få en liten gnist».

Tone og Tanja jobber på 4.trinn. Tones utgangspunkt for tilpasset opplæring er fellesskapet: ”Fellesskap. Bare det at vi gjør noe sammen. Selv om kanskje noen forstår det

godt og andre synes det er litt vanskelig, så skaper man et fellesskap.” Hun er også opptatt av at gruppene ikke må bli for store: ”Vi er ikke flere enn at noen kan si noe som alle er en del av. Det kunne vi ikke gjort i et stort rom.” Selv om utgangspunktet er tilpasning innenfor klassefellesskapet forteller Tone at hun på grunn av mange grupperom på skolen ”kan dele opp eller ta ut en gruppe, både på tvers av og innad i klassene (på trinnet)”. Tone mener det er uproblematisk å gi de flinkeste elevene ekstra utfordringer innenfor rammen av en fast undervisningsgruppe: ”Det er jo enkelt å imøtekomme hvis man tar seg litt tid som lærer og finner oppgaver.” Tanja fastslår at utvikling av fellesskap og tilhørighet er en vesentlig del av det pedagogiske grunnlaget for undervisningen, men at det også finnes noen nivågrupper som er knyttet til støtteressursen. Både faglig sterke og svake elever blir tatt ut i mindre grupper, på tvers av trinnet. For de sterkeste elevene er det mer sporadisk. Hun forteller at timeplanene for klassene på trinnet er lagt svært like, og at arkitekturen gir muligheter for en gjennomført nivå-differensiering. Dette praktiseres imidlertid ikke. Hun bekrefter at den tilpasningen som skjer i all hovedsak er innenfor fellesskapet i klassen.

Forventning om tidsbruk i egne kontaktgrupper ved Tradisjon

Lærerne ved Tradisjon skiller seg klart fra lærerne ved Basetoppen når det gjelder vurdering av betydningen av tid i faste kontaktgrupper. Dette gjelder både knyttet til elevens tid sammen og lærernes tidsbruk sammen med den aktuelle elevgruppa. Torbjørn anser at det er en forventning at han skal være minst 50 % av tiden i egen kontaktgruppe, noe han også ønsker ”for å gjøre kontaktlærerjobben min godt nok i forhold til relasjonene”. Tone fokuserer på trygghet i forbindelse med sin støtte til en tradisjonell organisering:

Det er enklere og mer oversiktlig for både meg og elevene å forholde oss til en klasse, ett klasserom og en kontaktlærer. Da vet man hvor man skal møte hver dag. Det er de samme menneskene man ser og det er samme rekkefølge på fagene. Det at det er klart, tydelig og forutsigbart gjør at jeg føler meg trygg. Og det er sikkert tryggere for elevene. Jeg opplever at de føler seg trygge og hele tiden vet hva de skal. Også går det ikke vekk mye tid.

Trine anslår at det bør være en nedre grense på 70 % i forbindelse med hvor stor del av undervisningstiden en kontaktlærer må ha i egen kontaktgruppe. Tanja slår fast at elevene «trenger en fast kaptein», og at kontaktlæreren bør være sammen med egne kontaktelever så mye som mulig fra 1.-4.klasse og minst halvparten av tiden fra 5.-7.trinn: ”Kanskje over halvparten også. Hvis du skal være kontaktlærer da.”

Arealtilgang og tilpasset opplæring ved Basetoppen

Alle de tre lærerne ved Basetoppen mener at grupperommene er for små og trange. Bodil forteller:

Rommene er for små. Det er helt klart. Det er ikke mer å si om det. De skulle vært mye, mye større. Jeg liker veldig godt å bevege meg rundt til elevene. Det får jeg ikke mulighet til når det blir så trangt. Så du får ikke spilt den gode læreren, liksom.

Bente er helt enig at det er i overkant trangt for både henne som lærer og for elevene. Hun forteller at dette har direkte påvirkning på hvilke arbeidsmåter hun velger for elevene:

Det er ikke alltid det er nok pulter engang. Noen ganger sitter to elever på en pult. Det er klart at når det er så trangt inne i et grupperom, så må du ta minste motstands vei og bare kjøre en undervisningsform. Det blir enveiskommunikasjon fra læreren. Rett og slett. Det er ikke så lett med gruppearbeid og sånne ting i et lite grupperom. Du blir jo bundet i form av at det er trangt.

Samtidig bekrefter alle tre at arealet ikke benyttes fleksibelt ut fra hvordan arbeidet går i løpet av dagen. Hvilke grupper som benytter hvilke rom til hvilke tider er organisert på forhånd. Dette blir beskrevet som nødvendig for å kunne ivareta krav til struktur og for å legge til rette for den organiseringsformen de har valgt: omfattende organisatorisk differensiering med vekt på gruppeinndeling etter elevenes faglige nivå. De bekrefter at grupperommene brukes som ”små klasserom for faste, men varierende grupper av elever”. De ”faste” gruppene kan være ulike mestringsgrupper knyttet til ulike fag, kontaktgrupper eller andre grupperinger som verken er knyttet til elevenes faglige nivå eller behovet for at elevene skal ha fast tilhørighet i en gruppe. Bodil og de andre lærerne på 7.trinn benytter den åpne ”basen” til et fast møblert rom for timelagt undervisning. Bente og Beate gir flere grunner til hvorfor de i svært liten grad benytter det åpne læringsarealet. Bente mener at de ”har et kull som trenger mye faste rammer og struktur. Så basen er ikke egnet for alle elever”. I samsvar med tidligere forskning på baseskoler (Andersson 2008; Fosse & Solhaug, 2008) forteller hun videre at:

Det er alltid noen som støyer, og når noen begynner så begynner resten. Det er utfordringen med en sånn stor base, og det er det diskusjonen vår går på: hvor ofte skal vi ha disse fellessamlingene og hva gjør vi for å holde elevene rolige?

Beate fastslår at de ”har mye fysisk rom som står ubenyttet” og at hun og lærerne på trinnet føler seg litt hemmet i forhold til å bruke basen fordi den er så åpen:

Det som er utfordrende er overgangene. Når de skal gå fra et rom til et annet. I baserommet kan det da bli mye styr, og da er det ikke lett å ha kontroll.

Beate bekrefter at grupperommene ofte har langt flere elever enn hva de er dimensjonert for, og at dette kan skape uro: ”Det *kan* gi mer uro. Ikke nødvendigvis, men det kan gi. Vi har stort sett alltid en pult til hver elev som er inne til undervisning.” Bodil påpeker at utfordringen spesielt er knyttet til de timene det er tre lærere på de 75-90 elevene. I slike tilfeller forteller hun at en lærer fort vil stå igjen i det store rommet med minst 45 elever. Bente påpeker nøyaktig samme utfordring med tanke på deling av elever. Hun mener det hadde vært vesentlig bedre hvis de hadde muligheten til å ha 30 elever hver i grupperommene. Hun ser dette behovet i sammenheng med at 50 % av undervisningsarealet som regel står ubrukt, og sier at hun ”synes vi burde brukt arealene til å gjøre grupperommene større.”

Variasjon i arbeidsmåter er nevnt som et av kjennetegnene på tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006:34). Bente er tydelig på at de fysiske rammene ved skolen gir begrensninger i forhold til hvilke arbeidsmåter hun velger. Bodil opplever grupperommene så trange at hun ikke får beveget seg rundt til elevene, og Beate oppgir at det åpne læringsarealet oppfattes som noe hemmende. Samlet sett gir dette et grunnlag for å anta at lærerne på Basetoppen finner flere sider ved skolearkitekturen problematiske, knyttet til et ønske om å benytte de arbeidsmåter og undervisningsmetoder de finner mest hensiktsmessige.

Arealtilgang og tilpasset opplæring ved Tradisjon

Ved Tradisjon konkluderer Torbjørn og Tanja samstemt på motsatt måte: ”Arkitekturen lager på ingen måte begrensninger knyttet til de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene jeg ønsker å benytte.” Torbjørn begrunner dette blant annet med at tilgangen på smårom og nærhet til bibliotek er god og at disse rommene jevnlig blir brukt. Tanja forteller at hun har en skrivestue med datamaskiner i nærheten av klasserommet, og at denne blir brukt både ofte og spontant. På samme måte som sine to kollegaer, konkluderer Tone med at det ikke er noe ved de fysiske rammene som begrenser henne når det gjelder variert undervisning: ”Hvis man planlegger det, finner jeg alltid plass til at jeg får gjort det jeg vil. Vi har mange grupperom på skolen.” Hun forteller at både klasserom og datarom benyttes ved arbeid i mindre grupper eller ved prosjektarbeid, og at klassene på trinnet organiseres slik at de jobber med

prosjektarbeidet samtidig, slik at det er flere voksne å spille på. Trine er noe mer skeptisk enn sine tre kollegaer, men tar også selvkritikk i denne sammenheng. Hun sier det ikke er arkitekturen som hindrer henne i å gjøre undervisningen så variert som hun ønsker, men hennes egen planleggingsrutine. Likevel har hun konkrete beskrivelser av fysiske rammer som oppleves hemmende: ”Det er nesten ikke plass til å sette pultene i grupper. Så det er jo ikke så mange variasjonsmuligheter sånn sett. Det er veldig fullt.” Her er det nærliggende å sammenligne med Basetoppen. Trine finner det trangt med 27 elever i et vanlig klasserom, mens observasjonen på Basetoppen viste at det var opptil 26 elever samlet i et grupperom som var halvparten så stort som klasserommet til Trine. Trine forteller også at planleggingsrutinene knyttet til det å booke ledige rom, har direkte innvirkning på hennes valg av arbeidsmåter. Hun forteller at:

Du må være veldig tidlig ute i planleggingen av hva du skal gjøre en dag eller en time, og booke deg inn på ledige rom. Så du kan ikke ta noe på sparket eller forskyve noe.

Derfor bruker hun mest gangen og klasserommet, og at dette er årsaken til at hun noen ganger har droppet prosjektarbeid. Trine liker klasserommet veldig godt: ”Undervisningen får du rett inn på elevene når vi samles tett. Det er vårt sted”. Samlet sett gir dette grunnlag for å tro at de aktuelle lærerne ved Tradisjon er godt fornøyde med hvordan de fysiske rammene legger til rette for at de kan benytte de arbeidsmåtene og undervisningsmetodene de finner hensiktsmessige. Noe som vil være en premiss, blant mange, i arbeidet for å lykkes med tilpasset opplæring. Individuelle forskjeller kan imidlertid påvirke. Tanja har eksempelvis en nærhet til en lite belagt skrivestue, noe Trine ikke har. Samtidig har Trine 5-10 flere elever i sin klasse enn hva de andre aktuelle lærerne ved Tradisjon har.

Autonomi eller samarbeid – eller begge deler?

Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon ser også ut til å ha et noe ulikt syn på planleggings- og undervisningssituasjonen. To av lærerne fra Basetoppen ser det som en fordel at disse kontekstene er veldig samarbeidsbaserte, mens en er mer skeptisk. Lærerne ved Tradisjon har ingen motvilje mot å jobbe i team eller å se trinnet over ett som utgangspunkt for alternativ organisering. Likevel viser intervjuene at lærerne ved Tradisjon har sterkere preferanser mot mer autonomi for den enkelte lærer.

De tre lærerne ved Basetoppen understreker at et velfungerende team er en forutsetning for å lykkes som lærer i en baseskole. Beate oppsummerer den felles holdningen med å slå fast at ”teamsammensetningen er alfa omega”. Beate og Bodil er positive til det tette samarbeidet på teamet. Sistnevnte sier at ”Det som er det fine, er at vi ser hverandre hele tiden”. Likevel er det liten interaksjon mellom lærerne på Basetoppen i selve undervisningssituasjonen. I løpet av en ukes observasjon ble ikke dette observert. Grupperom med glassvegger gjør imidlertid at lærerne kan ha en visuell kontakt. Det er imidlertid det spesielt tette samarbeidet i planleggingsfasen som ser ut til å skille seg fra Tradisjon. Bodil og Beate virker fornøyde med dette, men Bente har større betenkeligheter:

Til tider kan det være litt slitsomt at vi lærere må snakke sammen veldig ofte. Du kan ikke gjøre en ting hvis ikke alle de andre gjør det. Så vi må hele tiden samarbeide. Jeg kan ikke bestemme meg for en ting hvis ikke de andre er med. (...) Du kan ikke bare bestemme deg for at sånn vil jeg gjøre, fordi det er viktig for meg.

Til tross for betenkelighetene aksepterer Bente arbeidsmodellen, fordi hun mener den er nødvendig på grunn av nivådifferensieringen. Beate vektlegger at det tette samarbeidet gjør det mulig å holde oversikt over egne kontaktelever, til tross for begrenset tid sammen med dem. Hun mener åpenhet, god informasjonsflyt og tett arbeid i teamet skaffer henne den nødvendige oversikten til å møte sine kontaktelever og deres foreldre på en god måte. Men

innrømmer at selv om hun finner oversikten tilstrekkelig, så ”får du ikke den hele og fulle oversikten (over kontaktelevene)”.

Transparensen i form av glassvegger ble også trukket frem av to av de tre lærerne. I følge Bente har transparensen en indirekte kontrollfunksjon: ”Det er ingen mulighet for å snike seg vekk som lærer. For alle ser hva du gjør. Det blir en forsikring om at du må gjøre en jobb”. Bodil er inne på det samme. Hun tror den økte synligheten som lærer gjør mange skeptiske til baseskoler. Selv kobler hun denne synligheten til personlig positiv utvikling. Hun opplever nye impulser og ideer og mindre risiko for å stagnere i egen lærerrolle. På Tradisjon foretrekker lærerne mer autonomi i undervisningen. Torbjørn forteller:

Jeg er blitt mer og mer opptatt av ro og orden, og trives sånn sett veldig godt med klasserom. At jeg kan drive undervisning med klassen min uten å bli forstyrret av andre. Jeg behersker og styrer rommet, uten for mye innblanding.

Tone mener også at de fysiske rammene ved Tradisjon fremmer nødvendig autonomi i undervisningen: ”Det er stor grad av egenbestemmelse, og det er ingen som forstyrrer meg.” Tone begrunner sin autonomipreferanse med muligheten for selv å velge organiseringsform og hva hun skal gjøre når: ”Jeg kan lukke igjen døra hvis jeg vil. Samtidig kan jeg lukke opp døra og invitere en klasse inn hvis vi skal synge sammen for eksempel.” Også Trine fokuserer på betydningen av ro i undervisningen og autonomien i måten lærerne organiserer gruppene ved Tradisjon: ”Jeg synes det er lettere å være klasseleder når du har din egen gruppe, og når det ikke er bråk fra gangen eller andre grupper rundt.”

Diskusjon

Når funnene ved de to aktuelle skolene skal diskuteres, er det grunn til å minne om premisset: det er snakk om kun to skoler. En tradisjonell klasseromsskole og en baseskole. Dette legger naturligvis begrensninger knyttet til validiteten av studien. Funnene ved de to skolene kan ikke legge et grunnlag for en forståelse av hvordan henholdsvis tradisjonelle skoler og baseskoler tilnærmer seg tilpasset opplæring generelt. Likevel er ulikhetene i forståelsen og tilnærmingen til tilpasset opplæring oppstått i tett relasjon med de fysiske rammene. Dette utgangspunktet gjør det interessant med videre studier. Samtidig er det grunn til å tro at dette er de to skolene i Oslo innenfor de to kategoriene av skoleanlegg, hvor lærerne er mest fornøyd med hvordan de fysiske rammene muliggjør en organisering som passer overens med deres pedagogiske grunnsyn. Dette gjør at studien har potensial for å beskrive ulike sentrale faktorer for at lærere skal oppleve å lykkes innenfor de to ulike kategoriene av skoleanlegg. Det er også identifisert utfordringer knyttet til samspillet mellom pedagogikk og arkitektur, spesielt blant lærerne på Basetoppen. Jeg vil nå presentere tre faktorer som fremstår som sentrale for at lærere skal oppleve at skoleanlegget fremmer en ønsket pedagogisk praksis.

Sentrale funn og utfordringer

Den første faktoren er om skoleanlegget legger til rette for en tilnærming til tilpasset opplæring som de ulike lærerne ønsker. Lærerne ved begge skoler mener de fysiske rammene støtter sin organisatoriske tilnærming til tilpasset opplæring. I denne sammenheng er det grunn til å stille spørsmål om de fysiske rammene legger deterministiske føringer for enten pedagogisk eller organisatorisk differensiering. For Tradisjon må svare bli nei. Som Tanja uttrykte, er det ingenting ved arkitekturen som hindrer lærerne på trinnet å organisere elevene i mestringsgrupper. Hvert trinn har tre store klasserom til disposisjon, ved siden av flere mindre grupperom. Skrivestue, datarom og spesialrom ville også kunne benyttes.

Lærerne ved Basetoppen uttrykker at de fysiske rammene ved skolen deres fremmer nivå-differensiering i større grad enn den tradisjonelle klasseromsskolen. Etter observasjonen ved skolene blir det naturlig å tenke seg at lærerne ser behov for en inndeling i mer enn tre

nivåer. Noe de også praktiserer. På samme måte som ved Tradisjon, er det intet som hindrer lærerne ved Basetoppen i å ta utgangspunkt i et alternativt utgangspunkt for tilpasset opplæring: pedagogisk differensiering i mer faste grupper. De fysiske rammene legger imidlertid føringer i forhold til gruppedeling. Det er ikke mulig ut fra de fysiske rammene å dele den samlede elevgruppen inn i tre like store grupper. Baseskolene legger til rette for ulike gruppedelinger, men ikke en med utgangspunkt i den tradisjonelle skoleklassen med opptil 28-30 elever. Da ressursituasjonen betinger timer hvor det kun er tre lærere på trinnet, vil det å se elevene i en sammenheng knyttet til grupperinger bli nødvendig. De fysiske rammene nødvendiggjør at en av gruppene blir langt større enn de to andre. At mestringsgrupper og nivå-differensiering skal være utgangspunktet for store deler av disse grupperingene er altså ikke en nødvendighet. Likevel er det nærliggende å trekke inn Bentes tidligere argumentasjon knyttet til dette spørsmålet. Det er vanskelig å se at Basetoppens fysiske struktur er fordelaktig sammenlignet med den tradisjonelle klasseromsskolen, hvis tilpasning innenfor fellesskapet av en fast undervisningsgruppe hadde vært det organisatoriske utgangspunktet for tilpasset opplæring. Så selv om føringene fra de fysiske rammene ikke er deterministiske, er de langt på vei ledende knyttet til tilnærmingen til tilpasset opplæring og organiseringen av elevene.

Den andre faktoren er å ha nok reell arealtilgang til å benytte de arbeidsmåter og undervisningsmetoder man finner hensiktsmessige. Her viste intervjuene klare forskjeller mellom lærerne fra Basetoppen og Tradisjon. De mest benyttede argumentene for baseskolearkitektur i mediedebatten har vært fleksibilitet og bedret tilpasset opplæring (Vinje, 2011a). Lærerne fra Basetoppen koblet fleksibiliteten opp mot ulike gruppeinndelinger, og ikke opp mot fleksibilitet i forbindelse med å benytte seg av varierte og hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Knyttet til denne problemstillingen var lærerne derimot samlet sett noe skeptiske til påvirkningen fra de fysiske rammene. Fra Tradisjon ga tre av fire lærere et ubetinget positivt svar på spørsmålet om de fysiske rammene la godt til rette for å benytte varierte og hensiktsmessige arbeidsmåter og undervisningsmetoder.

Den siste faktoren er om man finner rammene for samarbeid og autonomi tilfredsstillende, knyttet til de bindingene som ligger i skoleanleggets fysiske rammer og organisatoriske struktur. Lærerne ved de to skolene vektlegger samarbeid og autonomi i planleggingsfasen av undervisningen ulikt. For lærerne på Basetoppen er det sentralt med tett samarbeid, slik at de kan følge en undervisningsrute lærerne på trinnet har blitt enige om på forhånd. Dette blir koblet sammen med et ønske om å holde oversikt over hva egne kontaktelever til enhver tid gjennomgår av fagstoff. Ved Tradisjon gir lærerne i større grad uttrykk for et behov for autonomi i både planleggings- og undervisningsfasen. I og med at lærerne ved Tradisjon har langt flere timer med egne kontaktelever enn Basetoppen, vil behovet for en oversikt over hva de andre lærerne på trinnet til enhver tid gjennomgår være mindre. Selv om samarbeidet mellom lærerne ved Basetoppen virker både tettere og resulterer i en strammere felles struktur, tegner lærerne ved Tradisjon også et bilde av en samarbeidsorientert skolekultur. De tre aktuelle trinnene var organisert i team. I intervjuene uttrykte lærerne åpenhet for å se trinnet samlet og benytte ulike former for organisatorisk differensiering basert på elevenes ferdigheter eller interesser. Dette var imidlertid ikke det organisatoriske utgangspunktet. Denne forskjellen så ut til å legge føringer for den autonomien lærerne opplevde. I og med at alle de syv lærerne støttet den formen for differensiering som ble vektlagt mest ved deres skole, aksepterte de også i hovedsak den yrkesmessige autonomien de opplevde.

Ved siden av disse tre sentrale faktorene fremstår det også som et hovedfunn at lærerne ved begge skoler foretrekker en tradisjonell undervisningsform, med en lærer, en gruppe og et rom.

Funnene i et forskningsperspektiv

Jeg vil nå sette de sentrale funnene og utfordringene inn i et forskningsperspektiv. Funnene ved de to skolene, sett i sammenheng med det teoretiske utgangspunktet knyttet til tilpasset opplæring og differensiering, åpner for diskusjon av et sentralt skolepolitisk spørsmål: i hvilken grad organiseringen ved Basetoppen kan sies å være basert på forskning om hva som fremmer elevens læringsutbytte. Svarene på dette spørsmålet inviterer også til videre diskusjon rundt det å satse på baseskoler som arkitektonisk utgangspunkt.

Lærerne ved Basetoppen mener selv at organiseringen, med utgangspunkt i nivåddifferensiering, er hensiktsmessig med tanke på elevenes læringsutbytte. Forskning gir liten støtte til en slik påstand (Hattie, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011a; Skolverket, 2009). Det har også tidligere vært uttrykt skepsis på bakgrunn av at læringsfellesskapet mellom elever fra ulike sosiale lag eller kulturell bakgrunn kan trues (Lohne, 2008:iv). På den andre siden vil behovet for å se den aktuelle konteksten for undervisningen alltid være aktuell. Slike nyanser kan bli underkommunisert i oppsummeringen av store metaanalyser av aktuell forskning. Beate nevnte spesielle forhold ved Basetoppen som en del av grunnlaget for sin støtte til den omfattende nivåddifferensieringen. Hun mente det var stort faglig sprik mellom elevene i hennes kontaktgruppe og i elevgrunnlaget ved skolen generelt.

Førsteamanuensis Kari Bachmann og professor Peder Haug har i sin rapport om forskning på tilpasset opplæring konkludert med en omdreining fra ”en fellesskapsorientering i Reform 94 og Reform 97, og over til en individorientering i Kunnskapsløftet, der tilpasset opplæring i større grad fristilles de felles rammer med vekt på individets behov” (Bachmann & Haug, 2006:101-102). En slik beskrivelse kan lett settes i sammenheng med tendensene svenske forskere rapporterte knyttet til individualisert opplæring i Skola 2000 (Bjørklid, 2005; Naeslund, 2001). Bachmann og Haug konkluderer imidlertid videre med at skolens aktører stilles overfor stor valgfrihet når det gjelder utformingen av tilpasset opplæring, og samtidig et større medansvar for resultatene enn tidligere. Samtidig poengterer de at begrep som ”klasse” eller ”elevgruppe” nærmest er utelatt fra læringsplakaten i Kunnskapsløftet (Bachmann & Haug, 2006:102). Selv om prosessfriheten knyttet til organiseringen av tilpasset opplæring har blitt større i Kunnskapsløftet, har den sine begrensninger. Disse begrensningene er skissert i opplæringslovens § 8-2 og paragrafens første ledd lyder:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal ivareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk eller tryggleiksmessig forsvarleg (Kunnskapsdepartementet, 2011b).

Dermed fungerer denne paragrafen som et vern av den fellesskaps- og enhetsorienteringen som gjorde seg gjeldende i foregående læreplanverk. Læringsplakaten viser samtidig til opplæringsloven, når den fastslår at ”Skolen og lærebedriften skal sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring” (Kunnskapsdepartementet, 2006:32). Det er også utdypet i de påfølgende beskrivelsene av tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, at ”Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen”. Samtidig gir det samme kapittelet grobunn for tanker i retning nivåddifferensiering, når det uttrykkes at:

Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder (Kunnskapsdepartementet, 2006:33-34).

Disse beskrivelsene viser behov for en avklaring på begrepet *felleskap*. Igjen kan opplæringslovens § 8-2 gi svar. Når Kunnskapsløftet beskriver at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen, kan man ikke argumentere for at ulike nivåbaserte grupper skal fungere som utgangspunkt for dette fellesskapet. En slik forståelse vil ikke kunne stå i samsvar med den eksplisitte beskjeden i opplæringsloven, om at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå. Delvis manglende samsvar finnes også hvis man vurderer de to ulike utgangspunktene for tilpasset opplæring med utgangspunktet i Dale og Wærness definisjon. Denne sier at den overordnede rammen for tilpasset opplæring består av: «krav og forventning om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfellesskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen» (Dale & Wærness, 2003:31). Det første punktet oppfyller begge skolene. Alle lærerne har klare forventninger om at arbeidet med tilpasset opplæring skal baseres på krav og forventninger om oppnåelse av kompetanse. Når det gjelder punkt 2 og 3, passer Tradisjon beskrivelsen, men ikke Basetoppen. Enhetsskolen bygger, i følge Dale og Wærness, på en forestilling om at ulikhet i blant annet sosial bakgrunn og funksjonsevne skal møtes i et sosialt arbeidsfellesskap der fellesfølelse kan utvikles mellom grupper (Dale & Wærness, 2003:34). Ulike og varierende arbeidsfellesskap, ofte basert på elevens faglige nivå og dermed indirekte i stor grad basert på elevenes sosiale bakgrunn, vil ikke passe inn i denne beskrivelsen. Man kan angripe denne konklusjonen gjennom å stille spørsmål om enhetsskolen fortsatt eksisterer innenfor Kunnskapsløftet. Grunnlaget for et positivt svar finner vi i kravet om at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende, samt opplæringslovens presisering om at det meste av undervisningen skal skje i en kontaktgruppe som ikke er basert på verken faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet.

Funnene i relasjon til Nordahls organiseringsvisjon

Professor Thomas Nordahl er blant de fagpersoner i Norge som har vært tydeligst i sine anbefalinger til skolearkitektur og tilnærming til tilpasset opplæring. Han har i forbindelse av fremveksten av baseskoler etterlyst ”mer edruelighet når det skal bygges skoler” og stilt spørsmål om hvorfor det skal bygges slik (baseskoler) når det ikke har noen særlig effekt på elevenes læringsutbytte (Hooas, K. C. & Mjelva, H. K., 2010:17; NRK, 2011). Videre er han sitert på at han ikke forstår hvorfor klasserommene tid skal være forbi (Mudalslien, 2012:11). Professorens uttalelser støtter bruken av tradisjonelle klasserom og er skeptisk til baseskoler og tilpasset opplæring basert på nivåddifferensiering. Bildet kan imidlertid oppfattes mer uklart når man leser Nordahls tidligere skisserte anbefalinger i vedlegget til NOU'en ”I første rekke” (Nordahl, 2003). Denne organiseringen kan lett føre tankene mot behovet for en typisk baseskole, men en slik konklusjon på grunnlag av Nordahls organiseringstanker er både forenklet og unyansert.

Ved Basetoppen er grupperommene dimensjonert for elevgrupper på om lag 15 elever slik Nordahl la opp til. Vi har imidlertid ikke en situasjon der spesialundervisningen er fjernet i Norge. Dette fører til en ressursituasjon der de aller færreste skoler, heller ikke Basetoppen, har råd til å organisere seg med en lærer tilknyttet en elevgruppe på ca. 15 elever. Resultatet på Basetoppen er grupperom med langt flere elever enn rommene er dimensjonert for, noe som samsvarer både med forskning fra Sverige (Bjørklid, 2005:72-74) og mange andre baseskoler i Oslo (Jerkø & Homb, 2009). Kontaktgruppene ved Basetoppen er heller ikke den primære enheten i undervisningen, og det er vanskelig å argumentere for at kontaktgruppene er samlet nok til å etablere en tilhørighet og et sosialt fellesskap. Det er også vanskelig å se at kontaktgruppene er organisert ut fra en tanke om å gi kontaktlæreren god oversikt over kontaktelevenes læring. Dermed faller basisen for Nordahls organiseringsforslag bort og kan på ingen måte sies å ha blitt realisert ved Basetoppen.

Ved Tradisjon er kontaktlærernes muligheter for å følge læringen til egne kontaktelever større på grunn av langt mer tid i egen kontaktgruppe. Dette medfører også

større muligheter for å skape tilhørighet og et godt sosialt fellesskap i den aktuelle gruppa. Mulighetene for intensiv kursing, i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning for mindre elevgrupper på samme faglige nivå er ivaretatt. Tone forteller at kontaktgrupper slår seg sammen for å synge, og Torbjørn forteller at han i fagene RLE og naturfag har halvannen klasse. Dette viser at man på Tradisjon ligger tett opp til organiseringsvisjonen som Nordahl skisserte i 2003. Den store forskjellen ligger i antallet elever i kontaktgruppene. Der Nordahl så for seg ca. 15 elever, er det store forskjeller i kontaktgruppestørrelsen på Tradisjon. Mens Tone har 17 elever i sin kontaktgruppe, har Trine på trinnet over 27 elever. Men selv om Trine er den av de syv lærerne som har flest kontaktelever, er mulighetene for tilhørighet og godt sosialt fellesskap det hun spesielt trekker fram når hun setter ord på sin støtte til de faste elevgruppene på Tradisjon:

Dette med samhörighet og at du føler at du er en del av noe. Det er viktig for barn. (...) Vi har jo klassefester 20 år etterpå. Det er veldig tilhørighet. Vil de barna som går på baseskole ha det samme om 20 år? Hvem er deres tilhørighetsgruppe? Hvem føler man identitet og et fellesskap med? Er det 70 eller 10? Det tenker jeg er en forskjell – sett bort fra det faglige.

Samlet sett gir dette grunnlag for å si at Tradisjon ligger noe nærmere organiseringsvisjonen til Nordahl, og at det ikke er mulig å knytte disse tidlige anbefalingene til et behov for baseskoler og en sorti for det tradisjonelle klasserommet.

Konklusjon

Lærerne ved Basetoppen og Tradisjon pekte på tre sentrale områder, da de satte ord på hvorfor skolearkitekturen ved deres skole var i samsvar med eget pedagogiske grunnsyn. Alle disse tre områdene kan sees i lys av tilpasset opplæring.

Det første området handlet om hvilken form for differensiering som ble vektlagt på skolen. Ved Tradisjon var det pedagogisk differensiering innenfor den faste kontaktgruppa som var utgangspunktet for tilpasset opplæring, mens det ved Basetoppen var organisatorisk differensiering, med stor vekt på elevenes faglige nivå, som var utgangspunktet. Et andre fokusområde var reell arealtilgang som utgangspunkt for variert undervisning. Med reell arealtilgang menes de fysiske arealene lærerne hadde til rådighet, og samtidig så det hensiktsmessig å benytte i lys av et ønske om struktur og arbeidsro i undervisningsgruppene. Her var lærerne ved Tradisjon godt fornøyde, mens lærerne ved Basetoppen i langt større grad mente grupperommene var for små, og at disse til dels opplevdes som begrensende i forhold til lærerrollen og ønsket om variert undervisning. De åpne læringsarealene var tatt i bruk på ulike måter av de tre aktuelle trinnene ved Basetoppen. To av trinnene brukte arealene svært lite, og dette ble begrunnet i utfordringer knyttet til støy og mangel på konsentrasjon blant elevene. Det siste fokusområdet lærerne pekte på, var hvordan de fysiske rammene la til rette for en ønsket balanse mellom tette samarbeidsrelasjoner og autonomi i planleggings- og undervisningssituasjoner. Her var lærerne ved begge skoler stort sett godt fornøyd, men de hadde ulike preferanser for hvor tyngdepunktet i denne balansen skulle ligge. Lærerne ved Tradisjon var mer opptatt av autonomi, mens lærerne ved Basetoppen i større grad var villige til å gi slipp på deler av autonomien for legge til rette for enda tettere samarbeidsrelasjoner.

Samlet sett gir funnene grunnlag for å si at de to skolene var preget av ulike tilnærminger til tilpasset opplæring. Thomas Nordahl har skissert kategoriene vid og smal tilnærming til tilpasset opplæring. Som Nordahl selv understreker handler ikke dette om et "enten eller", men om tyngdepunktet i undervisningen og i forståelsen av tilpasset opplæring (Nordahl, 2009:196). Når det gjelder differensiering og organisering av den tilpassede opplæringen, kan Basetoppen plasseres i kategorien "smal tilnærming", mens Tradisjon mer har utgangspunkt i den vide tilnærmingen. En annen sentral forskjell er Basetoppens vektlegging av individet foran fellesskapet og Tradisjons vektlegging av faglig inkludering i

læreprosesser. Dette fører skolene inn i to samme kategorier som nevnt over. Når det gjelder utviklingen av en samarbeidsorientert skolekultur og evnen til å sette elevens problemer inn i en kontekstuell sammenheng, tyder funnene på at begge skoler orienterer seg i denne retning – noe som samsvarer med den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Erlend Vinje

Doktorgradsstipendiat

Høgskolen i Oslo og Akershus

Storbyprogrammet og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

E-mail: Erlend.Vinje@hioa.no

Referanser

- Aarnes, A. (1976). Elevenes situasjon i åpne og tradisjonelle skoler. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Aarnes, A. (1991). En skisse av skolebyggets historie i Norge. I *Skolen 1991. Årbok for norsk skolehistorie*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie. NKS-Forlaget.
- Andersson, W-L. (2008). *Tilpasset opplæring i åpen skole*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo. Lastet ned fra: <http://www.duo.uio.no/publ/isp/2008/75711/TilpassetopplaeringxixaapenxskolexWLA.pdf>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport 62). Volda: Høgskolen i Volda/ Møreforskning Volda.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö – en kunnskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnskoleopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellom læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringskulturen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lastet ned fra: <http://www.eva.dk/projekter/2005/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/produkter/laeringsmiljoer-i-folkeskolen/download>
- Fosse, B.O. & Solhaug, T. (2008): Tilpasset opplæring og likeverdige utdanningsmuligheter i en ny åpen ungdomsskole – en case studie. *Norsk Pedagogisk tidsskrift 02/2008*
- Hauge, T.E. (1976). Utvikling av åpen skole – erfaringer og perspektiver. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. (2011). *Visible Learning, Tomorrows Schools, The Mindset that makes the difference in Education*. Lastet ned 04.01.2011 fra: <http://www.treasury.govt.nz/publications/media-speeches/guestlectures/pdfs/tgls-hattie.pdf>
- Hoaas, K. C. & Mjelva, H. K. (2010, 31.mars). Eksperimentskolen. *Bergens Tidende*.
- Jerkø, S. og Homb, A. (2009). *Planløsning, akustikk og støy i baseskoler. Prosjektrapport 43*. Oslo: SINTEF Byggforsk.
- Karlsen, G.E. (1976). Åpen skole og lærerne. I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Stortingsmelding nr 22. Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: KD
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned 02.05.2012 fra:
<http://www.lovdatabasen.no/all/tl-19980717-061-009.html#8-2>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lohne, I.K. (2008). *Tilpasset opplæring i en baseskole – hvilken betydning har teamsamarbeidet?* Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk Forskningsinstitutt. Oslo: Universitet i Oslo. Lastet ned fra:
<http://www.duo.uio.no/publ/pfi/2008/87832/masteroppg1208%5b1%5d.pdf>
- Musdalslien, A. (2012, 19.april). Vil ha vegger i skolerom. *Klassekampen*.
- Nordahl, T. (2003). Hvis spesialundervisningen ikke fantes – tilpasset opplæring i en skole for alle. Vedlegg 3. I: Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Norges offentlige utredninger 2003:16. Oslo: UFD
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I: Nordahl, T. og Dobson, S. *Skolen og elevens forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- NRK (2011). Intervju med Thomas Nordahl i Lørdagsrevyen 22.januar 2011. Lastet ned 02.05.2012 fra:
<http://www.nrk.no/nett-tv/indeks/247507/>
- Naeslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd ved en grundskola (Läspedagogiska Institutet EMIR, rapport 5)*. Linköping: Linköpings Universitet
- Reitan, T. (1976). Hvorfor en åpen skole? I: *Åpen skole i teori og praksis*. Trondheim: Tapir
- Skolverket (2009). *Skolverkets lägesbedömning 2009. Rapport 337*. Stockholm.
- Telhaug, A.O. (1976). *Åpne skoler i Norge*. Oslo: Didakta Norsk Utdanningsforlag.
- Vinje, E. (2011a). Baseskoledebatten i media – hvem mener hva og hvorfor? *FORMakademisk*, 4 (1), 24-47.
- Vinje, E. (2011b). Baseskoler og viktige lærerkompetanser. Hva mener lærerne? *FORMakademisk*, 4 (2), 69-94.

Tollef Thorsnes og Aslaug Veum

Multimodale skapande praksisar

Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk

Samandrag

Dei siste tiåra er prega av ei multimodal vending som inneber at mange typar kommunikasjon går føre seg gjennom at fleire ulike uttryksmåtar samverkar, slik som verbalspråk, bilete, lyd og materialitet. Endringane har ført til eit auka behov for kunnskap om korleis ein kan arbeide bevisst og kritisk med multimodale skapande prosessar. Denne artikkelen undersøker korleis element frå det teoretiske rammeverket sosialsemiotikk kan nyttast i arbeid med multimodale skapande prosessar og læreprosessar. Vi gjer greie for nokre erkjeningsteoretiske samanhengar mellom sosialsemiotikken og samtidas relasjonelle kunsthåndverk, og på denne bakgrunnen utviklar vi nokre teoretiske omgrep som kan nyttast i multimodale skapande praksisar. Artikkelen viser vidare korleis omgrepa kan fungere i kunstprosjekt og didaktiske prosjekt. Eit hovudresultat er at omgrepa kan fungere bevisstgjerdande og gi språk og artikulasjon undervegs i skapande prosessar, noko som vidare kan betre moglegheitene for kritisk tenking, etterprøvbar refleksjon og kommunikasjon både hjå forskaren, kunstnaren, læraren og studenten.

Nøkkelord: multimodalitet, sosialsemiotikk, kunsthåndverk, skapande prosessar, læreprosessar

Introduksjon til eit metaspråk for multimodale ytringar

Fram til dei siste 20–30 åra har teoriar kring kommunikasjon i hovudsak dreia seg om forholdet avsendar/mottakar innanfor éin uttryksmåte, eksempelvis munnleg, skriftleg, teikning, musikk etc. Både måten å kommunisere på og vitskaplege tilnærmingar til kommunikasjon er blitt utfordra av den teknologiske utviklinga, då særleg den digitale revolusjonen. Dette har opna for meir relasjonelle og samansette uttryksmåtar, noko som ofte blir omtala som den multimodale vendinga (Horsbøl, 2005; Prytz, 2005). Dreiinga inneber ei generell endring frå hovudvekt på verbale uttryksmåtar til meir vekt på visuelle og multimodale uttryksmåtar. Endringa inneber også ei oppmjuking av tradisjonelle skilje mellom ulike typar uttrykk som verbalspråk, bilete, lyd, design etc. Den multimodale kompetansen er generelt aukande, både på det praktiske og teoretiske området. I skulen sine læreplanar (Utdanningsdirektoratet, 2006) har arbeid med samansette og digitale tekstar og praksisar fått større plass enn tidlegare. Denne auka vektlegginga av det multimodale må sjåast i samanheng med den teknologiske utviklinga – og det faktum at det “semiotiske landskapet” er i kontinuerleg endring, i retning av stadig fleire og meir komplekse sosiale og kulturelle praksisar.

Arbeidet med å utvikle eit metaspråk for multimodale ytringar, tekstar og praksisar byrja i løpet av det siste tiåret fram mot 2000-talet, og er framleis i ein relativt tidleg fase. I dag er multimodalitet eit tverrfagleg omgrep, som blir anvendt innanfor ulike fagfelt som blant anna pedagogikk, kommunikasjonsfag, tekstvitskap, medievitskap og etnometodologi. Når det gjeld arbeid med multimodale skapande praksisar, som til dømes innan design, arkitektur og kunst, er det er behov for ein meir avansert og fagspesifikk diskusjon for å utvikle ein ny plattform som har eit felles metaspråk. Dette ville kunne mogleggjere meir

presis kommunikasjon mellom desse fagfelte og andre kreative fag, samt pedagogar, kritikarar og andre mottakarar.

Det finst ulike teoretiske tilnærmingar til multimodalitet og multimodale praksisar. Ein dominerande retning er sosialsemiotikken, med Kress og van Leeuwen som sentrale bidragsytarar (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 1996; Van Leeuwen, 2005). I seinare tid er det gjort forsøk på å kople sosialsemiotisk multimodalitetsteori til didaktikk og læring (Selander & Kress, 2010). Her blir sosialsemiotikk kopla til didaktikk og læring betrakta som ein teiknskapande aktivitet/kommunikasjon, der multimodale teiknskapande aktivitetar kan bidra til at elevane utviklar eigen identitet og får betre føresetnader for å forstå ulike samhandlingskulturar. Det er derimot så langt gjort få forsøk på å konkretisere korleis multimodal teori kan bidra til større bevisstheit og eit meir utvikla metaspråk for den skapande.

Problemstillinga som ligg til grunn for denne artikkelen er difor: Korleis kan den skapande dra nytte av det sosialsemiotiske rammeverket for å oppnå større bevisstheit kring multimodale prosessar?

I denne artikkelen gjer vi først greie for det teoretiske grunnlaget. Vi gjer kort greie for sosialsemiotikken og viser korleis dette teoretiske rammeverket kan vere relevant i arbeidet med skapande prosessar og læreprosessar. Vidare viser vi korleis sosialsemiotikken kan sjåast i samheng med samtidas relasjonelle kunsthåndverk. På bakgrunn av dette presenterer vi nokre sentrale omgrep og idear for artikulasjon av *multimodale skapande praksisar*. I analysedelen presenterer vi eksempel frå nokre konkrete kunstnariske og didaktiske prosjekt der vi anvender og prøver ut dei teoretiske omgrepa. Analysen blir oppsummert i form av ein teoretisk modell. Avslutningsvis drøftar vi korleis denne modellen og den anvendte teorien tilbyr eit metaspråk som kan danne grunnlag for meir kritisk og etterprøvbar refleksjon, samt moglegheiter og utfordringar for vidare forskning.

Metodisk har vi vald ei kvalitativ tilnærming. Gjennom teoretiske abstraksjonar prøver vi å utvendiggjere, fortolke og forstå korleis meiningsfulle budskapar blir danna. Dermed får vi ei aktiv og deltakande rolle i den skapande praksisen som blir undersøkt. Ei målsetjing er å bidra til utvikling av funksjonelle omgrep for det som ofte blir omtala som taus kunnskap i skapande prosessar. I prosjekta som vi presenterer her har den eine av forfattarane hatt fleire roller, både som forskar, kunstnar og lærar, noko som inneber at han både tek eit deltakarperspektiv og eit tilskodarperspektiv. Vi meiner at ei slik deltakande rolle er heilt nødvendig i denne typen undersøkingar. Dette veg opp for at forskaren, ved å ta så aktivt del i prosessen med å bygge opp eit materiale, potensielt kan miste noko vitskapleg distanse til forskingsobjektet. Det er viktig å presisere at resultatane som blir presenterte i denne artikkelen er å rekne som antakingar eller hypotesar (Hitching & Veum, 2011).

Teoriar om multimodalitet, skapande praksisar og relasjonelt kunsthåndverk

Som nemnd eksisterer det i dag ulike teoretiske tilnærmingar til multimodalitet og multimodale praksisar. Dei ulike inngangane blir ofte kombinerte, og multimodale tilnærmingar som felt er relativt uoversiktleg og i stadig utvikling (Engebretsen, 2010). Innanfor sosialsemiotikken er multimodalitet av van Leeuwen (2005:281) definert som “The combination of different semiotic modes – for example language and music – in a communicative artefact or event“. Multimodalitet vil seie å kople saman ulike meiningsuttrykk i ei heilskapleg kommunikativ handling, for eksempel i ein tekst eller i eit kunstprodukt. Sosialsemiotikken var i utgangspunktet ein teori om funksjonell språkbruk, utvikla av språkvitaren Mikael Halliday (2004). På slutten av 1980-talet utvikla Halliday sine elevar teorien til å omfatte andre semiotiske uttrykk – ein såkalla multimodalitetsteori (Baldry & Thibault, 2006; Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 1996; Van Leeuwen, 2005).

Sosialsemiotikken er ein fagtradisjon der ein undersøker menneskelege sosiale praksisar i spesifiserte sosiale og kulturelle samanhengar. Ein prøver å forklare korleis vi menneske skaper mening gjennom måten vi opptrer på i sosiale relasjonar og i forhold til tenkte, moglege og faktiske verdenar. Eit sentralt utgangspunkt for sosialsemiotikken er tanken om at ei kvar realisering av menneskeskapt mening skjer i konkrete sosiale situasjonar, uavhengig om det dreiar seg om ein tekst, eit bilde, ei handling, eit objekt eller kva det måtte vere. Av dette følgjer det at mening ikkje kan forståast som noko statisk og gitt, men som noko som oppstår gjennom dynamiske og produktive prosessar, noko som kan liggje latent og kan aktiviserast i møte med sosiale deltakarar. Semiotikk er kjend som læra om teikn. Til forskjell frå den meir tradisjonelle strukturalistiske semiotikken brukar sosialsemiotikken omgrep som *ressurs* i staden for kode og *meningspotensial* heller enn tyding. Det dreiar seg om korleis vi menneske brukar semiotiske ressursar for å tolke og konstruere sosial verkelegheit og relasjonar. Eit sosialsemiotisk perspektiv inneber at ein legg vekt på teikn er noko vi *skaper* heller enn noko vi *brukar* (Jewitt & Oyama, 2001; Kress, 2010; Van Leeuwen, 2005).

Kontekst er eit sentralt omgrep i sosialsemiotikken, då ei kvar realisering av mening skjer i ein samanheng. Eit anna sentralt omgrep er *meningspotensial*. Sosialsemiotikken teoretiserer rundt korleis ein tekst eller eit objekt bidreg til å skape ein viss relasjon, ved at det gjennom visse struktureringsprinsipp blir opna opp for visse typar mening – visse *meningspotensial* – medan andre blir avgrensa (Macken-Horarik, 2004). Eit tredje viktig omgrep er *modalitet*, som kjem av det engelske ordet «mode» som kan omsetjast til «uttrykksmåte». Ulike modaliteter er berarar av ulike typar *meningspotensial* (Kress, 2010).

Ein sentral bidragsytar til den sosialsemiotiske multimodalitetsteorien er som nemnd Günther Kress, som dei seinare åra også har arbeid med multimodalitet og skapande prosessar. Kress (2010) framhevar at det å skape og designe inneber å kommunisere, og dermed er den skapande med på å forme den sosiale og semiotiske omverda. Kommunikasjon gjennom skapande prosessar inneber dessutan at ein legg vekt på korleis individet realiserer sine interesser i si verd. Innanfor samtidas relasjonelle kunsthåndverk er kunstnaren fri til å velje mellom alle tilgjengelege formspråk, teknikkar og motiv. Kunsthåndverkarar i samtida koplar gjerne saman element frå ulike område og kombinerer desse på nye måtar – slik at ny mening oppstår:

Det blir sankt og samla, funne og kjøpt, demontert og remiksa. Men mange kombinerer også dei ferdiglage tinga med element som dei sjølve har forma i leire. Slik blandast strategiar kjent frå bildekunsten med tradisjonelle måtar å arbeida på innanfor keramik og kunsthåndverk (Veiteberg, 2011, s. 27).

Denne opne måten å skape tekst, kunst og mening på, gir mottakarane ein aktiv og deltakande posisjon. Astrup Bull (2008) hevdar at verk innan den refleksive moderniteten ikkje har nokon udeleg kjerne, men er sette saman av “lånte” element frå kvardagsverkelegheita, og dermed dannar ein allegorisk eller rebusaktig struktur: “De legger nettopp opp til en dialog med betrakteren og tolkningen av verket blir en fullbyrdelse av det.”

Dette fell saman med dialogismen, som er det erkjeningsteoretiske grunnlaget for sosialsemiotikken. Dialogismen tek som utgangspunkt at alle kommunikative handlingar er retta mot andre, og difor blir dei betrakta som grunnleggjande sosiale (Bakhtin, 1979/2005). På eit abstrakt nivå inneber det å skape og kommunisere alltid ei form for gjensidigheit, koordinasjon og samarbeid mellom deltakarane. Dialogismen framhevar samhandling eller interaksjon som eit vesentleg trekk ved all språkbruk, tenking og handling, noko som også er vesentleg i relasjonelle kunsthåndverk i samtida. Denne kunstforma er kjenneteikna ved openheit og motstand mot å bli endeleg fortolka. Kunsten er sosial og rommar det interaktive, ikkje heilt ulikt den måten visuell kunst og handlingsbaserte objekt fungerte før det

“moderne” kunstomgrepet blei etablert på 1700-talet. Danbolt viser korleis det finst samanhengar mellom kunsten i mellomalderen og dagens samtidskunst:

Det begynte med bilda og skulpturane i mellomalderen, som avgjort var ein idékunst som dreidde seg om tydingar på fleire nivå. Det var for eksempel neppe tilfeldig at allegorien og metonymien var viktige retoriske figurer på den tida, sjølv om dei hadde ei noko anna tyding enn i dag. Så blei bildet og skulpturen til kunst, og blei oppslukt av det materielle og sansbare. Men i dei seinare åra har altså kunsten funne tilbake til røtene sine i det konseptuelle, og er igjen blitt arena for idear og konsept. Slik dannar kunsthistoria i Noreg ei stor U-form (Danbolt 2009:524).

Det sosialsemiotiske rammeverket opnar for skaping som tek vare på både form og innhald på denne “nye måten”, særleg fordi det ikkje lenger er tale om kunstnaren eller skaparen sine *intensjonar*, men at meininga først oppstår i møtet med ein mottakar. På denne måten blir det klassiske skismaet mellom form og innhald mindre viktig.

Multimodal skapande praksis – operasjonalisering av omgrep

Med omgrepet *multimodalitet* forstår vi uttrykksmåtar som samverkar. Både innan tekstvitenskap og kunsthøgskule er omgrepa tekst/kontekst eller objekt/kontekst godt etablerte. I praktisk bruk har derimot særleg omgrepet kontekst ofte vist seg å vere noko vagt og vanskeleg å operasjonalisere (Gee, 2004). På bakgrunn av dette, valde vi heller å prøve ut eit anna omgrep, “the frame of action”, som enkelt forklart vil seie miljøet der realisering av meining finn stad, den kommunikative situasjonen. Omgrepet er utvikla av Kress (2010, s. 133), og vi har her valt å omsetje det til *kommunikativ handlingsramme*. Kress presiserer at handlingsramma er retorisk. Det vil seie at den/dei skapande (retors) si interesse og vurdering av miljøet for kommunikasjon formar grunnen for kommunikasjonen. Kress presiserer at slik vi brukar verbalspråket til å kommunisere, inneber også det å skape å kommunisere. Slik vi gjennom bruk av verbalspråket forstår og dermed formar den verda vi lever i, bidreg den som skaper noko også til å forme den sosiale og semiotiske omverda. All språkbruk er styrt av sosiale konvensjonar, i den forstand at vi språkbrukarar i større eller mindre grad alltid følgjer typiske og gjentekne mønster for korleis vi for eksempel skriv eit lesarinnlegg, søker på ein jobb, held ei tale til ein jubilant eller liknande. Til forskjell frå slike heilt konvensjonelle verbalspråklege praksisar, er ikkje sosiale konvensjonar like sentrale i kunstnarlege praksisar.

Ei kvar handlingsramme kan realisere eit visst meningspotensial og den skapande (retor) må analysere, utvikle, rekonstruere kva slags uttrykksmåtar (modalitetar) og meiningsskapande ressursar som han best kan anvende for å løyse ut dette potensialet. I sosialsemiotikken skil ein mellom semiotiske modalitetar og semiotiske ressursar. Den svenske forskaren Björkvall (2009, s. 14) forklarar dette skiljet som følgjer:

En semiotisk modalitet är [...] en organiserad uppsättning semiotiska resurser. Med semiotiska resurser menas det “byggmaterial” som finns tillgängligt vid skapandet av betydelser och texter. Med andra ord är semiotiska resurser meningsskapande material som kan användas för kommunikation, och när flera resurser används på ett mer organiserat sätt kan man börja tala om semiotiska modaliteter, som bildmodaliteten.

Til ei kvar kommunikativ handlingsramme er det difor naturleg å undersøkje kva slags meningspotensial som finst og på kva uttrykksmåtar, dvs. kva for modalitetar, som ein kan anvende innanfor den aktuelle handlingsramma. For eksempel i samband med å skape ei trykt bok, kan det vere aktuelt å bruke skriftleg verbaltekst og teikningar, medan det i eit kunstprosjekt i eit offentleg rom er mogleg å kombinere eit mykje større spekter av modalitetar, som lyd, bilete og bevegelse. Innan kvar enkelt modalitet er det såleis ifølgje

Björkvall mogleg å anvende ulike meiningsskapande ressursar/verkemiddel. For eksempel blir det i eit fotografi brukt ulike typar meiningsskapande ressursar som for eksempel ljus/mørke, perspektiv/djupne og proporsjonalitet.

Vi har nå sett på omgrepa *kommunikativ handlingsramme* og *meiningspotensial*, *modaliteter* og *meiningssskapande ressursar*. Det er når skaparen bevegar seg i ein prosessuell vekselverknad mellom desse omgrepa at vi kan kalle det ein multimodal skapande praksis, noko vi skal sjå nærare på i dei følgjande eksempla.

Analyse av kunstnariske og didaktiske prosjekt

For å demonstrere korleis ein kan anvende dei teoretiske omgrepa vi nemnde ovanfor, skal vi no presentere to eksempel på multimodal skapande praksis. Det eine er eit kunstprosjekt frå Nøtterøy kirke, det andre eit didaktisk prosjekt i kunst og håndverk frå Høgskolen i Vestfold.

Eksempel 1: Eit kunstprosjekt i Nøtterøy kirke

Thorsnes har gjennomført ei rekke kunstprosjekt (Thorsnes, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d) kor han i den skapande praksisen nytta omgrepa vi har gjort greie for ovanfor. I denne samanhengen skal vi sjå nærare på eit prosjekt som Thorsnes gjennomførte påsكا 2010 i Nøtterøy kirke. I det følgjande vil vi først seie litt om Nøtterøy kirke og noko av det meiningspotensialet som kunstnaren har nytta innanfor denne ramma. Så eksemplifiserer vi nærare gjennom å ta for oss ulike typar modaliteter og meiningsskapande ressursar som kunstnaren har nytta i arbeidet med å lage konkrete objekt. Deretter zoomar vi vidare inn, og viser korleis fleire ulike modalitetar samverkar innanfor eit konkret objekt.

Kommunikativ handlingsramme

Ei kvar kommunikativ handlingsramme inneber eit uendeleg stort meiningspotensial. Kunstnaren (retor) må difor undersøkje den kommunikative handlingsramma for å kunne gjere bevisste val i høve til kva modalitetar og meiningsskapande ressursar det kan vere aktuelt å bruke. I dette tilfellet er Nøtterøy kirke ein viktig del av handlingsramma. Den eldste delen av Nøtterøy kirke er frå 1200-talet og heile bygget er i kvitkalka stein. I byrjinga var det berre eit enkelt bygg med jordgolv. Med over tid har bygget endra seg, og i dei fleste fasar ved hjelp av innsamlingar og dugnadsinnsats. Dette er ei ganske typisk utvikling i kyrkjehistoria vår. Dei fleste av kyrkjene på 1600-talet blei bygde i samarbeid mellom kyrkje og lokalsamfunn. I mange kyrkjer fekk bøndene sjølv utforme kyrkjebenkane sine – og kyrkjebenkdører med vangar, som oftast rikt utforma med treskjering og måling. Bygdefolket bidrog altså sjølv med utsmykking i kyrkjerommet – som handlingsobjekt i tre. Slik var det også i Nøtterøy kirke. Med tida blei det motstand mot slike kyrkjebenkar, og på slutten av 1800-talet blei benkane fjerna i Nøtterøy kirke. Sidan er rommet blitt ganske kjøleg, utan “bilete” og med grå anonyme kyrkjebenkar og det er laga eit galleri på marmoriterte tresøyler. I mellomalderkyrkjer var det før reformasjonen vanleg med bilete, skåp og levande lys på veggene (Danbolt, 2009). I Nøtterøy kirke er det i dag få slike estetiske relasjonelle element. For kunstnaren (retoren) blei dette eit viktig meiningspotensial, og det blei eit mål å bruke ulike modaliteter og meiningsskapande ressursar for å utløyse noko av dette potensialet.

Kyrkja har korsform. I sidearmene i kyrkja er det benkar og elles ikkje bilete eller andre artefakter. Både sidearmene har to store vindauge som slepper inn lys. Kunstnaren ønskte å bruke meiningspotensialet i denne korsforma og lyset frå vindauga, og det blei eit mål å skape handling og visuell kommunikasjon i sidearmene i korsrommet.

Mellom anna ut frå desse tankane valde kunstnaren å lage nåtidige handlingsobjekt som kunne spele saman med rommet og historia. Med bakgrunn i at det historisk sett har vore rikt utforma kyrkjebenkdører med vangar og at det var vanleg med skåp med bilete som

sidealter i mellomalderkyrkjer, blei det naturleg å velje skåp som handlingsobjekt til dei to korsarmane (sjå bilete 1 nedanfor).



Bilete 1: Skåp i nordre korsarm.

Modalitetar og meiningsskapande ressursar samspel/samvirke

Vi skal no gå inn på *modalitetane* og dei *meiningsskapande ressursane* i eit konkret objekt i kunstprosjektet, nemleg eit av skåpa som blei plassert i den nordre korsarmen i kyrkja. I ei mellomalderkyrkje representerer den nordre sida den mørke sida i tilveret. Kunstnaren studerte kyrkjebenkvangar frå 1600-talet og fann meiningsskapande ressursar i mange av desse, både til dei lyse og mørke sidene i kyrkjerommet.



Bilete 2: Kyrkjebenkvangar og dører i Gaupne gamle kyrkje frå 1661–65 (foto: Jiri Havran, publisert med løyve frå fotografen).

Ved utforming av hovudproporsjonar blei slike kyrkjebenkvangar brukte som inspirasjon. Denne typen meiningsskapande ressurs er knytt til intertekstuelle referansar. Ein annan meiningsskapande ressurs er plasseringa av skåpet. Dette blei plassert mot lyset frå vindauga, slik at lyset utanfrå fell inn i skåpet og lyser når dørene blir opna. Det betyr at forma på skåpet er ein modalitet som samverkar med rommet (korsrommet og vindaugsliset) som skåpet er plassert i.

Vi skal nå zoome vidare inn på nokre av dei modalitetane som samverkar innanfor sjølve forma i eitt av skåpa, *Korsfestelse* (sjå bilete 3 nedanfor). På fronten av skåpet kan vi sjå ein gjenbrukt del av ei gamal dør, bilete av eit kunstverk og bilete av ei barneteikning. I tillegg er skåpet behandla målerisk, med kjenneteikn som farge, linjer og stofflegheit, der ein kan assosiere til bokstaver som eit motiv. Tilsaman samverkar såleis modalitetane tekstteikn, bilete av barneteikning, foto av kunstbilete, ei dørfilling som readymades/gjenbruk, materiale og proporsjonar med skåpet si hovudform og måleri. På skåpdøra ser vi eit foto av Andres Serranos "Piss Christ", samt ei barneteikning, "Trist tingeling" av Margit Thorsnes 6 år, felt inn. Eit grep innan kunst i samtida er at kunstnaren tek inn kjende kunstverk i sitt eige arbeid, såkalla appropriasjon. Dette relasjonelle grepet blir her nytta som meiningsskapande ressurs. I denne multimodale skapande praksisen hadde kunstnaren ei rekkje moglege alternative dører, ei rekkje moglege barneteikningar, ei rekkje foto av kjende kunstverk til temaet korsfesting og som nemnd ei rekkje moglege utformingar av kyrkjebenkvangar som inspirasjon. I prosessen mot endeleg utforming set kunstnaren opp ulike utkast med variasjonar over moglege samanstillingar. Her spelar den tematiske og estetiske samverknaden ei vesentleg rolle, og i dei ulike utkasta blir dei meiningsskapande ressursane innan kvar modalitet stadig endra i ein vekselverkande prosess. Ei endring innan ein modalitet påverkar dei andre modalitetane, og det føregår heile tida eit spel, ein runddans fram mot endeleg utforming.



Bilete 3: Skåpet *Korsfestelse*.

I biletet nedanfor (bilete 3) er skåpet opna og ein kan sjå at lyset frå vindaugget graderer blåfargen frå lyst til mørkt. Målinga er her ein modalitet som samverkar med rommet (lyset) som er ein annan modalitet. Moglegheita for interaktivitet gjennom at mottakarane kan opne og lukke døra i skåpet fungerer her som ein meningsskapande ressurs.



Bilete 4: Skåpet *Korsfestelse* med opna dør.

Inne i skåpet er det, i tillegg til måling, ein spegel, readymades (eit leikeesel) og ein aorta laga av 4–6000 år gamal myreik (sjå bilete 4 nedanfor). Spegelen fungerer som ein meiningsskapande ressurs på fleire måtar, mellom anna ved at mottakaren ser seg sjølv i spegelen når han opnar døra.

Som tilgjengelege readymades hadde kunstnaren ei rekkje leikeesel med ulike storleikar, fargar og kroppsstillingar. Kunstnaren hadde tilgjengeleg ei mengd fargar og moglege målingsteknikkar, og kunne lage ulike aortaer med omsyn til materialval, storleik og form. Undervegs i den multimodale skapande praksisen blei ulike samanstillingar prøvd ut og vurdert etter korleis samverknaden fungerte, også i relasjon til den ytre forma. Det blei altså prøvd ut og gjort val frå ei mengd moglege modalitetar og i ei rekkje meiningsskapande ressursar.

Vi har no vist at omgrepa kommunikativ handlingsramme, modalitetar og meiningsskapande ressursar bidreg til at kunstnaren blir seg bevisst den skapande praksisen, om kor han står, om kva som er moglege val og korleis han kan kome seg vidare. Omgrepa bidreg altså til å kunne tenkje og setje ord på ein komplisert og samansett prosess som inneheld uendelig mange moglege teikn. Med det sosialsemiotiske teorigrunnlaget er det lettare å gjere eit reflektert utval og samanstilling.



Bilete 5: Detaljar frå skåpet *Korsfestelse*.

Ulike typar handlingsrammer/underliggjande kommunikative situasjonar

Vi har til no sett på kyrkjerommet som ei kommunikativ handlingsramme, det meiningspotensialet, dei modalitetane og dei meiningsskapande ressursane kunstnaren har teke i bruk innanfor denne ramma. Innanfor ei kommunikativ handlingsramme vil det som oftast ligge fleire underliggjande rammer. Vidare skal vi sjå eksempel på nokre slike underliggjande handlingsrammer.

I kunstprosjektet vi har omtala ovanfor, var det følgjande underliggjande handlingsrammer: Ei ramme var at kunstprosjektet skulle fungere som ei galleriutstilling og vere ope for publikum, ei anna ramme var at kunstprosjektet skulle fungere i samband med ein korfestival, og ei tredje ramme var at kunstprosjektet skulle kunne fungere som ein del av gudstenestene i kyrkja. Slik tilbyr kunstprosjektet deltakar- eller mottakarroller. Alle kommunikative ytringar tilbyr ei eller anna deltakarrolle, i den forstand at den som kommuniserer alltid føreset noko om den eller dei mottakarane ein vil nå. Den som skaper føreset alltid noko om kva som skal til for å kunne delta i den kommunikative handlinga. Det er føresetnader om kva erfaringar, haldningar og kompetanse mottakaren har. Ulike teoretikarar har sett ulike namn på dette; Eco (1979) kallar det modell-lesar, medan Iser (1974) nyttar omgrepet impliserte tilhøyrar. Når det deier seg om multimodale ytringar, er omgrepet implisert deltakar blitt nytta. I multimodal kommunikasjon viser impliserte deltakarar til dei deltakarrollene og dei formene for resepsjon som kommunikative ytringar opnar for (Øierud, 2011, s. 75ff).

Kunstnaren møtte involverte for dei ulike aktivitetane som skulle gå føre seg i kyrkja, og hadde samtalar med involverte personar som skulle drifte galleridelen og utstillinga, med kantorar og andre som var involverte i konsertar, samt med prestar og andre som skulle gjennomføre gudstenester. I desse samtalanene tente omgrepa *kommunikativ handlingsramme*, *modalitetar*, *meiningspotensiale* og *meiningsskapande ressursar* til å skape auka bevisstheit, både for kunstnaren og for involverte deltakarar, om korleis kunstprosjektet kunne takast i bruk. Dei faglege omgrepa fungerer då som kategoriar som gjer det enklare å føre dialog om kunstprosjektet og korleis det kan fungere i ulike samanhengar. Ved å bruke kategoriane kan ein føre samtaler om innhaldet i prosjektet utan å komme inn på kva intensjonar kunstnaren måtte ha, men ein kan i staden leggje vekt på kva kunstprosjektet kan løyse ut i møte med ulike mottakarar. Ein annan verknad med kategoriane er at ein kan bruke dei som hjelp til å analysere kva som kan og bør artikulast og kva som kan og bør stå usagt.

Frå dette kunstprosjektet skal vi no gå vidare og sjå på korleis dei same omgrepa kan nyttast didaktisk med studentar i kunst og håndverk, der arkitektur, gamle sløydlærebøker, kunsthåndverk og trearbeid er sentralt faginnhald.

Eksempel 2: Didaktisk prosjekt i kunst og håndverk

Som vi har vist, kan teori og metaspråk inspirert av sosialsemiotikken vere funksjonelt for å artikulere korleis multimodale meiningsskapande prosessar kan gå føre i kunstprosjekt. Multimodalitet er eit nytt og omfattande tema også i læreplanane for faga norsk og kunst- og håndverk. Når elevar og lærarar i stadig større grad skal arbeide med multimodale tekstar og praksisar, er det utvida behov for eit metaspråk som skapar bevisstheit og gjer det mogleg å setje ord på den multimodale skapande praksisen.

Med bakgrunn i kunstprosjekta til Thorsnes, mellom anna det som er omtala ovanfor, blei det planlagt og gjennomført undersøkingar av omgrepa gjennom fire undervisningsperiodar av 5 veker med 30 studentar i kunst og håndverk 1 (grunnivå) på Høgskolen i Vestfold i 2011 og 2012. I undervisningsperiodane var arkitektur, gamle sløydlærebøker, kunsthåndverk og trearbeid sentralt faginnhald.

Vi vil i det følgjande presentere materiale frå ei konkret studentoppgåve, laga av Eirill Olafsen Steen. Innhaldet er presentert med hennar løyve (sjå <http://wp.home.hive.no/eirill/kh-2-tre/pip-show/>). Denne studentoppgåva er vald ut som eit representativt eksempel på korleis ein student kan nyttegjere seg omgrepa som vi har introdusert i denne artikkelen. Studenten valde fylgjande oppgåvetekst i si eiga fordjuping. Oppgåva var ei av 15 ulike oppgåver som Thorsnes laga til studentane sine innleiande gruppearbeid:

Ta utgangspunkt i gamle sløydlærebøker. Kombiner modalitetene trearbeid, pleksiglass, foto og mottakerens handling, enten den er tenkt eller fysisk. Velg et kjent kunsthåndverksmarked. Til dette markedet skal dere utvikle et prosjekt ut fra sløydoppgaven klype og eller fuglekasse. Lag ett eller flere objekter.

Ut frå denne oppgåveteksten forma studenten problemstillinga:

Hvordan kan jeg benytte ulike modaliteter for å utforme en estetisk fuglekasse som appellerer til villaeiere som i utgangspunktet ikke er interessert, samtidig som jeg formidler et viktig budskap på en humoristisk måte.

Ho skriv at dette er ei viktig problemstilling fordi det i nyetablerte og tettbygde villastrøk er eit aukande problem at det biologiske mangfaldet blir redusert. Fuglar og insekt får såleis vanskar med å finne gode levekår. Studenten vil difor som multimodalt kunsthåndverk lage eit fuglehus og eit såkalla insektshotell, som ho vil presentere på Oslo miljøfestival og på kunsthåndverksmarknaden på Kirkeristen i Oslo. Ho meiner mellom anna at desse urbane visningsstadene har eit stort meningspotensiale for den kommunikative handlingsramma til prosjektet:

Mening blir skapt i ulike sammenhenger og med naturens utfordringer som utgangspunkt for mitt meningspotensiale vil jeg skape en vakker fuglekasse som i mangel av trær, kan monteres rett på husveggen og som i tillegg gir husets beboere en opplevelse av naturen på nært hold.

Ut frå denne avgrensinga gjekk studenten vidare til neste del av oppgåveløysinga, det vil seie til val av modalitetar og meningssskapande ressursar:

Meningssskapande ressursar er de virkemidlene i de ulike modalitetene som kunstobjektet er satt sammen av som bevisst taes i bruk og tilsammen danner samvirkende uttrykksform. Det kan være seg materialer, tekst, tegn, lyd osv, men ressursene har eller er hver for seg en ressurs som bidrar til å underbygge meningspotensialet.

Gjennom bruken av dei teoretiske omgrepa viser studenten at ho er seg bevisst kor ho står i den skapande praksisen, og korleis ho bevisst kan bruke ulike modaliteter og meningssskapande ressursar innanfor handlingsramma:

Min fuglekasse er som tidligere nevnt, tenkt fastmontert på husveggen slik at kassens bakvegg vender inn mot et vindu på huset. Derfor har jeg valgt pleksiglass som bakvegg i fuglekassen, noe som gjør det mulig å betrakte og observere det ”hemmelige” livet i kassen samtidig som det gir menneskene i huset et nært og tett forhold til naturen.



Bilete 6: Fuglekassa sett frå vindaugget.

Studenten skriv vidare om korleis ho arbeider med modaliteten tekst, og gjer reflekterte val i høve til denne konkrete kommunikative situasjonen. Ho gjer bruk av intertekstualitet som eit relasjonelt grep:

Det hemmelige og betraktende gir assosiasjoner til ”peep-show”, noe som er forbundet med en helt annen setting enn naturopplevelser, men det handler om å smugtitte uten at kikkeren er synlig for den som utfører handlingen. ”peep-show” er i utgangspunktet ikke noe vi allment opplever som positivt, men ved å spille på ordene PIP & peep finner jeg mening i å benytte ordspillet som et virkemiddel for å gi objektet oppmerksomhet og en humoristisk vri på alvorlig problematikk. For å forsterke det positive i mitt PIP- show graverer jeg inn en tekst som gir assosiasjoner til de litt hemmelige men positive sidene ved kjærligheten og livet. F.eks kjærlighet gjør blind, hemmelig elskov, skjult kjærlighet osv. Teksten er synlig for betrakteren inne i huset og viser seg speilvendt for fuglene, men det tilgir nok fuglene meg.



Bilete 7: Fuglekassa sett frå inngangsholet til fuglane.

Denne studenten viser bevisstheit om dei ulike modalitetane og dei meningsskapande ressursane, og då byrjar den vekselverkande skapande prosessen å skyte fart:

Jo mer jeg fordypet meg i mitt meningspotensial desto flere meningsskapende ressurser kommer til meg. F.eks så hadde jeg i utgangspunktet tenkt å benytte et uvilkårlig utskåret blad i f.eks limt gran eller furu som front på kassen. Men etter veiledning ender jeg opp med å bearbeide et stykke osp og når jeg i tillegg leser meg opp på osp som trevirke resulterer det i at jeg endrer utformingen på fronten til et ospeblad. Ospebladene er ofte noe hjerteformet og det passer bra til min fuglekasse som er et slags kjærlighetsrede for fuglene og en kjærlighetserklæring til naturen.

Denne vekselverkandene prosessen, slik studenten erfarer han, kan beskrivast som ein spiralforma prosess som opnar vidt, og etter kvart sirklar seg inn og går i djupna (Thorsnes, 2008). Undervegs i denne skapande prosessen fungerer omgrepa handlingsramme, meningspotensial, modaliteter og meningsskapande ressursar som ulike topoi eller stadar som den skapande/retor stadig vandrar mellom (Nyrnes, 2006).



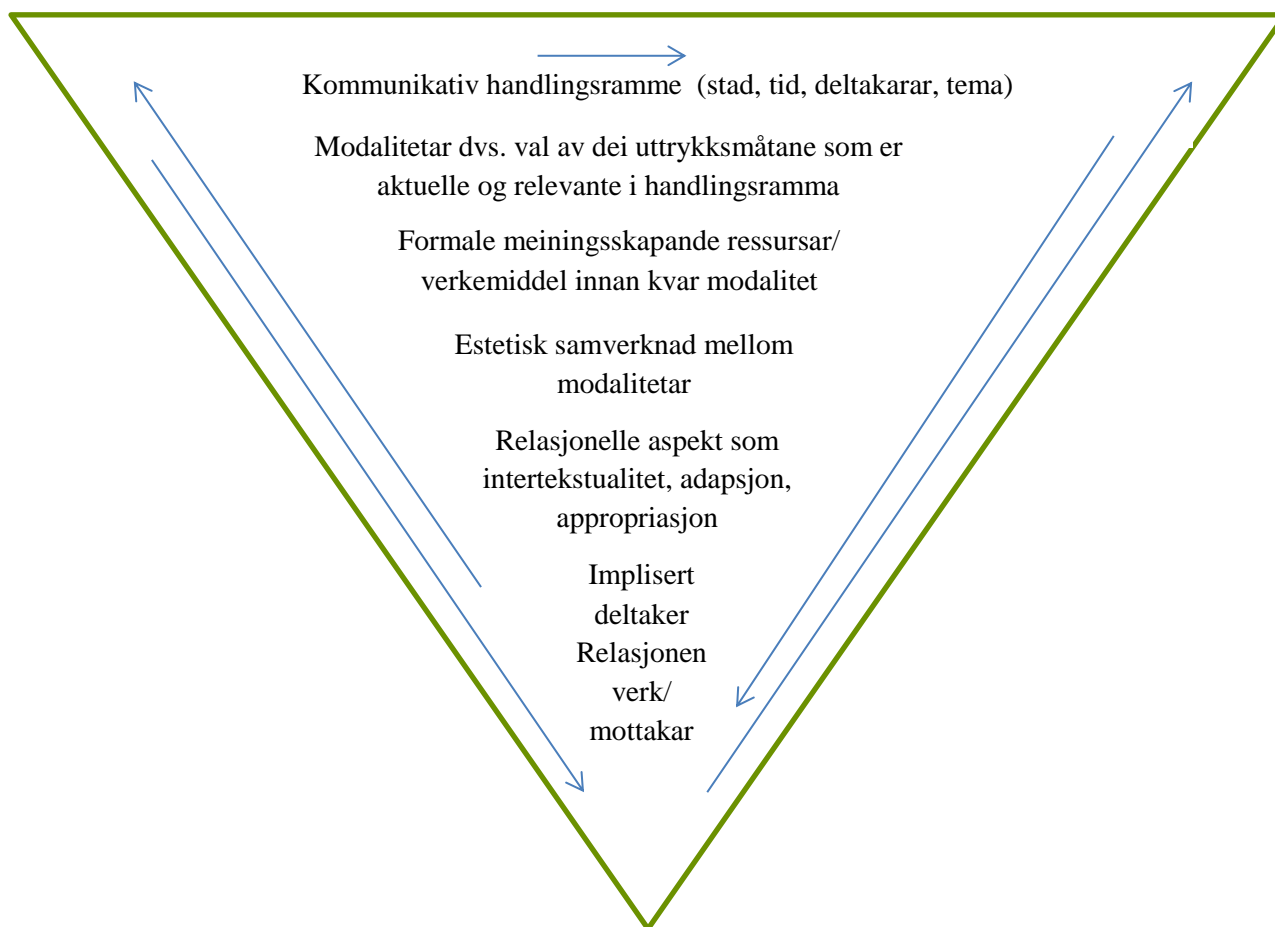
Bilete 8: Framsida på fuglekassa: PIP-show.

Kort oppsummert syner dette studenteksemplet korleis omgrepa handlingsramme, meiningspotensial, modalitetar og meiningsskapande ressursar kan nyttast i praksis. Omgrepa tener til å skape bevisstheit for den som skaper om kva ein skal gjere og korleis ein kan få dei ulike modalitetane til å samverke og kommunisere med mottakarar.

Drøfting og nokre tentative konklusjonar

I mange kommunikative samanhengar kan det vere nærast uendeleg mange teikn som kan fungere som ressursar for mening. Gjennom den multimodale vendinga har ein starta det teoretiske arbeidet med å utvikle eit metaspråk for multimodal kommunikasjon. Det å dokumentere den skapande praksisen og setje ord på sentralt innhald, for eksempel ved å dele inn i ulike modalitetar som er føremålstenleg i den aktuelle samanhengen, vil alltid vere ei utfordring (Øierud, 2011).

I denne artikkelen har vi, for å møte denne utfordringa, utvikla omgrepet *multimodal skapande praksis*. Nedanfor presenterer vi ein modell som oppsummerer, illustrerer og konkretiserer aktuelle kategoriar som er involverte i multimodale skapande praksisar.



Vi har valt trekantform som diagrammatisk modell for å illustrere at den multimodale skapande praksisen opnar vidt, med ei kommunikativ handlingsramme, noko som den øvre delen av trekanten viser. Botnen av trekanten illustrerer at den skapande har kome fram til eit kommunikativt produkt som opnar for relasjonen verk/mottakar. Som vi viste i eksempla ovanfor, arbeider den skapande undervegs i prosessen med alle kategoriane/stadane (modalitetar, meiningsskapande ressursar, relasjonelle aspekt osv.), slik at det oppstår ein vekselverknad mellom desse. Pilene i trekanten går bae vegar, og dette viser at den multimodale skapande praksisen er dynamisk.

Som vi var inne på innleiingsvis, er arbeidet med å utvikle eit metaspråk for multimodale ytringar og tekstar i ein relativt tidleg fase. Sosialsemiotikkens multimodalitetsteori som vi har brukt element frå i dette prosjektet, blei utvikla på grunnlag av lingvistisk teori, såkalla systemisk funksjonell lingvistikk. Som nemnd er den sosialsemiotiske multimodalitetsteorien utvikla med utgangspunkt i ein teori om funksjonell språkbruk av språkvitaren Mikael Halliday (2004). Verbalspråkets grammatikk er kjenneteikna av systematikk, og kritikarar har stilt spørsmål ved om kor vidt det let seg gjere å overføre ein teori om verbalspråk til andre semiotiske system, og vidare om den sosialsemiotiske multimodalitetsteorien fører til ein slags lingvistisk imperialisme, der vi trekkjer lingvistiske termar ned over alle slags meiningsskapande ytringar og objekt (Jewitt, 2011, s. 26)

Eit innspel til denne kritikken kan vere å vise til at det innanfor multimodal forskning i dag har etablert seg ulike retningar, som har noko forskjellig tilnærming, både til den multimodale ytringa, det systemiske aspektet og til i kva grad multimodal meining må forankrast i det sosiale. Den dominerande trenden er at forståinga av multimodale ytringar må forankrast i kontekstuelle faktorar, heller enn i predefinerte systemiske strukturar (Jewitt, 2011). I meiningsskapande prosessar er såleis både det kreative og det sosiale essensielt:

In the Social Semiotic theory, signs are *made* – not used – by a sign-maker who brings meaning into an apt conjunction with a form, a selection/ choice shaped by the sign-makers's interest. In the process of representation sign-makers remake concepts and 'knowledge' in a constant new shaping of the cultural resources for dealing with the social world (Kress, 2010, s. 62).

Teknologien har gitt alle, ikkje berre kunstnarar og andre profesjonelle skaparar av multimodale ytringar, men dei aller fleste av oss, utvida tilgang til ulike typar meiningsskapande ressursar. Den største utfordringa for skulen i dag er ikkje å lære dei unge tekniske ferdigheiter, men å auke barn og unge si bevisstheit og evne til kritisk analyse av både eigne og andre sine multimodale skapande praksisar. Dagens barn og unge må bli i stand til å forstå og kontrollere dei ulike representasjonssystema i dei multimodale tekstene og objekta som dei konsumerer og produserer. Det dreiar seg om bevisstgjerjing, og i denne bevisstgjerjinga er eit eksplisitt metaspråk, som kan nyttast til å artikulere oppbygging, samanheng og meiningspotensial i multimodale ytringar, avgjerande (Cope & Kalantzis, 2000).

I denne artikkelen har vi peika på korleis den aukande vektlegginga av multimodalitet som har utvikla seg dei siste tiåra både opnar for og fordrar større grad av tverrfaglegheit og heilskaplege inngangar til det å skape, tolke og forstå. Vi har utvikla omgrepet *multimodal skapande praksis* og vist at det er mogleg å anvende eit metaspråk i dette nye semiotiske landskapet. Gjennom eit metaspråk er det mogleg å artikulere multimodale skapande prosessar, som igjen kan etter bidra til kritisk tenking, etterprøvbar refleksjon og kommunikasjon både hjå forskaren, kunstnaren, læraren og studenten. I artikkelen har vi presentert to eksempel på korleis metaspråket kan nyttast, men det er sjølvstøtt behov for meir forskning og utviklingsarbeid for å vidareutvikle og prøve ut dette teoretiske rammeverket.

Tollef Thorsnes

Kunstner og førstelektor i kunst og handverk,
Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
tollef.thorsnes@hive.no

Aslaug Veum

Førsteamanuensis i språk, PhD
Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
aslaug.veum@hive.no

Referansar

- Astrup Bull, K. (2008). "Kunsthåndverk og readymades – om kunsthåndverket i den refleksive modernismen". I L. Ulekleiv (Red.), *Norsk kunstårbook: samtidskunst, fotografi, kunsthåndverk* (s. 9-13). Oslo: Kunstnernes informasjonskontor.
- Bakhtin, M. (1979/2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Baldry, A., & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. London: Equinox.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: multimodal analys i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Danbolt, G. (2009). *Norsk kunsthistorie: bilde og skulptur frå vikingtida til i dag*. Oslo: Samlaget.
- Eco, U. (1979). *The role of the reader: explorations in the semiotics of texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Engbretsen, M. (2010). *Skrift/bilde/lyd: analyse av sammensatte tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Gee, J. P. (2004). Discourse analysis: What makes it critical? I R. Rogers (Red.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (s. 19-50). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 11-40). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Horsbøl, A. (2005). The GM Beer as Discursive Object Taking Place: towards an Analysis of the Materiality of Discourse. I M. A. Carlsson, A. Løvland & G. Malmgren (Red.), *Multimodality: text, culture and use: proceedings from the 2nd International Conference on Multimodality May 14-16, 2004, Kristiansand, Norway*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Iser, W. (1974). *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. London: John Hopkins University Press.
- Jewitt, C. (2011). Introduction. I C. Jewitt (Red.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (s. 1-7). London: Routledge.
- Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual meaning: a social semiotic approach. I T. v. Leeuwen & C. Jewitt (Red.), *Handbook of Visual Analysis* (s. 134-156). London: SAGE Publications.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge.
- Macken-Horarik, M. (2004). Interacting with the Multimodal Text: Reflections on Image and Verbiage in Art Express. *Visual Communication*, 3(1), 5-26.
- Nyrnes, A. (2006). Mellom akantus og arabesk: retorisk perspektiv på skapande (forsknings)arbeid i kunst- og handverk. I C. Nygren-Landgårds & K. Borg (Red.), *Lärandeprocesser genom skapande arbete i vetenskaplig belysning: artiklar från forskarutbildningskurs* (s. 46-59). Vasa: Åbo Akademi, Pedagogiska fakulteten.
- Prytz, K. (2005). Book Review: Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives. *Visual Communication*, 5(1), 121-126.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Thorsnes, T. (2008). Enlightened by the tree – learning environmental management and responsible practices. *Designs for learning*, 1(2), 26-45.
- Thorsnes, T. (2011a). *Delt og sammen 2000-2010: utstillingsprosjekter*. Tjøme: Lund Publishing.
- Thorsnes, T. (2011b). *Kirkekunst 2000-2011: innblikk i noen utsmykninger*. Tjøme: Lund Publishing.
- Thorsnes, T. (2011c). *Kirkekunst 2000-2011: innblikk i noen utstillingsprosjekter*. Tjøme: Lund Publishing.

Tollef Thorsnes og Aslaug Veum Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas relasjonelle kunsthåndverk

Thorsnes, T. (2011d). *Kirkekunst 2000-2011: øyeblikk fra eselmesser*. Tjøme: Lund Publishing.

Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.

Veiteberg, J. (2011). Funne og ferdiglaga ting. I J. Veiteberg (Red.), *Ting tang trash: oppvinning i samtidskeramikken* (s. 8-28). Bergen: Kunsthøgskolen i Bergen i samarbeid med Kunstmuseene i Bergen.

Øierud, G. L. (2011). Multimodal diskursanalyse. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: metode og analyse* (s. 41-78). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Joar Skrede

The issue of sustainable urban development in a neoliberal age Discursive entanglements and disputes

Abstract

The city of Oslo, the Norwegian capital, is in the midst of executing a huge urban waterfront project in Bjørvika. This project has triggered several years of public debate. A key concept in the development project is “sustainable development”, but it is unclear what the concept implies. Several interests are involved which emphasise different goals and different values. In this article, a discourse analysis of the concept, in this particular context, is conducted. Five discourses are identified, which overlap as well as collide. Special attention is paid to how the respective discourses are related to a neoliberal form of government, and as part of the analysis, a discussion of how cultural heritage is used to increase the city’s attractiveness is undertaken. This article concludes that planning for a sustainable use of cultural heritage should imply establishing a reflective cultural policy not subsumed under economic sustainability.

Keywords: Sustainable urban development, discourse-coalitions, neoliberalism, cultural heritage

Introduction

The Fjord City project embodies the most extensive urban development scheme in the Norwegian capital since 1624, when the old town burned down and the city centre was moved further west. The present plan involves freeing up waterfront areas for housing, commerce, culture and recreation. The Fjord City extends from Frognerkilen in the west to Ormsund in the southeast. The whole area is subdivided into smaller regions, Bjørvika being the biggest one. The Oslo Opera House, home of The Norwegian National Opera and Ballet, and the PricewaterhouseCoopers (PwC) building were among the first to be completed in the Bjørvika area¹. The new office block for the insurance company KLP was completed recently and more are under way. The total building volume envisaged just for Bjørvika is close to a million square metres, half of which is for private apartments. Staging an urban development project of this magnitude obviously involves many different groups of stakeholders, including politicians, contractors, private developers and architects. All have to comply with the political regulations and guidelines, as well as accommodating different social interests arising from the general public and from various interest groups. It is no wonder that the project’s reconfiguration of the cityscape has generated much debate in the media – with some people voicing support, others opposition or ambivalence. In this article, I shall investigate this debate and conduct a discourse analysis of a concept that occurs with some frequency in planning documents, newspaper reports and opinions expressed by the public – the concept of “sustainable development”, also termed “sustainability”, and “sustainable urban development”. The purpose is to develop a critical reflection of the variety of meanings and uses of the concept, in order to address some challenges to urban planning in general and in Oslo in particular. Sustainable development is not a physical tool but a conceptual tool with social and physical consequences. The way the concept is used in different contexts reflects urban planning policies and ideologies. Consequently, this analysis is not motivated by semiotic curiosity only. I will pay particular attention to the implications for the cultural heritage sector – a commitment shared by different UNESCO initiatives on how to manage heritage in an urban context (Bandarin & Oers, 2012). The aim is to render visible the blind spots in urban planning, and thereby contribute to an improved ground for decision making.

Concept ambiguity

Much has been said, written and thought about sustainable development since the Brundtland Commission launched the report “Our Common Future” in 1987 (WCED, 1987). In reference to the concept’s substantial meaning, the most quoted definition from the Brundtland report is that “sustainable development is a development that meets the demands of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (WCED, 1987, p. 43). The report also states the minimum condition required: “sustainable development must not endanger the natural systems that support life on Earth: the atmosphere, the waters, the soils, and the living beings” (WCED, 1987, pp. 44-45). This emphasis on environmental sustainability has been followed up through the Global Summits – the first in Rio in 1992 and the second in Johannesburg in 2002, and in Rio again in 2012. However, despite the Brundtland Commission’s emphasis on the environmental aspects, the report also states that the environmental conditions could be combined with economic growth (Næss & Høyer, 2009, p. 74). In contrast to earlier statements of global environmental policy, reviving growth now became the top strategic priority (Bernstein, 2001, p. 64). Ecology and economics appear to be compatible as a positive-sum game. Growth is regarded as part of the solution, and not part of the problem (Sachs, 1999, p. 31). However, by linking “sustainable” to “development”, a terrain of semantic ambiguity is created (Sachs, 1999, p. 33). “Sustainability” implies continuity and balance, while “development” implies dynamism and change (Giddens, 2011, p. 61). There are environmentalists denying that development as economic growth can ever be sustainable, and denouncing what they see as anthropocentric arrogance implicit in the concept (Dryzek, 2005, p. 135). “Development” on its own can also have at least two different meanings. It can simply mean economic growth, as measured by GDP, and it can refer to the economic process that take people out of poverty (Giddens, 2011, p. 62). The latter definition raises questions of social justice. But in spite of this ambiguity (development of what, for whom), sustainable development often adds up to a reassurance that we can have it all: economic growth, environmental conservation and social justice (Dryzek, 2005, p. 132).

Cannibals with forks

One popular version of this tripartition has been developed by John Elkington. He takes business life’s point of view and states that the natural strategy for corporations is to carve up and devour other corporations and industries. He stresses that economic growth not only could, but should, be a prerequisite when addressing sustainability issues. Quoting the Polish poet Stanislaw Lec, he asks if it is progress if a cannibal uses a fork. Elkington’s answer is yes; cannibalism with a fork would certainly constitute progress (Elkington, 1998, p. ix). The fork equals sustainability’s triple bottom line, the fork’s three prongs; economic prosperity, environmental quality, and social justice (Elkington, 1998, p. 70). The environmental and social issues are included because it is profitable for corporations to do so. According to Elkington, businesses which do not act responsibly will lose in the competition and weaken their position. The most interesting thing to note here is his emphasis of the need to include all three forms of sustainability, not primarily with reference to any human considerations or values, but to alleged facts about how to best run business corporations. Elkington’s view has achieved a somewhat hegemonic position in the western world, and the three prongs are often used as guidelines of the issues needing to be addressed in urban planning. Consequently, as identified by Hajer and Fischer, it has become possible to claim that since there is a general consensus about sustainable development, there is no longer a need for conflict, only for collaboration (1999, p. 4). I do not share this conviction. People may agree on the (assumed) good intention behind the concept, but still lack any consensus of what the concept actually means, and how to act upon it. There might be interests involved which put emphasis on different prongs. One must also assume that sustainability is unevenly distributed within

places and across space, and that there are different “actually existing sustainabilities” (Krueger & Agyeman, 2005, p. 411). Despite Elkington’s clear-cut metaphor, there is still something to gain from local empirical investigations of how the concept is used and disputed in specific planning processes.

Methodology

The empirical data in this article are taken from the public debate as it has been expressed in newspapers, pamphlets, leaflets and websites, but strategic and political documents have also been used.² The corpus of texts constituting the basis for this analysis illustrates several years of debate about the Bjørvika development process. The purpose has been to construct a broad picture of which discourses appear in the many attempts of defining sustainable development as a concept. The aim of this data collection has been to systemise the empirical material and present various fragments of utterances to build an understanding of the discourse(s) as a whole. I have identified discourses analytically as a coalition of people that have a particular way of talking and thinking about particular issues (Hajer, 1995, p. 13). There is no need for the actors in such discourse-coalitions to have met. They also differ from traditional political coalitions or alliances in respect of where the actors are located (Hajer, 1995, p. 66). The members of a discourse-coalition do not necessarily share the same beliefs, political ideologies or professions, but still participate in the debate because they share some of the same opinions (Hajer, 1995, p. 70). Regarding what status these discourse-coalitions have (which I will most often call discourses), I will use an epistemological understanding of discourse corresponding to Norman Fairclough’s “Critical Discourse Analysis” (CDA). He insists on the necessity to view the relation between discourses and other constituting elements in the social world dialectically. CDA includes both the production and the consumption of symbolic systems, and the acknowledgement that they are over-determined by a range of other factors than just the discursive (Fairclough, Jessop, & Sayer, 2010, p. 220). All more or less permanent structures are effects of social processes, but once constituted, such structures become “durable entities with their own causal powers to shape processes and events” (Fairclough, 2010, p. 363). The operation of the social world includes semiotic as well as extra-semiotic factors (Fairclough, et al., 2010, p. 210). How the debate is influenced by this will be discussed in the last part of the paper. Sediments from previous social practices, in this case to be conceived as a prevailing neoliberal economy, affect a whole range of things, from the public debate, to buildings and landscapes. Neoliberalism may be characterised as a political economic practice that “proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets, and free trade” (Harvey, 2005, p. 2). However, the methodological challenge of finding neoliberalism in its various moments of actualisation, failure, normalisation and adaption, is intrinsically a geographical one (Peck, 2010, p. 33). Consequently, I will now delve into the local case at hand.

A local bundle in the sustainability jungle

1. The discourse on densification and sustainable mobility

One of the leading discourses on sustainable urban development in Bjørvika is the discourse on densification and sustainable mobility; it stresses the importance of clustering as many people as possible near public transport hubs, thus relieving them of the need to travel by car. In the National Transport Plan, published by the Ministry of Transport and Communication, it is stated that “the Government’s clear ambition [is] to get more people to travel by public transport, by means of improving the quality, together with putting restrictions on the use of private cars (Ministry of Transport and Communications, 2009, p. 11). Under the heading “A Sustainable Transport System” they stress the need to limit the negative environmental

consequences of transport (2009, p. 13). The director of the Oslo City Agency of Planning and Building Services, Ellen de Vibe, is an advocate of this conviction when stating that a “central location close to the busiest traffic junction in Norway makes for sustainability and a good city development with a dense population in Bjørvika – by reducing the pollution caused by car traffic, which is a burden on the city environment” (de Vibe, 2006, p. 14). She elaborates on the necessity of high-density land use in Bjørvika if what we want is to build sustainably (Lundgaard, 2007c, p. 16). She says that “Vancouver in Canada has the term ‘EcoDensity’, that is, high density around major transport interchanges and in housing areas” (de Vibe, 2007, p. 16). Kjetil Kleveland, public relations consultant at the same agency, states that “high density is sine qua non, not least from an environmental point of view” (Kleveland, 2008, p. 17). He asks whether a good city should not also be a sustainable city, especially in connection with the area around Oslo Central Station (Kleveland, 2008, p. 17). Sustainability is here juxtaposed with densification around Norway’s biggest public transport hub – Oslo Central Station. The Planning and Building Agency warns against lowering the height of the so-called Barcode buildings (a sequence of high-rise buildings of different heights) – as certain politicians have suggested – because doing so would “diminish the sustainability of the project” (Lundgaard, 2007b, p. 27). In the agency’s own information leaflet, *Byblikk*, senior architect Eivind Hartmann comments on the difference between sustainability today and in the 1800s. “The Barcode development,” he maintains, “with its elongated, narrow plots and buildings of different heights, is a good solution for the area: By giving Bjørvika the [level of] densification prescribed by its central location in the city, the ‘barcode’ development principle would seem the optimal solution” (Hovig, 2007, p. 2). A similar idea is expressed by two local politicians: “as long as the public transport service in the area is excellent, so is the ecological benefit to Oslo as a whole” (Tellvik & Haugli, 2008, p. 15). To Erling Fossen, urbanist and leader of the political party Oslo City Action, no issue counts as much for urban sustainability as transport: “concentrating housing and jobs in the centre will generate more journeys to and from work by foot and bicycle” (Fossen, 2004, p. 40). He argues that tower blocks are a method of increasing density at transport hubs and central areas, and the higher the concentration, the fewer reasons there will be to drive (2004, p. 40). “In the struggle for a sustainable Norway, densification and regeneration around the transport hub at Bjørvika form important elements” (Fossen, 2007, p. 12). Ellen de Vibe seconds such a view: “Tower blocks”, she writes, “housing commercial operations are job-intensive and, given a central location near transport interchanges, they will promote sustainable urban development” (de Vibe, 2002, p. 12). Architect and former Oslo City Antiquarian, Hans Jacob Hansteen, makes a similar comment and asks “what about sustainability? Locating jobs and homes in the vicinity of transport interchanges would obviously be ecologically beneficial” (Hansteen, 2007, p. 16). To Paul E. Løddøen, director of Oslo S Utvikling (OSU), a sustainable city means “a city based on public transport”, but to achieve this, he adds, Bjørvika should not by any means be thinned out (Løddøen, 2007, p. 18). He states that a “sustainable environment and climate is a cornerstone in the Bjørvika plan [and that] without doubt it will be a good policy for the city to build compact precisely here, so that as many people as possible can walk, bicycle or use public transport in and out of the new city district” (Løddøen, 2011, p. 18). This is a coalition of meaning which adds up to a discourse quite in line with Elkington’s prong of environmental sustainability. The common denominator in this discourse is the argument of protecting the environment by gathering as many jobs and homes as possible around Oslo Central Station and restricting the use of private cars.

2. The discourse on sustainable green lungs and landscapes

This discourse accentuates the importance of green lungs and recreational areas – when preserving existing public spaces and landscaping/developing new ones. As the previous discourse consisted of two interconnected parts – density and mobility (for the benefit of the

environment) – this discourse also has two sides: environmental and social. Regarding the environment, landscape architects Nina Marie Andersen and Kari Schøyen, write that “a linkage is established between air quality and green environment: vegetation filters and absorbs polluted air from detrimental particles and dust, and reduces wind and levels temperature differences” (Andersen & Schøyen, 2010, p. 5). Further, they write that the “actual documents, plans and celebratory speeches tell us that Bjørvika is intended to be a forward-looking, sustainable, blue-green city district [but that it now seems like] the vision has acquired a rather grayish tint” (2010, p. 5). They ask where the guidelines that were spelled out in the general environmental plan for Bjørvika have gone, as they are nowhere to be seen in completed or on-going projects (2010, p. 5).

However, in contrast to the discourse on densification and sustainable mobility, the ecological perspective is not the only factor to be reckoned with: people have a need for recreation as well – a need expressed as something else other than ensuring a small ecological footprint in the natural environment. People’s right to outdoor recreational areas is of primary importance. Andersen and Schøyen also voice this benefit from creating (or preserving) the green lungs. They refer to a study done by the environmental psychologist Frances Kuo, and claim that people’s health and ability to cope is positively influenced by green surroundings. Unbroken green areas invite people to engage in physical activity, which is “positive to human health!” (Andersen & Schøyen, 2010, p. 5). A similar conviction is expressed by Hans Christian Lillehagen, leader of Gamle Oslo submunicipal committee. He writes that access to green lungs “is essential for people’s opportunities of activity and enjoyment [and that] it is part and parcel of a sustainable development scheme in which steps are taken to promote general well-being” (Lillehagen, 2008, p. 26). The introduction of an element of human needs is one thing that sets this discourse apart from the previously described discourse. So far, Lillehagen contends, “the architectural pearls have clashed with considerations of human welfare” (2008, p. 26). In the opinion of Kine Halvorsen Thorén, professor at the Norwegian University of Life Sciences, Oslo’s green areas are shrinking. Densification is basically taken to mean sustainability, but it needs to be “balanced against the need of having outdoor spaces and green lungs close to where people live” (Lundgaard, 2007a, p. 8). She finds it alarming that so many “vital public spaces are simply disappearing” (2007a, p. 8). She elaborates on these concerns with a fellow professor, forging a connection with the urban development scheme at Bjørvika: “Development vs. green lungs has become a bargaining chip between the planning authorities and property developers. Even with the planned development of publicly owned land, as in Bjørvika, access to sunlight, light, air and greenery is controversial and given a lower priority” (Falleth & Thorén, 2010, p. 26). Pointing to the Brundtland Commission’s concept of sustainable development, we now know, they say, how access to green lungs can affect health and quality of life (2010, p. 26). Oslo City’s own information magazine *Fjordbyen* stresses the same point; everyday life will be even greener, it assures the public: “New parks and green public areas will make for a luxuriant Fjord City. Hobby anglers and bathing nymphs can look forward to enjoying a clean fjord” (The Municipality of Oslo, 2009, p. 26). And it is all being done, the City insists, “within sustainable limits” (2009, p. 26). This discourse is a coalition of meaning which adds up to Elkington’s prong of environmental sustainability, but in a quite different way from the previous described discourse. It is not transport or density which is at stake, but rather to secure an ecological balance parallel to these issues. The discourse also introduces an element of human needs, which reminds us of Elkington’s prong of social sustainability, but is more connected to leisure and landscape aesthetics than social justice and responsibility.

3. The discourse on energy consumption and sustainable buildings

This is a discourse critical of the energy consumption in new museums and office blocks. A comprehensive write-up on so-called prestige buildings, printed in a Saturday supplement to

the business daily *Dagens Næringsliv*, may illustrate what this discourse is about. The newly constructed PwC building is an environmental disaster, it claims. Because of the enormous glass façades it devours power for heating and cooling (Butenschøn & Rønningen, 2009). Over a ten-year period, the energy consumption rate of new office buildings has risen by 40 per cent. These buildings are unpleasant for the people who work in them as well. Summer temperatures can exceed 30° C and in the winter, “bits of ice slither down people’s backs” (Butenschøn & Rønningen, 2009). Former president of Boston University, John Silber, says that people allow architects to foist on them exorbitantly expensive and dysfunctional buildings for the fear of being labelled reactionary fools. He fumes against what to him is the canonisation of architects and the perception of their buildings as works of art (Butenschøn & Rønningen, 2009). Architects as “starchitects” are Silber’s prime target. In the Norwegian context, Morten Krogstad and architect Arne Sødal voice a similar view and write that a cramped assemblage of glass and concrete tower blocks is not sustainable since “they are expensive to construct, and the technical installations for cooling and lighting simply guzzle energy” (Krogstad & Sødal, 2007, p. 15). Architect and board member of an Oslo residents’ association, Didrik Hvoslef-Eide, also finds fault with glass façades. According to Hvoslef-Eide, after tests and trials, the Bjørvika energy calculation has so far failed to “make the grade” (2008, p. 16). Although the field of serious urban development and architecture has acknowledged the concept of sustainable development, he says, the production of commercial buildings in recent years bears little evidence of it. On the contrary, what we are witnessing are “office blocks coated with panels of power-gobbling glass, and usually from floor to ceiling” (2008, p. 16). In a similar way civil engineer Einar Bjarki Malmquist argues that “whilst people in the past were interested in how buildings functioned, the only thing concerning people today is how they look” (Malmquist, 2008, p. 14). He argues that what is known as the Environmental Follow-up Programme, only requires developers to employ environmentally beneficial materials or take power consumption into account in the choice of façade solutions. In this sense, “the search for a certain look or short-term economic returns in the choice of façade solutions can easily divert attention away from the sustainability question” (Malmquist, 2008, p. 14). He is also critical of the wording of an advertisement by the property developer HAV Eiendom, whose only concern is the “search for an expression which will cause enthusiasm [and that] it goes without saying that this text will hardly catch the attention of those who are most competent on sustainability” (Malmquist, 2008, p. 14). What’s needed to save Bjørvika, he concludes, is a “sustainability package” (2008, p. 14). This discourse too is a coalition of meaning which adds up to Elkington’s prong of environmental sustainability, but quite different from the two previously described discourses. This is a discourse where the degree of sustainability is yoked to buildings per se, rather than the wider urban contexts in which the buildings belong.

4. The discourse on sustainable synergies from culture and capital

In an appendix to the Bjørvika zoning plan, Oslo Municipality published a “Culture Follow-up Programme” under the heading “Sustainability in Bjørvika”. It reads: “culture as a competitive factor has acquired fresh urgency, given the increasingly intense interurban competition and need to develop a positive city identity, often conceived in terms of brand and vision building” (Culture Follow-up Programme, 2003, p. 4). Writing of the Opera House, the programme says “the building will come across as a monumental structure testifying to Norway as a nation of culture”. It will prove a “valuable contribution to the development of the place and to enhancing the area’s identity” (2003, p. 6). Moreover, the Bjørvika development should be seen in light of the City’s overall policy for the capital, which involves becoming “a gateway to the world, a vital city centre, with businesses, culture and attractions” (2003, p. 7). It is also important, the program says, “to attract the interest of private and public cultural institutions (galleries, publishing houses) and to make them settle

in the district” (2003, p. 7). Elaborating a vision for Bjørvika, the same document suggests, “could be a strategic move and instrument in the creation of a positive district identity or *image*”; indeed, the “ripple effects of a vibrant artistic and cultural life would reverberate across the whole community” (2003, pp. 11-12). Given the singular attractions of Bjørvika, “residents, businesses and visitors/tourists” would prefer it to others and make it their choice (2003, p. 11). The document concludes that: “culture will be important in ensuring the success of the Bjørvika development,” and “a strong cultural identity will foster economic sustainability” (2003, p. 30). A similar belief in the ability of culture to generate sustainable cities is evident in a newspaper article by senior adviser and architect, Magnus Heide Westerberg: “Urban development projects in the Nordics are characterized by the principle of complementarity. Copenhagen’s Nordhavn, Stockholm’s Slussen area, and now Oslo as well, where Bjørvika gets its cultural institutions [...] Complementarity means culture, business and commerce playing together” (Westerberg, 2009). Former Governing Mayor Erling Lae and Vice Mayor Torger Ødegaard share this view of complementarity: “The Bjørvika plan will help put Oslo on the map as a cultural city of European standard [...] There might be a need for several mutually enhancing institutions. Artistic and cultural institutions are an important driving force along the Oslo waterfront” (Lae & Ødegaard, 2008, p. 47). Former director of the National Association of Norwegian Architects (NAL), Jannike Hovland, also draws on this particular discourse in an interview with *Dagens Næringsliv*: “Spain has deployed architecture to lift complete cities both in Barcelona and in Bilbao” (Gjesvik, 2007, p. 50). Bjørvika will be an exciting prospect, she suggests, for the tourists that will be coming (2007, p. 50). This discourse is a coalition of meaning which stresses the intermingling of culture and capital as a stepping stone in the creation of a sustainable city. It may be said to correspond to Elkington’s prong of economic sustainability, but not perfectly, since it introduces a strong element of culture, which he does not have a prong for.

5. The discourse on social sustainability

As with the discourse on green lungs and landscapes, this too is a discourse with a certain anthropocentric feature – but rather than accentuating the ecological conditions of human well-being, ordinary people’s needs are kept in focus: the desire to see a varied demographic makeup and people’s democratic right to use the city district. Human geographer Anne Aaby says that there is one thing missing: “how they intend to cater to the [needs of] children in these new urban spaces” (Aaby, 2009, p. 32). Aaby describes how Italy has defined children’s participation, mobility and ability to flourish as basic to the evaluation of a sustainable city, and she wonders why this is not the case in Bjørvika (2009, p. 32). Architect Arna Mathiesen is also worried that Bjørvika may well exclude ordinary families: “The ideal of people of all ages living sustainably together looks as if it’s about to collapse” (Mathiesen, 2004, p. 36). He goes on to wonder where “all the promises of sustainable urban development, promulgated in the submunicipal plan for Oslo’s East Central district, and deliberated by The City Council, have gone” (2004, p. 36). He contends that Bjørvika “will obviously not be for ordinary families” (2004, p. 36). Chris Butters, a member of the organisation of Norwegian Architects for Sustainable Development, and Inger Merete Vereide of the Gamle Oslo residents’ association, want to see less focus on prestigious projects and more on “the needs of ordinary people” (Butters & Vereide, 2003, p. 28). Another debater sounds an alarm that Bjørvika “could become a new area for bigwigs [and that] to get a varied mix of residents, homes need to fit people’s incomes” (Husøy, 2001, p. 36). A similar sentiment is expressed by architect and writer Jan Carlsen. He argues that we need to “focus on social sustainability as well (...) develop the city, OK, but develop it for whom?” (Müller, 2009, p. 37). He says he’s afraid “because the Fjord City could turn into a new Oslo West” (2009, p. 37). Also city councillor Erling Folkvord writes that the Bjørvika development is going in the wrong direction, one which does not ring true at all with what the City adopted as its resolution on sustainable

development (Folkvord, 2003, p. 2). He calls on people to “step up to the plate” and demand a revision of the proposed zoning plan for the area, so that Bjørvika can become “a district catering to the needs of ordinary people” (2003, p. 2). Despite these worries, a thematic report issued by Bjørvika Infrastruktur sought to assure readers that “Bjørvika will offer homes for everyone [...] size and price variation will underpin social sustainability by including groups of people from the outset” (Bjørvika Infrastruktur, 2007, p. 29). As they see it, social sustainability implies diversity and variety with the built environment fostering social interaction and a sense of community. This discourse is a coalition of meaning where arguments are grounded in people’s need – but also ordinary people’s right – to live in and enjoy the new city district. The discourse is altruistic and seeks to promote heterogeneous communities and avert social segregation, and it corresponds to Elkington’s prong of social sustainability.

Discursive entanglements and disputes

I have now identified five different conceptions of sustainability in connection with the urban development process in Bjørvika. This should not, by any means, be taken as an exhaustive list; however, they are discourses possible to discern in the empirical material, without excluding other ways of subdividing or categorising the arguments. Nor should the different conceptions of sustainability be understood as mutually exclusive. The discourses should be seen as a selection of the considerations which have to be addressed in urban planning. Some discourses overlap while others stand in opposition, which is clear from the presentation above. In the case of Bjørvika, the discourse on densification and sustainable mobility is opposed to the discourse on green lungs; they are in tension. If densification is the chosen policy, it could lead to the loss of the green areas. Conversely, commitment to large green areas reduces the possibility of building compact housing estates. This is an expression of the difficulties in integrating “the city in the ecology” and “the ecology in the city” (Næss, 2012, p. 8). However, there are, of course, many examples of interdiscursive relations as well – when debaters draw on two or more discourses when establishing their cases (Fairclough, 1992, p. 117). One such example is Kine Halvorsen Thorén’s acceptance of densification as sustainable, as long as it is balanced against pleasant outdoor areas and green lungs (Lundgaard, 2007a, p. 8).

The discourse on densification and sustainable mobility is closely aligned to the question of proximity to transport hubs. The more residents Bjørvika has, the more people will presumably use public transport – which increases the environmental payoff. It is therefore quite a paradox to see how little the discourse on sustainable buildings takes this wider societal perspective into account, although both present arguments on behalf of the environment. However, the former discourse is often articulated by urbanites and city planners with holistic ambitions, while the latter often takes the form of a critique of actual buildings, a critique frequently motivated by allegedly greedy property developers and their appetite for short-term economic gains. It is also a critique of art – or more precisely of architecture – advanced by architects, engineers and others with an interest in buildings. Threatening to undermine their sustainability are economic short-sightedness and celebrity architects who, reportedly, are in the pocket of the property developers with an urge to flaunt themselves. The environmental foundation Bellona is concerned by all this. “The projected buildings,” they claim, “are evidence of [the developers] readiness to spend money on design. But there’s nothing remotely like [those sums spent] on the environment” (Lundgaard, 2007b, p. 27). While modern design and sustainability are not incompatible, the NAL says, “all concerned in the building process nevertheless need to think of environmental friendliness” (Aale, 2007, p. 14). Architect Didrik Hvoslef-Eide attempts to put a lid on the debate by cutting off the propensity for interdiscursivity and entanglements: Sustainable urban

development means, in plain language, “to economise on power [consumption] when selecting building materials, management and maintenance” (Hvoslef-Eide, 2009, p. 22). Marketing director at Oslo S Utvikling, Thor E. Thoneie, argues that “if the PwC building is an environmental disaster, the same may be said of many other projects” (Butenschøn & Rønningen, 2009). Nonetheless, colleague Paul Lødøen claims, the city council’s environmental goals are precisely that – goals, not requirements. If one wants a more environmentally friendly building, there will have to be willingness among the tenants “to pay substantially more to rent space in it” (Lundgaard, 2007c, p. 16). The sustainable building discourse here stands in an antagonistic relationship to economic motives.

The discourse on sustainable buildings and energy consumption, and the discourse on culture and capital, share an interest in buildings, but from quite different angles. The buildings criticised in the prior discourse, are instead lauded as examples of spectacular and arresting architecture, without reference to their appetite for electricity or their alleged impracticality. Sustainability in this discourse is essentially divorced from environmental and energy requirements. The effort goes into finding the symbolic expression – an expression able to generate positive economic and cultural returns for the residents. Juan Herreros – the architect behind the successful bid for the planned new Munch Museum *Lambda* – has been criticised for designing a non-sustainable building and energy guzzler. This is not an issue addressed by most of the symbolic culture campaigners. In fact, they speak enthusiastically of how the magnificent 14-storyed glass-panelled building will transform Bjørvika’s landscape – the very same landscape that form the background of Munch’s famous painting *Scream* – and how it will reflect light from the fjord. This is a discourse concerned with pride, with showing Oslo off in a spectacular manner, clearly inspired by Richard Florida’s (2002) thoughts which have inspired civic leaders all over the world. This discourse works within the neoliberal frame of interurban competition, middle-class consumption and place-marketing (Peck, 2004, pp. 740-741). Parallel to the process, it was recently announced that the existing Munch Museum is compelled to cut 16 man-labour years to get the budget in balance. A spokesman at the Munch Museum says that it is his impression that the politicians are not interested in Munch as such, other than as a tool in the urban development project (Christiansen & Korsvold, 2013, p. 8). There has been less interest in securing the financial means to maintain the existing museum building, located outside of the city centre, and shortage of resources to preserve the art collection.

Striking buildings are popular, John Silber maintains, because they are viewed from the outside (Butenschøn & Rønningen, 2009). Human geographer Heidi Bergsli says that “Bjørvika faces the world and tourists rather than the city’s inhabitants” (Melgård, 2009, p. 75). It may be seen as having a symbolic component: “Who are we building for, and who will be using the new Bjørvika?” she asks (2009, p. 75). These are critical questions which analytically take us to the discourse on social sustainability. As mentioned already, Chris Butters, together with Gamlebyen residents’ association member Vereide, urges us to focus less on prestigious projects, and more on the needs of ordinary people (Butters & Vereide, 2003, p. 28). The City of Oslo has adopted a programme, they add, for social sustainability and as such has made a binding commitment (2003, p. 28). The most alarming aspect of the Bjørvika zoning plan is not the aesthetic but the social component, says Carlsen. Whether Oslo-dwellers realise they’re not going to get a “Fjord City for all”, which was pledged by the city planners in their alluring leaflets in which the plan for the transformation of the capital’s waterfront was presented, is a moot question, he says (Carlsen, 2010, p. 59). In Lars Hellberg’s opinion, “the price of homes in Bjørvika will clearly and effectively prevent most people from buying an apartment” (Hellberg, 2009, p. 3). These arguments may be viewed as opposing real estate projects underpinned by neoliberal urban politics, which “serves to reinforce the right to the city of those that already have it” (Krätke, 2012, p. 148).

One of the strong discourses in the urban development process in Bjørvika is the discourse on density and sustainable mobility. Most people agree on the necessity of improved infrastructure. A huge intersection in the middle of Bjørvika has been demolished. It has been replaced with an underwater tunnel to channel the traffic away from the area. Further, there are new tram lines and several infrastructural improvements waiting to be built – all of which are perceived as a turn in the right direction. The traffic was literally blocking the possibility to develop Bjørvika in any decent way. Most people also agree on the necessity to raise dense building structures, but exactly how this is to be accomplished, is disputed. In the discourse on sustainable buildings, the quest for economic gains undermines the possibility to realise energy-saving structures. From this vantage point, property developers are, by the critics, classed along with ambitious speculators and unscrupulous window dressers. This discourse is opposed to arguments postulating a correlation between high-rise buildings and optimal land use. They claim that developers launch this type of buildings as a guarantee of the project's sustainability – even though nothing is necessarily said about the overall use of the area or the energy consumption of the buildings. The alleged window dressers are welcomed with open arms by the symbolic culture campaigners. Oslo's recently acquired symbolic materiality plays in here in a wider marketing strategy to entice people to the area and the country. The desire for financial results is countered yet again by the campaign for ordinary people's right to use the cityscape. Different types of sociality are said to be decisive for the level of sustainability. Financial gain is in direct opposition to the heterogeneous population's right to participate. Consequently, there are mainly two oppositional discourses – the discourse on sustainable buildings and the discourse on social sustainability. These two discourses lack sufficient power to become established as premise providers to the decision makers and planners in the Bjørvika case. The discourse on green lungs and landscapes could be put somewhere between conformity and opposition. The discourse on culture and capital is – together with the discourse on sustainable mobility and densification – amongst the most powerful ones. Of course, there are several attempts of integrating different aspects of sustainability, without that leading to any integrated planning policy. All five discourses stand in a dialectical relationship to structural circumstances, in this case to be conceived as economic neoliberalism, which may be both an advantage and a disadvantage to the objectives of the respective discourses. However, Hajer and Fischer argue that it is not only difficulties in the interpretation of sustainability which are problematical, but the fact that it does not compel existing institutions and planners to reconsider the normative and cultural assumptions and premises underlying their practices (Hajer & Fischer, 1999, p. 4). I will try to sketch some of these in the remainder of this article.

The neoliberal transformation of responsibility

It is difficult to account for a particular cultural sustainability, if it exists, by the use of Elkington's fork metaphor, as it lacks a fourth cultural prong. On the other hand, culture is drawn into and subsumed under economic sustainability in the Bjørvika case, as a discourse emphasising synergies from the intermingling of culture and capital. In fact, culture is used as an instrument in gaining profit, clearly stated in the Culture Follow-Up Programme: "culture will be important in ensuring the success of the Bjørvika development [and] a strong cultural identity will foster economic sustainability" (Culture Follow-up Programme, 2003, p. 30). However, most important is the fact that economic growth is so embedded in everyday practice as a norm of conduct that it hardly needs to be expressed. Economic growth is an assumed good and questioning it would be perceived as a scandalous thing to do (Fairclough, 2006, p. 58). Requirements of economic growth are not only a discourse, but also an embedded societal structure resulting from a peculiar neoliberal form of government. The debate taking place in Bjørvika in many ways reflects a political condition described by sociologist Nikolas Rose as "advanced liberalism" (Rose, 1999, p. 137). He traces the origin

to Margaret Thatcher who posed an antagonism between the powers of the state and the responsibilities of the people, and therefore wanted to revive a sense of individual responsibility (1999, p. 138). The state is no longer required to answer all society's needs. Individuals, firms and organisations "must take on themselves – as 'partners' – a portion of the responsibility for their own well-being" (1999, p. 142). The solution was to transform the organisation of the governmental bureaucracy, and, in doing so, "transform its ethos from one of bureaucracy to one of business, from one of planning to one of competition, from one dictated by the logics of the system to one dictated by the logics of the market" (1999, p. 166). Rose argues that citizenship is no longer primarily realised in a relation with the state, "but in a variety of private, corporate and quasi-public practices" (1999, p. 166). In Bjørvika, several constellations of semi-official property developers have been established, who are committed to function as commercial actors. They naturally have an interest in gaining as many square metres from their allotted plots as possible, and sell them on the market at the highest price possible. As David Harvey has put it: "the private-public partnership means that the public takes the risks and the private takes the profits" (Harvey, 2000, p. 141). It is a difficult task the discourse-coalition on social sustainability has undertaken, as there will be no such things as affordable houses in the area. Some of the same goes for the discourse on sustainable buildings and can best be summed up by Paul Lødøen's utterance, which reminds the public that the environmental goals are precisely that – goals, not requirements – and that you have to pay substantially more to rent space in (more) environmentally friendly buildings (Lundgaard, 2007c, p. 16). This declaration embodies what many critics view as an expression of a structural restraint resulting from a particular form of government. It is an expression of an institutionalised practice which Fairclough describes as an instance of an extra-discursive dimension and durable entity with powers to shape processes and events (Fairclough, 2010, p. 363). The neoliberal structural arrangement does not determine the urban development, but it influences it – discursively and materially. However, despite the criticism against the property developers' aspiration for profit, the sustainability concept is still used amongst planners and developers. Consequently, it is possible to claim that the concept has acquired a new function: to disguise the less palatable consequences of growth by the evocation of sustainability as a warrant of the project's quality – and thereby sustainability is put to work as a lubricant in the neoliberal machinery. The neoliberal transformation of responsibility contributes to "the meaning of sustainability [sliding] from conservation of nature to conservation of development" (Sachs, 1999, p. 33). Since "development" is conceptually an empty shell which may cover almost anything, all sorts of actors, even protagonists of economic growth, are able to couch their intentions in terms of sustainable development (1999, p. 33).

An international cityscape on local grounds

The Bjørvika district may be viewed as the materialised expression of a neoliberal political code. The market rhetoric is also present in the National Transport Plan. Not only will the Government "contribute to a long term structural change in the transport system in the urban areas", but also "contribute to regional development" (Ministry of Transport and Communications, 2009, p. 21). In view of this goal their primary aim is to "strengthen the long term value creation", and by establishing sustainable transport, they want to "strengthen the competitiveness of business life" (2009, p. 50). This competitiveness is also – in many ways – materialised in the Barcode sequence of high-rise buildings housing several financial institutions. From an architectonic point of view, the buildings invoke shapes, colours, textures and compositions, found in comparable projects internationally. Alongside the white marble Opera House at the surface of the water, they were raised to lift the whole area and entice tourists and capital to Oslo. Even though the Opera House is more site-specific, it still has the atmosphere of being a piece of extraordinary architecture inspired by prevailing

international models. The whole area has a certain feeling of being deterritorialised – the freeing of self-identity from the limiting constraints of particular places (Fairclough, 2006, p. 24). However, irrespective of the international orientation, Bjørvika, with its surroundings, also has several medieval landscapes and structures that have been preserved. In the east there is “Middelalderparken”, a medieval park where the old capital was located before the fire in 1624, and in the west there is the medieval fortress Akershus, where the new city was rebuilt after the fire. Several persons, amongst them Jørn Holme, Director General at The Directorate for Cultural Heritage, have launched the idea to reduce the building volume at the so-called “Kongsbakken” area to achieve an unbroken view from the fortress across to where the capital was founded (Kolstad, 2009, p. 6). To connect to local history, the Municipality has named Bjørvika’s main avenue after Queen Eufemia, who used to live in the area in medieval times. Plans have also been made to reopen some of the rivers which have been piped for decades (The Municipality of Oslo, 2009, p. 35). The river banks are also to be modelled to adhere to the historical landscape. Further, there has also been a suggestion to move the famous Viking ships from a museum on a peninsula nearby to the medieval park – despite the severe risk of demolishing them in transit. Recently, an expert committee concluded that the ships should not be relocated due to material considerations (International Expert Committee, 2012). Several debaters have complained that this decision will not make Bjørvika the tourist attraction it was meant to be – downplaying the fact that the report’s conclusion was based on a risk assessment – not considerations of attraction value (Skrede, 2012).

In many ways, what is happening in Bjørvika is indicative of Roland Robertson’s description of “glocalisation” – a hybrid between the global and the local. He questions the thesis of global capitalism and the “commodification and homogenization of culture across the contemporary world” (Robertson, 1992, p. 173). Robertson claims that global capitalism both promotes and is conditioned by cultural homogeneity and cultural heterogeneity, and, as part of the argument, he states that international tourism is one of the most conspicuous sites for the contemporary production of the local and the different, as well as the on-going production of the universal (Robertson, 1992, p. 173). To create an attractive outward-directed hybrid, the discourse on culture and capital is vital in the Bjørvika case. You may see the reopening of the rivers as a victory for the discourse on green lungs and landscapes – and obviously it is – but it is dependent on the evaluation of the area’s market potential. The quest for economic growth by increasing attractiveness to tourists and visitors is an explicit goal. The material and symbolic re-invention of the place’s local history is part of this strategy – where the local becomes draped in a layer of international appearance.

Concluding remarks

The prevailing neoliberal urban planning paradigm is a durable entity with its own power to shape processes and events (Fairclough, 2010, p. 363). However, the different discourses also produce space and become tangible realisations (Harvey, 2000, p. 177). When discourses are operationalised, they turn into other things: new practices, new identities, new material realities (Fairclough, 2006, p. 30). But the mere existence of alternative discourses is not necessarily the most important factor in the transformation and development of the city. It is primarily those discourses which pass through the mechanisms and processes of selection and retention that can contribute to social (re)construction (Fairclough, 2006, p. 28). Consequently, there is a need to assess what status the different discourses on sustainability have in Oslo and Bjørvika right now. Sustainable mobility and densification is the chosen policy with its perceived environmental payoffs. Some landscape resettlements are to be made, and different infrastructure, aside from roads and public transport, is in the making. But these improvements take place at the mercy of the area’s market potential. Luckily, one might say, this is defined as significant in the case of Bjørvika. The driving discursive force is the conception of synergies from culture and capital. This discourse manifests itself and construes

and transforms the geographical and architectonic landscape in its own image. The discourse-coalitions on sustainable buildings and social sustainability are up against what they see as a restraining neoliberal barrier. Based on the prevailing order of things, there will be no such thing as affordable houses in the area. Without more stringent legislation on the environmental aspects of the buildings, subsidiaries or new constellations of developers, with other agendas than mere profit, there will hardly be any success for the discourse on sustainable buildings. There is also a potential disadvantage of the intermingling of culture and capital. Culture, in this discourse, is more or less lumped together with Elkington's prong on economic sustainability, but when using culture and cultural heritage – be it landscapes, Viking ships, excavated archaeological remains or works of art – as instruments in urban development, one should take care not to evaluate them by their assumed market potential. According to the French philosopher Dany-Robert Dufour, moral values have no market value (Dufour, 2008, p. 160). Still, we have to assume that we can (to some extent) predict the moral demands of future generations (Davies, 2010, p. 267), e.g. that they will care about the environment, cultural landscapes and cultural heritage. To sustain implies continuity and the handing over to future generations, but neoliberalism tends to privilege exchange-value over cultural-value. It emphasises cost reduction and subjection of economic activities to the average rate of profit, and social activities to terms of their contribution to capital accumulation (Jessop, 2010, pp. 175-176). The fork metaphor may be seen as a reflection of the neoliberalisation of capitalism – but it is not evident that a “refined” form of cannibalism is any improvement in this respect. Corporate cannibalism is a dubious guarantor for sustaining the reminiscence of the old. Planning for a sustainable use of cultural heritage should imply an addition of the fork's missing prong: a reflective cultural policy not subsumed under economic sustainability – including a set of moral and cultural values not favoured in the neoliberal paradigm.

Joar Skrede

Researcher/Sociologist

Norwegian Institute for Cultural Heritage Research, Department of Landscape and Urban Planning

E-mail: joar.skrede@niku.no

References

- Aaby, A. (2009, 21 October). Ikke ett ord om barn i Bjørvika. *Aftenposten*, p. 32.
- Aale, P. K. (2007, 23 October). Glassflatene stjeler energien. *Aftenposten*, pp. 14-15.
- Andersen, N. M., & Schøyen, K. (2010, 11 February). En ny grå bydel? *Aftenposten*, p. 5.
- Bandarin, F., & Oers, v. R. (2012). *The Historic Urban Landscape. Managing Heritage in an Urban Century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Bernstein, S. (2001). *The Compromise of Liberal Environmentalism*. New York: Columbia University Press.
- Bjørvika Infrastruktur. (2007). *Bygninger*. Oslo: Bjørvika Utvikling.
- Butenschøn, D. G., & Rønningen, S. S. (2009, 13 November). Drivhuseffekten. *Dagens Næringsliv D2*. Retrieved 30 December 2011, from <http://www.dn.no/d2/arkitektur/article1781857.ece>
- Butters, C., & Vereide, I. M. (2003, 3 November). Boligpolitikk for alle. *Aften*, p. 28.
- Carlsen, J. (2010, 9 January). Tenkepause i Bjørvika. *Dagbladet*, p. 59.
- Christiansen, A., & Korsvold, K. (2013, 28 February). Fortvilelse og frustrasjon i Munchs hus. *Aftenposten*, pp. 8-9.
- Culture Follow-up Programme. (2003). *Bærekraft i Bjørvika*. Oslo: Bjørvika informasjonssenter
- Davies, J. (2010). Sustainable nostalgia. *Memory Studies*, 3(3), 262-268.
- de Vibe, E. (2002, 15 June). Ja til høyhus. *Aftenposten*, p. 12.

- de Vibe, E. (2006, 29 December). Bygger by, ikke landsby. *Aftenposten*, p. 14.
- de Vibe, E. (2007, 30 October). Fjordbyen - hva vi har lært. *Aften*, p. 16.
- Dryzek, J. S. (2005). *The Politics of the Earth: Environmental Discourses* (Second ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Dufour, D.-R. (2008). *The Art of Shrinking Heads. On the New Servitude of the Liberated in the Age of Total Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Elkington, J. (1998). *Cannibals With Forks: The Triple Bottom Line of the 21st Century Business*. Gabriola Island, B.C.: New Society Publishers.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010). Critical discourse analysis, organisational discourse and organisational change. In N. Fairclough (Ed.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (Second ed., pp. 347-373). Harlow: Longman.
- Fairclough, N., Jessop, B., & Sayer, A. (2010). Critical realism and semiosis. In N. Fairclough (Ed.), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language* (Second ed., pp. 202-222). Harlow: Longman.
- Falleth, E., & Thorén, K. H. (2010, 16 March). Byens grønne lunger i klimatider. *Aftenposten*, p. 26.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Folkvord, E. (2003, 27 August). Bjørvika - for biler eller for folk og kultur? *Klassekampen*, p. 2.
- Fossen, E. (2004, 1 June). "Mjøsalliansen i rådhuset i Oslo". *Aften*, p. 40.
- Fossen, E. (2007, 8 August). Bærekraft i Bjørvika. *Aften*, p. 12.
- Giddens, A. (2011). *The Politics of Climate Change* (Second ed.). Cambridge: Polity Press.
- Gjesvik, A. (2007, 9 June). Klossete bygg. *Dagens Næringsliv*, p. 50.
- Hajer, M. A. (1995). *The Politics of Environmental Discourse: Ecological Modernization and the Policy Process*. Oxford: Clarendon Press.
- Hajer, M. A., & Fischer, F. (1999). Beyond Global Discourse: The Rediscovery of Culture in Environmental Politics. In F. Fischer & M. A. Hajer (Eds.), *Living With Nature. Environmental Politics as Cultural Discourse* (pp. 1-20): Oxford University Press.
- Hansteen, H. J. (2007, 2 January). Den vanskelige Bjørvika. *Aften*, p. 16.
- Harvey, D. (2000). *Spaces of Hope*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hellberg, L. (2009, 23 July). Bjørvika for pengefolk. *Aften*, p. 3.
- Hovig, D. G. (2007). Fra trafikkmaskin til levende by. *Byblikk*, pp. 2-3.
- Husøy, I. L. (2001, 27 March). Bjørvika for folk flest. *Aften*, p. 36.
- Hvoslef-Eide, D. (2008, 17 November). Krise i arkitekturen. *Aften*, p. 16.
- Hvoslef-Eide, D. (2009, 8 October). Sett ned tempoet i utbyggingen. *Aftenposten*, p. 22.
- International Expert Committee. (2012). *Risk Assessment Moving of Historical Viking Ships From Bygdøy. Report for Norwegian Ministry of Education and Research*.
- Jessop, B. (2010). From Hegemony to Crisis? The Continuing Ecological Dominance of Neoliberalism. In K. Birch & V. Mykhnenko (Eds.), *The Rise and Fall of Neoliberalism: The Collapse of an Economic Order?* (pp. 171-187). London: Zed Books.
- Kleveland, K. (2008, 23 May). Den gode by i Bjørvika. *Aftenposten*, p. 17.
- Kolstad, S. (2009, 31 December). Bjørvika-avtalen står på spill. *Aftenposten*, p. 6.
- Krogstad, M., & Sødal, A. (2007, 24 July). By i skyggen av "Barcode". *Aftenposten*, p. 15.

- Krueger, R., & Agyeman, J. (2005). Sustainability schizophrenia or "actually existing sustainabilities?" Toward a broader understanding of the politics and promise of local sustainability in the US. *Geoforum*, 36(4), 410-417.
- Krätke, S. (2012). The new urban growth ideology of "creative cities". In N. Brenner, P. Marcuse & M. Mayer (Eds.), *Cities for people, not for profit. Critical urban theory and the right to the city* (pp. 138-149). London: Routledge.
- Lae, E., & Ødegaard, T. (2008, 6 June). Gerhardsens turister. *Dagbladet*, p. 47.
- Lillehagen, H. C. (2008, 7 February). Lytt til lokalbefolkningen. *Aftenposten*, p. 26.
- Lundgaard, H. (2007a, 18 May). 5000 mål bygget ned. *Aftenposten*, p. 8.
- Lundgaard, H. (2007b, 4 December). Design foran miljø - Bellona slakter miljøetsatsing i Bjørvika. *Aftenposten*, p. 27.
- Lundgaard, H. (2007c, 4 October). Krangler videre om Barcode. *Aften*, p. 16.
- Lørdøen, P. (2007, 2 February). Bjørvika - klimagave til Oslo. *Aftenposten*, p. 18.
- Lørdøen, P. (2011, 21 January). Holmes forslag skaper en dårligere by. *Aftenposten*, pp. 18-19.
- Malmquist, E. B. (2008, 23 May). Bjørvika trenger en bærekraftpakke. *Aftenposten*, p. 14.
- Mathiesen, A. (2004, 19 October). Det kunne vært fint å bo i byen. *Aftenposten*, p. 36.
- Melgård, M. (2009, 30 April). Hvem bygger vi Bjørvika for? *Ny tid*, p. 75.
- Ministry of Transport and Communications. (2009). *National Transport Plan 2010-2019* (Vol. 6). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Müller, O. B. (2009, 4 April). Den gamle byen og havet. *Klassekampen*, p. 37.
- Næss, P. (2012). Kritisk realisme og byplanforskning. *FORMakademisk*, 5(2), 1-17. From <https://journals.hioa.no/index.php/formakademisk/article/download/493/499>
- Næss, P., & Høyer, K. G. (2009). The Emperor's Green Clothes: Growth, Decoupling, and Capitalism. *Capitalism Nature Socialism*, 20(3), 74-95.
- Peck, J. (2004). Struggling with the Creative Class. *International Journal of Urban and Regional Research*, 29(4), 740-770.
- Peck, J. (2010). *Constructions of Neoliberal Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Rose, N. S. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachs, W. (1999). Sustainable Development and the Crisis of Nature: On the Political Anatomy of an Oxymoron. In F. Fischer & M. A. Hajer (Eds.), *Living With Nature* (pp. 23-41). Oxford: Oxford University Press.
- Skrede, J. (2012). Striden om vikingskipene. En systematisering av et empirisk materiale. From http://www.niku.no/filestore/Publikasjoner/Oppdragsrapporter/NIKUOppdragsrapport145_2012.pdf
- Tellvik, T. D., & Haugli, H. (2008, 11 February). Bjørvika: Miljøvennlig og fargerik. *Aftenposten*, p. 15.
- The Municipality of Oslo [Oslo kommune]. (2009). *Fjordbyen. Et magasin om Oslos fremtid ved fjorden*. Oslo: Oslo kommune. From [http://www.prosjekt-fjordbyen.oslo.kommune.no/getfile.php/fjordbykontoret%20\(FJORDBYEN\)/Internett%20\(FJORDBYEN\)/Dokumenter/dokument/fjordbymagasinet2009.pdf](http://www.prosjekt-fjordbyen.oslo.kommune.no/getfile.php/fjordbykontoret%20(FJORDBYEN)/Internett%20(FJORDBYEN)/Dokumenter/dokument/fjordbymagasinet2009.pdf)
- WCED. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Westerberg, M. H. (2009). Framtidas utfordring for våre byer. *Adresseavisen* Retrieved 30 December 2011, from <http://www.adressa.no/meninger/article1327372.ece>

¹The PwC Building was completed in 2007, and is designed by a-lab architects. The National Opera and Ballet opened in April 2008, and is designed by the architectural firm Snøhetta.

²The majority of the data are collected from Retriever – the Nordic region's provider of news monitoring. The data are collected through several keywords with truncation.



Systemic Design

Emerging contexts for systems perspectives in design

Relating Systems Thinking & Design 2013

Emerging Contexts for Systemic Design

**AHO –
Oslo School of Architecture &
Design**
Oslo, Norway

9th-11th October 2013

Relating Systems Thinking and Design is a free and open symposium over two days with a preceding full day with diverse workshops and a subsequent special issue in **FORMakademisk**. We encourage you to submit your abstracts and to consider joining the workshops. We are interested in both work in progress and more developed contributions.

9th October: Workshops

10th – 11th October: Symposium

The submission deadline is now passed.

Call for abstracts

The emerging renaissance of systems thinking in design responds to the increasing complexity in all challenges faced by designers and transdisciplinary innovators. Our worlds have become too complex for linear and goal-driven management, resulting in hopelessly complicated social, economic, and political systems. The global demand for sustainability, democratic economies, and the emerging social arrangements for better education, employment, and development have become too complex for conventional thinking.

Relationships

Hosts



**Systems Oriented
Design**

OCEAN
design research



reDESIGN

FORMakademisk

Affiliated
Organizations

The interrelationship between systems thinking and design action was the theme of **last years RSD seminar** at the **Oslo School of Architecture and Design**. In re-examining the relationship of systems thinking to design we believe it possible for systems thinking and design praxis to develop the foundations for new, interrelated practices. This synergistic relationship will launch a new generation of systems-oriented thinkers empowered with the creativity and perspectives of design thinking. As educators and researchers, we also seek better theoretical foundations and rigor in design thinking.

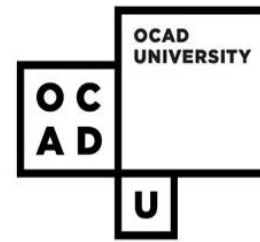
We are interested in proposals that draw from recent case studies from fieldwork, design inquiry and research, and mixed methods in systems-oriented design.

Sociotechnical, service, and activity systems are characterized by highly complex and emergent human-system relationships, and benefit from nonlinear and creative design practices and engaged research perspectives. Design practices found effective in fields such as healthcare, governance, environmental stewardship, organizational management and social change, are of particular interest for cases and discussion in the conference.

Systemic Design has been suggested as a term for this emerging movement in design with its multiple expressions including e.g. **Systems Oriented Design**, Whole Systems Design, and is closely related to Dialogic Design. What binds systems related theories and practices together with design approaches may be the desire to reintroduce systems approaches *with* design toward a more effective integrated praxis, becoming more useful to designers (and stakeholders and clients) than evidenced by past performance. This implies the reshaping and design of systems approaches and the related practices so that they are better integrated into design processes.

We invited to submit an abstract within the following themes:

- New systemic practices in design



- Rethinking systems approaches from a design perspective
- Relating Design Praxis and Systems Thinking
- The role of systemic design when developing design practices in new areas
 - Teaching (systemic design or), systems thinking in design. (or design in systems approaches)
 - Relating systems and design theories, conceptually and pragmatically

Deadline for abstracts was 15 May 2013

Accepted abstracts will be asked to submit a presentation.

The best presentations will after the symposium be invited by the program committee to submit a full paper to be published in a planned special issue on systemic design in the Norwegian bilingual scientific design research journal **FORMakademisk. These papers will go through a blind peer review evaluation process as normal for this journal. See the journal website for details.**

Email questions to: linblaa at gmail dot com

For more information, please see
<http://www.systemic-design.net/>

March 4th, 2013 | Category: Symposium | One comment

DEFINING
SCANDINAVIA

DESIGN & LIVING

WELCOME TO DEFINING SCANDINAVIA

AUGUST
8TH-11TH
2013

ALL DAYS
10AM-6PM

COPENHAGEN

A fair for design and living on a clear mission to present our international audience to an incomparable variety of exhibitors, all dedicated to unite and promote the finest of Scandinavian design and living.

Meeting the challenge, Defining Scandinavia raises the bar with a take on how existing trends in a new courageous yet functional context will be able to challenge the genre design and living. We call it 'Functional Moxie'.

Øksnehallen, Halmtorvet 11
1700 Copenhagen V

Defining
Scandinavia

| www.definingscandinavia.com